



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Utmaningen i att utmana

En studie om hur tränings skolans personal ser på att utmana sina elever kognitivt

Hannah Freij Löfgren och Ulrica Lundh
Speciallärarprogrammet med inriktning mot
utvecklingsstörning



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Examensarbete
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT - 2016
Handledare: Michael Hansen
Examinator: Girma Berhanu
Kod: VT16-2910-052-SLP610

Nyckelord: synsätt, bemötande, förväntningar, kognitiva utmaningar, motivation, relation, funktionsnedsättning

Abstract

Syfte

Studiens syfte är att undersöka vilka synsätt och föreställningar personalen i träningskolan har kring vad som påverkar kognitiva utmaningar för sina elever.

Teori

Studien har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och attributionsteorin. Enligt det sociokulturella perspektivet lär vi oss i samspel med andra och attributionsteorin har som syfte att tolka vad det är som gör att människor beter sig som de gör och hur samband tolkas mellan olika orsaker bakom egna och andras handlingar. Det finns även kopplingar till de specialpedagogiska perspektiven; relationellt, kategoriskt och dilemmaperspektiv. De specialpedagogiska perspektiven har bidragit till att kunna belysa personalens synsätt ytterligare.

Metod

Studien utgår från en kvalitativ metod där vi har samlat empiri genom åtta individuella intervjuer. Den intervjumetod vi valt är en semistrukturerad intervjuform. Alla respondenter arbetar i grundsärskolan med inriktning träningskola. Respondenterna utgjordes av både lärare och elevassistenter. Materialet transkriberades till text och analyserades med inspiration av Dahlgren och Fallsbergs analysmodell. Vi har även använt oss av litteratur- och forskningsdel, samt vårt teoretiska ramverk.

Resultat

I resultatet framkommer det att personalen anser att synsättet påverkar hur man bemöter människor. Det som finns i varje människas eget "bagage", och vilken inställning man har påverkar hur man ser på kognitiva utmaningar och därmed vilka förväntningar som finns på eleverna. Resultatet visar även att en god relation till eleven är ett måste för att hitta nyckeln till elevens förmågor och att elevens motivation är avgörande för att kunna utmana kognitivt. Eftersom att lärande sker i samspel med andra människor och att elever i träningskolan många gånger får det samspelet från en vuxen, är personalens förväntningar avgörande. Negativa föreställningar och förväntningar attribueras till elevens självuppfattning. I resultatet ser vi ett stort dilemma i träningskolan - var går gränsen mellan kunskap och omsorg? Är det elevens fysiska och biologiska nedsättningar som påverkar vilka kognitiva utmaningar elevens skall ställas inför? Vi kan se olika synsätt hos våra respondenter, några som är outtalade och några som är uttalade. Det finns ofta ett synsätt som man har tagit till sig av de teorier man i verksamheten praktiserar efter, sedan kan det finnas synsätt som är påverkade av nedärvda och historiska föreställningar.

Förord

Vi har i process och skrivande gemensamt diskuterat för att nå bästa möjliga resultat och använt oss av ett gemensamt Google-drive dokument. Vi har även träffats mycket på Göteborgs Universitet och skrivit gemensamt där. All text är processad av oss båda, men Ulrica har haft huvudansvar för bakgrunden och Hannah för metoddelen. Inledning, analys och diskussion har vi gjort gemensamt.

Vi vill rikta vårt varmaste tack till Michael Hansen, vår handledare, som stöttat oss i vår process när vi som mest behövt det. Många gånger har vi känt att vi gått omkring i cirklar, jobbat på men ändå inte kommit vidare. Då har du funnits där med dina stöttande e-mail och handledande samtal.

Hannah

Jag vill börja med att tacka min familj, Susanna, Enja och Livia för att ni har stått ut med en sambo/mamma som suttit instängd med en dator all ledig tid. Jag vill även tacka mina vänner, föräldrar och syster för stöttning. Ett särskilt tack till mormor som bistått med husrum och goda råd under studietiden. Slutligen vill jag tacka Ulrica för att du har varit min vapendragare under resans gång. Tänk vad vi har velat fram och tillbaka och tvivlat på oss själva, men när jag har varit i botten har du dragit upp mig och vice versa.

Ulrica

Efter tre års studier börjar jag nu se ett avslut på denna period av mitt liv. Det har varit så berikande, slitsamt och lärorikt och jag har upptäckt nya sidor och perspektiv av livet som jag inte har tänkt på förut, först och främst inom mitt yrke men även på det privata planet. I hemmets vrå, där det mesta har skett, finns min familj, Stefan, Erik, Linnéa och Gustav som har fått leva med ständiga högar av böcker, artiklar, datorer och utskrifter spridda runt om i hela huset. Tack även till nära och kära för positiv stöttning. Hannah, vilken tur att jag har haft dig - vi har stött och blött, gått fram en bit, backat ännu mer tillbaka, hoppat från den ena sidan av diket till den andra, för att sedan hoppa tillbaka och för att slutligen vandra vidare mot målet - tack Hannah!

Borås och Uddevalla, maj 2016

Hannah Freij Löfgren och Ulrica Lundh

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Bakgrund	3
2.1 Mottagande i grundsärskola	3
2.2 Grundsärskola	3
2.3 Utvecklingsstörning	3
2.4 Skollagen.....	4
3. Syfte	5
3.1 Frågeställningar.....	5
4. Litteratur- och forskningsgenomgång	5
4.1 Särskolans historiska bakgrund.....	5
4.2 Förväntningar och dess effekter	8
4.3 Synsätt, bemötande och förhållningssätt.....	9
4.4 Motivationens betydelse för elevens lärande	11
4.5 Relationens betydelse.....	12
4.6 Utmaningar.....	12
5. Teoretiska utgångspunkter	13
5.1 Sociokulturellt perspektiv	13
5.2 Attributionsteori	14
5.3 Specialpedagogiska perspektiv	15
6. Metod	15
6.1 Kvalitativ metod.....	15
6.2 Pilotstudie.....	16
6.3 Urval.....	16
6.4 Tillvägagångssätt.....	17
6.5 Analys och bearbetning.....	18
6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	18
6.7 Etik	18
7. Resultat och analys.....	19
7.1 Bemötande, förväntningar och förhållningssätt	19
7.2 Utmaningar.....	21
7.3 Motivation	22
7.4 Relation	23

8. Diskussion	24
8.1 Metoddiskussion	24
8.2 Resultatdiskussion.....	24
8.2.1 Bemötande, förväntningar och förhållningssätt.....	24
8.2.2 Utmaning.....	26
8.2.3 Motivation	28
8.2.4 Relation	29
8.2.5 Sammanfattning av resultatdiskussion	30
8.3 Vidare forskning.....	32
8.4 Specialpedagogiska implikationer och slutord.....	32
9. Referenslista	34
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1. Inledning

”Säg mig, när du har knockat dina elever, hur tror du då att de skall minnas vad du har lärt dem?”
”Jag är nog tuffare än somliga tror.”

(Ur filmen Djungelboken, 1967)

Det är Mowgli i Djungelboken som säger att han minsann är tuffare än somliga tror. Utifrån ett elevperspektiv tror vi att det är många elever som tänker på det sättet, men saknar förutsättningar att framföra det. Hur ser personalen i träningskolan på kognitiva utmaningar för sina elever? Vi upplever att elever i träningskolan ofta visar i handling att de är tuffare än vi tror. Människor som har funktionsnedsättningar hamnar ofta automatiskt i ett särskilt fack. De ingår inte i den ram som anses normativ. Vad är det som gör att omgivningen ofta har ett omsorgsinriktat synsätt på personer med funktionsnedsättningar? Hur kommer det sig att våra synsätt sitter så djupt rotade i ben och märg, att vi många gånger inte ens är medvetna om det själva? Vi tror att vi är accepterande och fördomsfria, men även vi som arbetar i träningskolan placerar våra elever i kategoriska fack.

Grundsärskolan är en skolform som är till för elever som inte bedöms klara av målen i grundskolan på grund av en utvecklingsstörning. Inom grundsärskolan finns en särskild inriktning för de elever som har mer omfattande kognitiva funktionsnedsättningar och som på grund av dessa inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen. Dessa elever läser istället ämnesområden och det kallas ibland för träningskola, vilket är ett begrepp som vi har valt att använda i denna uppsats. Träningskolan är en komplex verksamhet med ett brett spektrum av elevers möjligheter och hinder (Skolverket, 2013).

I Skolverkets rapport ”Kvalitet i särskola- en fråga om värderingar” (2001) kan man läsa att elever i grundsärskolan mår bra. Däremot visar rapporten att pedagogerna i grundsärskolan hade bristande undervisningsmetoder och att kunskapsutvecklingen var otillräcklig bland eleverna. Det framgick även att det fanns en tendens till att lärarna fokuserade på vad eleverna inte kunde istället för vad som var möjligt att utveckla. För att få bukt på detta tillsatte den svenska regeringen den så kallade Carlbeck-kommittén som skulle se över utbildningen för elever med utvecklingsstörning. Deras slutsatser, (SOU 2004:98) var att kvaliteten i undervisningen måste höjas i grundsärskolan och att omsorg inte får ske på bekostnad av kunskap. De ansåg också att det inom grundsärskolan fanns en tradition att synen på lärande ofta handlade om att träna och bota istället för att fokusera på att utveckla elevens förmågor. År 2010 granskades 28 grundsärskolor i Sverige av Skolinspektionen. Syftet med undersökningen var att granska ämnet svenska, och i kvalitetsgranskningen står det att lärarna inte tog hänsyn till elevernas förutsättningar och behov i tillräcklig utsträckning. Det framgick även att omsorg och ett bra emotionellt klimat prioriterades med följd av att undervisningen riskerade att bli för omsorgsinriktad och att kunskapsutvecklande utmaningar saknades (Skolinspektionen, 2010).

I träningskolan har många elever stora fysiska och kognitiva nedsättningar, men hur mycket påverkas eleven av personalens syn på möjligheten att utmanas kognitivt? Vad är det som säger att du, bara för att du har stora funktionsnedsättningar, inte förstår en uppgift?

Tanken att skriva om personalens synsätt, föreställningar och om vad som påverkar hur mycket man kan utmana en elev kognitivt, har vuxit fram under en längre tid. Vi är båda yrkesverksamma i träningskolan och upplever många gånger att vi som arbetar med eleverna sätter begränsningar; vilket följande exempel från våra egna verksamheter visar på:

Lisa: "Min iPad har gått sönder".

Personal 1: "Har du tappat den i golvet?"

Lisa: "Nej den har bara gått sönder"

Personal 1 undersöker iPaden, går in på inställningar och försöker lösa problemet men ger upp.

Även personal 2 kontrollerar och synar iPaden från alla håll utan att lyckas.

Personal 2: "Nej den är nog sönder, Lisa har nog tappat den i golvet"

När Lisas mamma kommer för att hämta Lisa frågar personalen om Lisa har tappat sin iPad i golvet hemma.

Lisas mamma: "Nej, det tror jag inte. Lisa är expert på att ändra i inställningarna. Om ni ber Lisa om hjälp löser hon det säkert"

Mamma ropar på Lisa, som går in på inställningar och löser problemet.

I exemplet, som är en händelse från en situation på en av våra egna skolor, kan man se tydligt vilka föreställningar och synsätt som kan förekomma på våra arbetsplatser. Det är just det som är så viktigt när vi arbetar med elever med kognitiva funktionsnedsättningar. Vi kan inte förutsätta saker och ting i förväg och det finns inga bestämda gränser för vilka förmågor som varje individ har, det vill säga att de fysiska förutsättningarna sätter inte stopp för våra elevers förmågor. Det andra exemplet handlar om en diskussion i ett arbetslag angående Anna, en ny elev med stora fysiska och kognitiva funktionsnedsättningar, och om hon skall följa med på utflykt till skogen eller inte:

Personal 1: "Ja vi kan ju i alla fall inte ta med oss Anna till skogen. Stackarn blir ju så trött på förmiddagen och hon behöver ju sträcka ut sin kropp. Det är förresten inget som hon har någon som helst behållning av".

Personal 2: "Kan vi inte prova en gång? Vi behöver ju inte ta de buckligaste stigarna, utan vi kan väl gå på den asfalterade gångvägen? Jag vet en liten skogsdunge som ligger precis i anslutning till gångvägen. Vore det inte mysigt för Anna att uppleva skogen. Vi kan ju låta henne känna på saker med händerna och lukta eftersom att hon inte ser".

Efter långa diskussioner beslutas att man skall ge sig iväg till skogen och att Anna ska följa med.

Vad hände? Jo Anna var glad som en lärka. Eleverna i klassen hämtade saker som hon fick lukta och känna på i skogen och hon fick ligga på ett liggunderlag en stund för att sträcka ut sin kropp. Idag är det skogsutflykt två gånger i veckan och det är de enda dagarna som Anna håller sig vaken.

Även detta är en verklig händelse som handlar om synsätt – förväntningar och inställning till utmaningar.

Intresset för att skriva om kognitiva utmaningar i träningskolan väcktes när vi tillsammans diskuterade hur vi själva gjorde i de verksamheter vi arbetar. Frågor som väcktes var; Läger vi ibland ribban för högt och orsakar att eleverna tröttnar? Eller har vi för låga förväntningar på våra elever och blir vår undervisning helt enkel tråkig? Det finns en tydlig konflikt mellan just kunskapsmässiga utmaningar och omsorg gällande elever i träningskolan. Det är svårt att veta var gränsen går mellan vad som är en utmaning och vad som helt enkelt är orealistiskt. Visst är det många av våra elever som, på grund av sina funktionsnedsättningar, inte orkar delta i undervisningen, men kan det ibland vara så att det är elevens omgivning som förutsätter och konstruerar begränsningen för eleven? Enligt Skollagen (SFS, 2010:800) har alla elever rätt att utvecklas i skolan, göra framsteg och uppleva känslan av att övervinna svårigheter. Det finns även ett tydligt fokus på kunskap, även för grundsärskolan.

Vi vill med denna studie ta reda på vilka föreställningar och synsätt som finns hos personalen som arbetar i träningskolan, när det gäller kognitiva utmaningar för deras elever. Vi har valt att avgränsa studien till att enbart ta reda på personalens föreställningar om kognitiva utmaningar. Det hade varit intressant att kombinera intervjuerna med observationer för att även se synsätt i verksamheten, men det var för tidskrävande.

2. Bakgrund

Med dessa begrepp vill vi förtydliga sammanhanget i vår undersökning.

2.1 Mottagande i grundsärskola

Grundsärskolan är en skolform som finns för de elever som inte bedöms nå grundskolans kunskapskrav på grund av en utvecklingsstörning. I Skollagen (SFS, 2010:800) står det att personer som utsatts för yttre våld eller en kroppslig sjukdom och på grund av detta fått en bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning på grund av hjärnskada har samma rättigheter som personer med en medfödd utvecklingsstörning. Personer med autism eller autismliknande tillstånd har endast rätt till mottagande i särskola om de har en utvecklingsstörning. För att beslut om mottagande i särskolan skall kunna tas, skall en utredning göras som omfattas av en pedagogisk, psykologisk, social och medicinsk bedömning. När utredningen är färdig skall beslut tas tillsammans med vårdnadshavare. Om vårdnadshavaren inte ger sitt samtycke till mottagande i särskola, skall barnet fullfölja sin skolplikt enligt vad som gäller i övrigt i denna lag. Om man anser att det finns synnerliga skäl till att ett barn skall tas emot i grundsärskolan utan vårdnadshavares medgivande, kan det ändå beslutas med hänsyn till barnets bästa (Skolverket, 2013).

2.2 Grundsärskola

Grundsärskolan och grundskolan liknar varandra på många sätt. Det som skiljer dem åt är att grundsärskolans undervisning är mer förberedande och grundläggande. Även kunskapsmålen skiljer sig åt. I grundsärskolan kan eleven läsa efter ämnen, ämnesområden eller en kombination av dessa. Eleven har också en möjlighet att läsa en kombination av grundskolan och grundsärskolans ämnen. Utbildningen skall anpassas efter varje enskild elevs behov och förutsättningar. Grundsärskolans läroplan består av tre delar: 1. Skolans värdegrund och uppdrag, 2. Övergripande mål och riktlinjer för utbildningen och 3. Kursplaner. Utbildningen kan även innehålla ämnen inom grundskolans kursplan. Inom grundsärskolan finns en inriktning som kallas träningskola (Skolverket, 2013). De elever som läser efter träningskolans kursplan läser efter fem ämnesområden istället för ämnen. Ämnesområdena är: estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, verklighetsuppfattning och vardagsaktiviteter (Skolverket, 2013). År 2011 implementerades en ny läroplan, Lgr 11. För träningskolan har denna inneburit en ny innehållsmässig struktur med kunskapskrav i två olika nivåer, grundläggande kunskaper eller fördjupade kunskaper (Skolverket, 2011).

2.3 Utvecklingsstörning

Utvecklingsstörning, eller kognitiv funktionsnedsättning som det också kan kallas, är ett stort begrepp som innefattar stora skillnader för de personer som diagnostiseras med det. För alla människor som har diagnosen innebär det dock att de är hämmade i sin intelligens, och att de har en varaktig intelligensfunktion, vilket har visat sig innan personen har fyllt 16 år (Svärd & Florin, 2011).

WHO, Världshälsoorganisationen, brukar dela in graden av utvecklingsstörning i tre olika stadier, djup, måttlig och lindrig, vilket motsvarar A-, B- och C-stadiet som man tidigare har använt i Sverige. Att ha en utvecklingsstörning i A-stadiet innebär att man är här och nu. Befinner man sig i B-stadiet förstår man närmiljön men man har svårt för att förstå förändringar och att föreställa sig något. Att befinna sig i C-stadiet innebär att man har en allmän uppfattning om tid och rum, samt att man förstår och klarar av förändringar. Man tror att en person kan befinna sig i olika stadier inom olika områden. Kognition är något som de flesta personer med utvecklingsstörning har svårt med i olika grad. Det kan innebära många olika saker, till exempel att man har begränsat lång- och korttidsminne, i logiskt tänkande och i associationer. De har också svårt att veta hur man skall förhålla sig i olika situationer (Svärd & Florin, 2011).

Idag försöker man undvika att dela in personer med utvecklingsstörning i kategoriska stadier. Det förespråkas istället att varje individ kartläggs och stödbehov sätts in eftersom graden av begåvningsnedsättningen inte är relevant när det gäller vad en individ kan lära sig. Det viktigaste är att ta reda på hur en elev lär (Holmqvist, 2006). Undervisningen har lika stor betydelse för elevens lärande som begåvningen sägs ha. Omgivningen är av stor vikt för vilka förmågor eleven kommer att utveckla (Jakobsson & Nilsson, 2011). När man undervisar elever med utvecklingsstörning behöver man ge ett kognitivt stöd. Detta behöver man ha med sig i val av metoder, arbetssätt, förhållningssätt och attityder. Det är också viktigt att tänka på att eleven behöver hjälpmedel för att förstå omgivningens krav och bli mer delaktiga genom att själva förstå. I undervisningen med en elev med en utvecklingsstörning skall planeringen individualiseras så att metoder fungerar för eleven. Det är även viktigt att ha tydliga mål, tidsplanering och utvärdering tillsammans med vårdnadshavare, då deras tankar är av stor vikt för elevens utveckling (Jakobsson & Nilsson, 2011).

2.4 Skollagen

Den nya Skollagen som presenterades 2011 har ett tydligare fokus på kunskap än den tidigare Skollagen. I och med den nya Skollagen, trädde en ny läroplan fram. Från och med 2011 blev grundsärskolan 9-årig precis som grundskolan. Elever som har gått i grundsärskolan och träningskolan har tidigare haft möjlighet att gå i 10 år, men det tionde året har varit frivilligt. Om en elev inte når målen i grundsärskolan/träningskolan finns det möjlighet att gå två extra år. Elever i grundsärskolan bedöms idag efter kunskapskrav enligt en femgradig betygsskala. Tidigare fanns skrivningen att bedömningen skall ske efter elevens förutsättningar, men den tillskrivningen har försvunnit i och med den nya Skollagen. Elev eller vårdnadshavare kan begära att få betyg utskrivna. I träningskolan sker bedömningen fortfarande efter elevens förutsättningar. Det finns inga betyg men man har två olika bedömningsnivåer som är kunskapskrav för grundläggande och fördjupade kunskaper. I och med de två olika nivåerna kan läraren ge stöd och stimulans för varje elevs kunskapsutveckling (Skolverket, 2010). Skolans uppgift är att varje elev skall känna lust och motivation i skolan för att utvecklas hela livet. Vidare skall skolan ge varje individ möjlighet att hitta sin egen identitet och utvecklas till att kunna delta i samhällslivet efter sina egna förutsättningar. Skolverksamheten skall präglas av omtanke om varje elev och se till att eleven mår bra. Skolan skall verka för att all typ av diskriminering aktivt motverkas. Alla elever skall få en så likvärdig utbildning som möjligt och skolformen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2011).

3. Syfte

Studiens syfte är att undersöka vilka synsätt och föreställningar personalen i träningskolan har kring vad som påverkar elevernas kognitiva utmaningar.

3.1 Frågeställningar

För att uppnå vårt syfte har vi valt att utgå från följande frågeställningar:

- Vilka synsätt finns hos personalen i träningskolan när det gäller kognitiva utmaningar?
- Hur ser personalen i träningskolan på kognitiva utmaningar och vad som påverkar hur mycket de kan utmana?
- Vilken betydelse har relationen mellan elev och personal för det sociala samspelet och hur påverkar det elevens kognitiva utmaningar?
- Vilka synsätt framkommer när det gäller motivationens betydelse för kognitiva utmaningar?
- Hur ser personalen på betydelsen av bemötande, förhållningssätt och förväntningar när det gäller att utmana eleverna kognitivt?

4. Litteratur- och forskningsgenomgång

4.1 Särskolans historiska bakgrund

Omsorg eller kunskap? Eller båda delarna? Går det att utmana eleverna i deras kunskapsutveckling eller ska vi nöja oss med att de är mätta, belåtna och på gott humör? Vad kan det vara som avgör vårt förhållningssätt i mötet med personer som har en utvecklingsstörning?

I Skollagen (SFS 2010:800) står det att utbildningen ska främja barnets utveckling och skapa en livslång lust till att lära. Vidare står det att utbildningen ska ta hänsyn till alla elevers olika behov. I vår tolkning av Skollagen kan vi utläsa att lärare ska ge eleverna de bästa förutsättningar och ha höga förväntningar på elevernas kunskapsutveckling. Samtidigt står det i Lgrs 11 att "Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska präglade verksamheten" och att "skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet (Skolverket, 2011, s. 7). Kan dessa två begrepp kombineras eller måste det ena överskugga det andra? För att få en förståelse varför omsorgsbiten ofta får och har fått ett större fokus än vad kunskapsbiten får/fått måste vi göra en tillbakablick i historien.

När skolplikten infördes för 150 år sedan gällde den inte för alla barn. De barn som betraktades som obildbara räknades inte och de som var fattiga och sinnesslöa fick bara delta delvis (Grünwald, 2009). Under 1900-talets första decennier delades gruppen med utvecklingsstörda barn upp i två grupperingar, bildbara barn med utvecklingsstörning och obildbara barn med utvecklingsstörning (Areschoug, 2000).

Den bildbara gruppen ansågs vara möjlig att uppfostra medan den obildbara gruppen skulle ombesörjas med vård och omsorg (Grünewald, 2009). År 1944 kom den första lagen om obligatorisk undervisning för de barn som ansågs vara "bildbara". I samband med att lagen gick i kraft uppstod ett dilemma som handlade om vem som skulle vara statlig tillsynsmyndighet, medicinstyrelsen eller skolstyrelsen.

Två ideologiska synsätt växte fram och enligt det medicinska synsättet ansågs intellektuell funktionsnedsättning vara ett medicinskt problem. De ansåg att anstalter skulle upprättas där medicinsk forskning skulle bedrivas för att hitta orsakerna till de kognitiva funktionsnedsättningarna. Det andra ideologiska synsättet, det pedagogiska, menade dock att personer med intellektuell funktionsnedsättning skulle "behandlas" med träning och inläring men att den "bildbara" gruppen skulle skiljas från den "obildbara" (Söder, 2011).

Under 1950 och 1960-talen blev man mer och mer kritiskt mot de uppfostringsanstalter som personer med kognitiva funktionsnedsättningar befann sig på. Man menade att alla personer med kognitiva funktionsnedsättningar, även de "obildbara" behövde träning och sysselsättning (Söder, 2011). Begreppet särskola nämns för första gången i mitten av 1950-talet och 1959 kom särskolans första läroplan: "Läroplan för rikets särskolor" (Grünewald, 2009). Läroplanen betonade betydelsen av fostran och fokuserade ytterst lite på kunskap. Att "utveckla eleverna till harmoniska, dugliga och ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar" anges vara skolans främsta mål (Kungliga skolöverstyrelsen, s. 9 1959). I slutet av 1967 kom omsorgslagen vilket innebar att alla elever med en utvecklingsstörning, skulle få rätt till utbildning. Lagen följdes av 1968 års skollag samt en ny läroplan för särskolan: "Läroplan för särskola - skola för undervisning".

Två skolformer organiserades och dessa var grundsärskola och träningsskola. Elever som inte kunde tillgodogöra sig undervisning såsom att läsa, skriva och räkna placerades i träningsskolan. De elever som ansågs klara detta placerades i grundsärskolan (Szönyi & Tideman, 2011). Mellan 1968 och 1973 fanns det ingen utarbetad läroplan för träningsskolans skolform. I läroplanen 1973 fick träningsskolan ämnen som svenska, orienteringsämnen och matematik. Praktiskt arbete, sinnesträning, musik, gymnastik och ADL-träning är ytterligare något som eleverna skulle erbjudas. År 1990, då nästa läroplan inträdde, försvann dessa ämnen och omformades till de ämnesområden som finns i vår nuvarande läroplan, Lgrs 11 (Östlund, 2012). År 2011 strukturerades dock ämnesområdenas centrala innehåll om och belades med kunskapskrav (Skolverket, 2011).

För att bryta den tidigare utvecklingen av segregering och avstånd integrerades särskolan fysiskt i grundskolans lokaler under 1970-talet. I mitten av 1980-talet försvann särskolans regelverk från omsorgslagen och skrevs in i skollagen (Grünewald, 2009). Under denna tid bedrevs särskolan av landstingen fram till 1990-talet då särskolan kommunaliserades (Szönyi & Tideman, 2011).

År 2010 fick Sverige en ny Skollag, och alla skolformer fick nya läroplaner hösten 2011. Läroplanen för grundsärskolan 2011 fick ett tydligare kunskapsperspektiv och omsorgsperspektivet ska ligga i bakgrunden. Under denna period byter även särskolan namn till grundsärskolan och i skolformen finns det två inriktningar, grundsärskola och träningsskola (Skolverket, 2011).

Från och med 2018 kommer man att kräva en grundexamen som lärare eller förskollärare samt en speciallärarexamen, specialpedagogexamen eller en lärarexamen med inriktning mot utvecklingsstörning/funktionsnedsättning (Skolverket, 2014) för att arbeta inom särskolan. De lärare som har arbetat i åtta år eller mer inom särskolan har möjlighet att söka dispens om denne har en lärarlegitimation som förskollärare eller lärare.

I olika utredningar och granskningar har det framkommit att elever med utvecklingsstörning många gånger får en mer omsorgsinriktad än kunskapsutvecklande undervisning. Eleverna måste få möjligheter att utmanas kunskapsmässigt och det måste finnas en balans mellan rimliga krav och utmaningar (Skolinspektionen 2010: 9). Även utredningar gällande särskoleplaceringar har tillsatts så att detta skulle ske på rätt sätt. Endast elever med utvecklingsstörning skulle ha rätt att gå i särskola (SOU 2003:35).

År 1990 tillträdde en ny huvudman, och detta innebar att särskolans personal fick samma huvudman som grundskolans personal. Denna förändring skapade oro bland de som var motståndare till huvudmannabytet. Motståndarna ansåg att en välfungerande organisation förstördes där det redan fanns goda rutiner och kunnig personal som hade erfarenhet av skolformen. I och med att en kommunalisering gjordes förändrades också perspektivet på särskolans verksamhet. 1990 utvecklades även en ny läroplan för särskolan: "Läroplan för den obligatoriska särskolan 1990, Lsä 90" där skolformen diskuteras utifrån ett mer pedagogiskt perspektiv än det tidigare omsorgsperspektivet som framgick i Lsä 73 (Berthén, 2007). Målet med sammanslagningen var att alla människor med funktionshinder skulle befinna sig i samma miljöer som alla andra medborgare. Förhoppningen var att gränserna mellan grundskola och särskola skulle öppnas upp och det skulle bli en skola för alla (Szönyi & Tideman, 2011). Förändringen blev dock inte som förväntat utan andelen elever i särskolan ökade istället under 1990-talet med elever utan utvecklingsstörning.

Carlbeck-kommittén tillsattes av regeringen i början av 2000-talet. Den fick i uppdrag att ge förslag på förändringar som skulle öka möjligheterna för elever med utvecklingsstörning att bli sedda och få sina behov tillgodosedda. Även en utredning gällande särskoleplaceringar tillsattes så att detta skulle ske på rätt sätt. Endast elever med utvecklingsstörning skulle ha rätt att gå i särskola (SOU 2003:35). I rapporter från Skolverket (2001, 2002), SOU (2003:35) och Skolinspektionen (2010) framgår det att undervisningen många gånger var mer omsorgsinriktad än kunskapsutvecklande. Skolinspektionen (2010:9) skriver att risken finns att undervisningen blir omsorgsinriktad och saknar kunskapsutvecklande utmaningar. De skriver även att särskolans elever måste ha möjlighet att få känna trygghet samtidigt som eleverna har en demokratisk rättighet till att utveckla sina förmågor såsom att samtala, läsa och skriva.

Särskolans elever måste ha möjlighet att både känna trygghet och få kunskapsutvecklande stimulans för att en god social och kunskapsmässig utveckling ska kunna ske. Därför är det viktigt att undervisningen utgår ifrån höga förväntningar på eleverna med rimliga krav och utmaningar. Eftersom heterogeniteten bland elevers förutsättningar och utvecklingsnivå är stor inom grundsärskolan innebär det dock för lärare att balansera mellan omsorg och krav, höga förväntningar på eleverna med rimliga krav och utmaningar (Skolinspektionen 2010:9, s. 6).

I Diana Berthéns avhandling (2007) relaterades arbetsformerna till den undervisning som bedrevs runt 1900-talets milleniumskifte. Resultaten från Berthéns studie visade på skillnader beträffande målsättningen i undervisningen i träningskolan respektive grundsärskolan.

I grundsärskolan visade det sig att undervisningen var inriktad mot att förbereda sig för vidare studier och i träningskolan låg fokus på att förbereda sig inför vuxenlivet. År 2009 kom Skolverket ut med en ny bok; "Kunskapsbedömning i särskolan och särsvux- ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling". Skolverket (2009) skriver att alla elever kan utvecklas, det är arbetssättet och metoderna som avgör hur långt eleven kan gå. I förordet av denna bok skriver Skolverket (2009) att kvaliteten på undervisningen i särskolan ofta brister. Omsorgen får mer uppmärksamhet än elevernas kunskapsutveckling och därmed brister det i elevernas möjlighet till stimulans och fortsatta utveckling av förmågor. Den tidigare synen på särskolan, det vill säga inriktningen mot omvårdnad snarare än kunskap, är inte alls konstig. Den allmänna synen i samhället handlar mer om omsorg för utvecklingsstörda personer än att möta varje individs förutsättningar och skapa en likvärdig utbildning (Skolverket, 2009).

4.2 Förväntningar och dess effekter

I flera internationella undersökningar har det visat sig att lärarens inställning och attityd till att undervisa elever med funktionsnedsättningar har en avgörande betydelse för hur eleverna lär i skolan. Är lärarna positivt inställda påverkar detta eleverna positivt (Combs, Elliot & Whipple 2010, Evans & Hwang, 2011). Lärares syn på elevens möjligheter till intellektuell utmaning kan visa sig på olika sätt. Förväntningar kan visas både verbalt och icke-verbalt i kroppsspråk, gester och ansiktsuttryck, även om man som lärare inte är medveten om att man förmedlar sina förväntningar (McGrew & Evans, 2004).

Hur påverkas eleven av personalens förväntningar på vad de skall lära sig? Är det så att höga förväntningar genererar höga resultat och gynnar en kunskapsutveckling? Pygmalioneffekten är en teori som handlar om elevers prestationer som ökar om lärarnas förväntningar är höga på dem. Robert Rosenthal är en amerikansk psykolog som utförde ett experiment på en skola i Californien i slutet av 1960-talet. Försöket gick ut på att se hur lärarna bemötte de elever som enligt undersökningen förväntades uppnå stora framsteg i sin undervisning. I studien framgick det att de elever som hade höga förväntningar på sig också hade nått höga resultat. I efterhand visade det sig att dessa elever hade fått mer respons och lärarna hade högre förväntningar på de "utvalda" eleverna (Rosenthal & Jacobsen, 2003). Denna teori är dock omdiskuterad och ifrågasatt av andra forskare som menar att gruppen bestod av ett mindre antal elever, att lärarna inte fått all information som krävdes enligt etiska aspekter och till och med att observationerna av eleverna faktiskt aldrig hade genomförts. Dock ska kritiken mot Rosenthal och Jacobsons undersökning inte tolkas som att förväntningar från läraren inte spelar någon roll (Jenner, 2004, Imsen, 2006) då andra undersökningar har visat att lärarens förväntningar har effekter på eleverna via de signaler och uppfattningar som läraren förmedlar till sina elever (Good, 1980).

Om man förväntar sig att en människa skall uppträda på ett visst sätt så är det högst troligt att det kommer att ske. Detta definieras som förväntanseffekter (McGrew & Evans, 2004). Många gånger betraktas elever med utvecklingsstörning som stereotypa och på så sätt får de en särbehandling. Det finns lärare som har låga förväntningar på sina elever men de är inte medvetna om att de har det. Det är viktigt att elever med funktionsnedsättningar inte automatiskt stämplas med stereotyp låga förväntningar (Olson, 2004).

Enligt en internationell undersökning från 2004 framgick det att 84% av 800 tillfrågade lärare implicit ansåg att den engelske psykologen Cyril Burts teori var den som rådde, det vill säga, att elevens kunskapsutveckling inte kunde överstiga elevens kognitiva förmåga (Olson, 2004).

I kontrast till Burts teori fanns psykologen Alfred Binet's teori som innebar att begreppet intelligens inte var av fast art utan var rörlig och att en elevs utbildningsmöjligheter inte tog slut bara för att ett IQ-test hade visat ett visst resultat (Santrock, 2011). En liknande studie har gjorts på 228 högstadielärare i Sverige. Det som framgick av studien var att de lärare som undervisade i samhällsvetenskapliga, språkliga och praktiska discipliner hade en teori om att intelligens var av rörlig art medan de lärare som inom naturorienterade och matematiska discipliner ansåg att intelligens var av fast och enhetlig art (Jonsson, Beach, Korp & Erlandson, 2012).

Är det så att skolan av tradition utmanar sina elever för lite? Ser personalen eleven ur det biologiska perspektivet där utvecklingen hos individen är förutbestämt utifrån dess förutsättningar? Ses elevens inlärnings svårigheter som brister hos eleven som ska kompenseras? Enligt Nilholm (2012) finns risker att det blir en självuppfyllande profetia om personalen ser eleven utifrån detta perspektiv. Att ha detta synsätt i ryggraden innebär att eleverna "skapas och blir konstruerade" enligt en traditionell och kulturell mall menar Östlund (2012). Så lärarens synsätt och hur de ser på elevens möjligheter har en stor betydelse för elevens förmåga att gå vidare i sin kunskapsutveckling (Svärd & Florin, 2011).

I Skolverkets rapport (2009) lyfter lärare upp dilemmat när undervisningen inte upplevs leda någon vart och om man då ska avbryta undervisningen och lägga fokus på något annat istället? Enligt rapporten bör då läraren analysera vilka funktioner den tänkta och planerade undervisningen har för eleven och om det finns någon annan väg att gå för att komma vidare i elevens utveckling. I internationell forskning lyfter forskare dilemmat om elevernas oförmåga till en viss kompetensnivå beror på elevernas funktionsnedsättning eller om det handlar om bristen på lämplig metodik. Även frågor om bedömning av elever som har en funktionsnedsättning diskuteras och även i vilken utsträckning det kan ske (McGrew & Evans, 2004 & Jones, 2006).

4.3 Synsätt, bemötande och förhållningssätt

För att utveckla och undervisa elever med utvecklingsstörning eller i behov av särskilt stöd måste det finnas en vilja hos läraren (Alexandersson, 2009). Människor har i alla tider reagerat på avvikelser, både förr men också i dagens samhälle. En del tycker att kontakten med en så kallad avvikande person kan upplevas obehaglig, andra känner medlidande och har ett genuint intresse för avvikande människor (Söder, 2011).

Söder (2011) beskriver fem sätt att se på personer med intellektuell funktionsnedsättning. Det första synsättet handlar om att personen ses som en inte fullt mänsklig varelse, någonting mellan en människa och ett djur. Förr i tiden trodde man att personer med intellektuell funktionsnedsättning tålde köld, hetta och smärta bättre än andra människor, vilket resulterade i att anstalterna som de bodde på inte värmdes upp så mycket och man använde inte bedövning vid olika ingrepp. De anstalter som personerna bodde på anpassades för människor med okontrollerade och aggressiva beteenden. Anstalterna var inte vackra eller på något vis kulturellt stimulerande, för man trodde att den subhumane, som det kallades, inte hade sinne för att uppskatta det. Personalens uppgift var att bevaka, städa och ge mat.

Det andra synsättet handlar om att personen ses som en psykiskt sjuk människa och man skiljde inte på sjukdom och handikapp. Anstaltsvården präglades av sjukhusmodellen och man hade läkare som bestämde. Övrig personal var sjukvårdsutbildad och de intagna kallades patienter. De intagna hade ingenting att säga till om, eventuella protester ansågs som sjukdomssymptom. Det tredje synsättet handlar om att tycka synd om personen och det är ett vanligt sätt att se på personer med intellektuell funktionsnedsättning. Synen präglas av att människan är utsatt och okapabel att ta ansvar för sina handlingar, de är barn som aldrig växer upp. Tycka-synd-om-inställningen karaktäriseras av överbeskydd och brist på krav för personen och det viktigaste är att han eller hon är så nöjd och lycklig som möjligt.

Det fjärde synsättet handlar om att man ser på personen som någon som kan utvecklas. Den kognitiva funktionsnedsättningen kompenseras så mycket som det går med rätt undervisning och olika hjälpmedel, exempelvis tekniska hjälpmedel. Miljön skall anpassas så att funktionsnedsättningen blir så liten som möjligt. Synsättet präglas av att personen kan mycket mer än man tidigare trott, bara den får rätt stimulans, undervisning och träning.

Det femte och sista synsättet handlar om att en person med en intellektuell funktionsnedsättning har rätt att vara som hon/han är. Här försöker man se till helheten och tar in alla sidor av personligheten. I det här synsättet kritiserar man att personer med intellektuell funktionsnedsättning skall tränas och stimuleras för att bli som "alla andra". Någonstans måste personerna få känna att de har rätt att koppla av och accepteras som de är (Söder, 2011).

Att vi människor har ett behov av att kategorisera fenomen har sina rötter i människans sociala och kulturella bakgrund. Vårt samhälle är uppbyggt på sociala konstruktioner där det finns implicita överenskommelser som gör att vi människor känner igen begrepp som vi talar om (Ineland, Molin & Sauer, 2009). För personer som har en utvecklingsstörning hämmas hjärnan och de har en varaktig nedsatt intelligensfunktion (Kylén, 1981). Detta skapar föreställningar i samhället att dessa människor är en homogen grupp. Omgivningen klassificerar och sätter en stämpel på människor som har en utvecklingsstörning eller en funktionsnedsättning som en enhetlig grupp. Utifrån detta kan det finnas en föreställning om att utvecklingsstörning är något annorlunda. Den sociala konstruktionen har "lärt oss" att individer med en utvecklingsstörning behöver stöd och hjälp, har nedsatt intellektuell förmåga, svårigheter med kommunikation och ett möte med dessa individer väcker inte sällan känslor som sympati, empati, skuld, medlidande, rädsla, osäkerhet och sorg (Ineland, Molin & Sauer, 2009).

Våra synsätt baseras på våra egna föreställningar, åsikter och värderingar och ligger till grund för de handlingar som vi utför gentemot en annan person. Dessa handlingar handlar om hur vi betar oss mot varandra, det vill säga hur vi bemöter och vilken attityd vi har gentemot andra. Andra faktorer som kan inverka på begreppet attityd kan till exempel vara sociala, strukturella, samhällsstrukturella och känslomässiga faktorer (Ineland, Molin & Sauer, 2009). I en studie av Graham och Weiner (1986) framgår det att lärare tenderar att visa olika bemötande i form av känslor när en elev har misslyckats. Ansåg läraren att eleven hade svaga förmågor att lyckas bemöttes eleven av en medlidande känsla från läraren och ansåg läraren att eleven hade en stark förmåga bemöttes eleven positivt.

4.4 Motivationens betydelse för elevens lärande

Vad har motivationen för betydelse för elevers möjligheter till att utmanas kognitivt? I forskningen råder delade meningar om motivationens betydelse. Gärdenfors (2010) menar till exempel att vi föds med en naturlig vilja och en inre motivation till att lära. Mycket av det vi lär oss sker utanför skolan utan någon större ansträngning och belöningar är inte centralt för att vi ska känna motivation. Det informella lärandet sker i vardagen och är av stor betydelse. Ett litet barn lär sig mycket utan undervisning, till exempel att krypa, gå, samspel med mera. Lärare behöver reflektera över det informella lärandet för att kunna undervisa. Även Giota (2013) menar att motivationen är en inre process som går att koppla till lusten att lära medan Jenner (2004) inte anser att motivation är en inre egenskap hos en person utan det är ett resultat av de erfarenheter personen har fått i kombination med det bemötande som personen får. Jenner (2004) anser att bemötandet en viktig del i elevens motivationsarbete och att läraren har ett viktigt uppdrag att skapa och se till att eleven behåller sin motivation. Även Pintrich och Schunk (2002) diskuterar motivation och anser att inre motivation innebär att det finns en inre vilja att lära, att man lär och handlar därför att man vill. Det behövs då inga belöningar eller stimuli för att lära, lärandet i sig är en förstärkning av beteendet. Yttre motivation är när man gör något därför att man måste. Personalen kring eleven är av stor betydelse och ett tydligt ledarskap från läraren. En direkt återkoppling och feedback är av stor vikt, för att eleven skall veta vad målet är samt vilka framsteg den har gjort (Hattie, 2009, Mitchell, 2014).

Allt beteende påverkas av de konsekvenser det får och utifrån det behavioristiska sättet att se är beteendemodifikation en strategi som betonar det positiva. Enskilda handlingar skall ligga i fokus och förstärkas med någon form av belöning. Metoden bygger på att belöna positivt beteende, så metoden förutsätter att det finns något att belöna. Målet med metoden är att eleven skall få upplevelsen att den gjort något bra och vilja fortsätta med det. Vissa elever behöver mer beröm än andra och på olika vis. Det är också viktigt att se vad som orsakar negativt beteende eller ovilja till att arbeta i skolan. Hur ser klassrumsmiljön ut? Är elevens uppgifter tillräckligt tydliga? Finns det några yttre omständigheter som kan påverka eleven? Om man skall arbeta med belöningar är det viktigt att man har belöningar som fungerar och att man belönar på rätt vis (Imsen, 2006).

Enligt Skolverkets (2001, 2009) rapporter finns det risk att särskolans omsorg och beskyddandeattityd medverkar till att konstruera våra elever till hjälplösa varelser, och detta kan leda till en inlärdd hjälplöshet (Skolverket, 2001, Anderson, 2002). Även Imsen (2006) diskuterar denna uppfattning, inlärdd hjälplöshet, i termer som inre okontrollerbara faktorer. Inre hjälplöshet kan förklaras som passivitet, nedstämdhet och oförmåga att se sammanhang. Individens situation blir låst genom personens inre och okontrollerbara tolkning. Individens ser sina misslyckanden som oförmåga och handlingskraften försvinner totalt. Genom att uppfattas som en hjälplös människa lär man sig själv att se sig som hjälplös (Imsen, 2006).

4.5 Relationens betydelse

En social orienterad skola kan kännetecknas av en nära relation mellan elever och lärare som inte alltid är så kunskapsinriktad (Aspelin & Persson, 2011). Samtidigt betonar skolan (Skolverket, 2011) vikten av att eleverna ska känna sig trygga och att lärarna bör känna till och förstå elevernas helhetsbild inklusive hemförhållanden, men dessa två begrepp - omsorg och kunskapsutveckling - ska inte behöva stå i motsats till varandra. Omsorg ska stå för goda relationer och goda relationer ska in sin tur stå för en god miljö för ett gott lärande (Aspelin & Persson, 2011).

Det finns många sociala aspekter av lärande. Det kan handla om ett förtroendefullt klimat där man välkomnar fel vid lärandet och det kan vara relationer till lärare och kamrater för eleven, men framförallt elevens tilltro till förmågan att lyckas. Om vi som arbetar i träningskolan inte tror på våra elever, hur skall eleverna kunna tro på sig själva? (Hattie & Yates, 2014). En förtroendefull relation består av en tro på eleven, ärlighet och auktoritet. Att lyssna och känna in sina elever är av stor vikt och genom att lära känna sina elever väl kan dessa kunskaper bidra till att en motivation kan väckas hos eleverna. Samtidigt måste eleven lära känna sin lärare för att en möjlighet till att förtroende och respekt ska kunna uppstå och bestå (Lilja, 2013). Aspelin (2013) menar att det har skett en förändring och en utveckling i synen på lärare och elev relation då han jämför den med hur synen var på detta för ca 15 år sedan. Då menade många lärare att en relation inte hörde hemma i uppdraget som lärare. I en avhandling av Frelin (2010) framgår det att det finns en svårighet att förhålla sig till en lagom balans när det gäller att kombinera profession och relation till sina elever. Att vara professionell menar Kinge (2000) är att ha en emotionell närvaro, men att kunna lägga undan sina egna känslor och erfarenheter för att skapa en distans mellan det och elevens känslor. Ett gott samarbete mellan lärare och elev är en viktig faktor för att skapa förutsättningar för ett lärande menar Rix et.al., (2006) i en internationell översiktsstudie som handlar om effektiva undervisningsmetoder. För elever i behov av särskilt stöd finns det forskning som tyder på att de eleverna behöver enskild vägledning för att nå utveckling i sitt skolarbete (Rix et.al., 2006). Vidare menar Rix et. al., (2006) att läraren behöver information och kunskap om elevernas inlärningsbehov och på vilket sätt de utvecklar sina kunskaper utifrån sina egna förutsättningar. Björck-Åkesson (2007) anser att många lärare har kompetens när det gäller ämnet specialpedagogik men att det saknas kunskap när det gäller att omvandla denna teori till praktik. Vidare diskuterar Swärd & Florin (2011) att det gäller att synliggöra det som lärarna gör i sin praktik och genom diskussioner bör detta öka deras insikt och förståelse, vilket i sin tur bör generera en profession i lärarnas yrkesutveckling. Lendahl & Runesson (1996) menar att i dagens lärarutbildning är teoretiska perspektiv ett givet inslag, men det som saknas är själva yrkeskunnandet som kommer i skuggan. Det är viktigt att det ena inte ska utesluta det andra. Det måste finnas en balans mellan dessa.

4.6 Utmaningar

Nottingham (2013) menar att det inte alltid är lätt att hitta en balans mellan elevernas aktiviteter och de olika inlärnings- och övningszonerna. En lärare bör börja lektionen med att koppla till elevens förkunskaper, så att den börjar i övningszonen. När man vet vad eleven kan är det lärarens uppgift att sporra eleven in i sin inlärningszon. Här skall man fokusera på elevens potentiella förmåga, och det gör man lättast genom att leta efter den punkt där det börjar bli svårt för eleven och därefter backa lite försiktigt. För vissa elever är det en kamp att bara komma igång med en uppgift. Det kan bero på att de befinner sig bortom sin potentiella förmåga, uppgiften är för svår. Här behöver eleven hjälp med att komma in i sin inlärningszon.

Elever som kommit igång bra med en uppgift men stöter på vissa problem för att komma vidare skall uppmuntras att fortsätta försöka själva, de är då troligtvis i sin inlärningszon. De elever som med lätthet utför en uppgift är mest troligt i övningszonen och behöver hjälp att gå vidare till sin inlärningszon. Elever som tycker att uppgiften är för lätt blir uttråkade och kan då störa andra elever med olika beteenden (Nottingham, 2013).

Många lärare är rädda för att ge sina elever för stora utmaningar av rädsla att eleverna skall tappa motivationen eller att deras självkänsla skall skadas, men man kan snarare se en motsatt effekt. Elever som vänjer sig vid utmaningar ökar sin självkänsla och motivation. Utmaningen är avgörande för allt lärande (Nottingham, 2013). I Skolverkets rapport (2009) lyfter lärare upp dilemmat när undervisningen inte upplevs leda någon vart och om man då ska avbryta undervisningen och lägga fokus på något annat istället? Enligt rapporten bör då läraren analysera vilka funktioner den tänkta och planerade undervisningen har för eleven och om det finns något annan väg att gå för att komma vidare i elevens utveckling.

5. Teoretiska utgångspunkter

Studiens teoretiska ramverk utgår från det sociokulturella perspektivet och attributionsteorin. Det sociokulturella perspektivet blev ett naturligt val eftersom lärande sker i samspel med andra människor och att personalen är ett redskap för elevernas kognitiva utmaningar. Attributionsteorin blev ett komplement, då vi genom den kunde belysa vilken viktig del personalen i träningskolan är för eleven, då de är med och skapar elevernas självuppfattning och förväntningar på sig själva. Det finns även kopplingar till föregående litteraturredel och de specialpedagogiska perspektiven, relationellt, kategoriskt och dilemmaperspektivet. Dessa har bidragit ytterligare till att utläsa personalens synsätt.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

För att fördjupa föreställningarna om kognitiva utmaningar för elever i träningskolan, tar studien en teoretisk utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet, som härstammar från John Deweys och Lev Vygotskij's teorier. Den ryske psykologen Lev Vygotskij menade att individens kunskapsutveckling inte endast berodde på vilka fysiska och kognitiva förutsättningar en människa har, utan även på vilken tillgång till olika slags verktyg som finns i den sociokulturella miljön. Begreppet aktivitet används inom denna teori och begreppet anses vara av stort värde eftersom det inte fastställer ett tillstånd hos en person utan istället ses som en länk mellan en individs subjektiva inre och en den yttre objektiva världen (Imsen, 2006). Det sociokulturella perspektivet menar att kunskap uppstår i samspel mellan människor. Kommunikation och språk är centrala i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014). Primärt i det sociokulturella perspektivet är att lärandet sker i ett samarbete mellan människor i en kontext och inte genom individuella processer (Dysthe, 2003). Människan har i historien byggt upp verktyg för att hantera omvärlden. Dessa verktyg kallas artefakter och flyttar hela tiden gränserna för tillgänglighet både för personer med kognitiva och fysiska funktionsnedsättningar. Det sociokulturella perspektivet ser människans samspel med artefaktens som positivt för att lösa olika situationer (Säljö, 2014).

Det sociokulturella perspektivet har en tydlig syn på kognitiva utmaningar. Säljö (2014) refererar till Vygotskij när det gäller synen på människors utveckling och lärande utifrån begreppet proximal utvecklingszon, vilken innebär avståndet mellan elevens befintliga nivå och nivån på den möjliga utvecklingen.

Den proximala utvecklingszonen sker i samspel och kommunikation med andra mer kompetenta människor, vilket kan vara andra elever men även lärare och annan personal på skolan som är med i undervisningen. Ett annat vanligt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är det engelska begreppet "scaffolding" som innebär att man stöttar eleven tillfälligt tills han eller hon klarar av uppgiften på egen hand. Ett annat begrepp som finns är begreppet "lotsning". Detta begrepp är motsatsen till scaffolding och innebär att man eliminerar svårigheter längs vägen för att ge eleven möjligheter att klara av uppgifter utan att det blir något grus i maskineriet. På detta sätt sänker man nivån för eleven som lätt kan göra uppgiften på egen hand eller upprepa det eleven redan kan (Säljö, 2014).

5.2 Attributionsteori

"Frågan är inte vad som styr människans beteende utan vad som bildar underlaget för våra förväntningar" (Imsen, 2006. s. 549). Det som bygger upp våra förväntningar härstammar från tidigare erfarenheter och uppfattningar i förhållande till den sociala situationen som råder. Att förvänta sig något är en mänsklig egenskap som tar sitt avstamp i ett tidigare skede.

Attributionsteorin är en socialpsykologisk teori som bidrar med förståelse för den pedagogiska verksamheten samt till förbättringar av motivationen i skolans värld. Teorin har som syfte att tolka och komma underfund med vad som gör att människor beter sig som de gör och hur samband tolkas mellan orsaker bakom egna och andras handlingar? Hur tolkar vi människor det som händer runt omkring oss? Teorin har starka band till motivation, eftersom den avgör en individs inställning till sin egen motivation. Teorin går ut på att det finns inre och yttre faktorer som påverkar en individs handling. En människas beteende och motivation påverkas av hur de uppfattar sin omvärld och människan söker ständigt svar på orsakerna till varför man lyckas eller inte lyckas i livet. Attributionsteorin är en teori som förbinder det som händer oss människor med orsaksförklaringar och den har sin utgångspunkt i individers behov att förklara världen genom att attribuera (tillskriva) orsaker till det som händer (Imsen, 2006).

När det gäller motivation finns det tre dimensioner när det gäller orsaksförklaringar, och dessa är lokalisering, stabilitet och kontrollerbarhet. Lokalisering skiljer på de förklaringar som lägger orsaken och ansvaret på individen och de som lägger ansvaret utanför individen. Man skiljer mellan inre attributioner, såsom personlighet, förmåga och dagsform samt yttre attributioner, såsom andra personer, miljö eller en uppgifts svårighetsgrad. Även tur eller otur kan ses som en yttre orsaksförklaring. Stabiliteten handlar om orsaken, är det som händer stabilt eller varierande? En stabil orsak kan vara en förmåga och en varierande orsak kan vara en arbetsinsats som i sin tur beror på individens dagsform eller tur/otur. Den tredje orsaksförklaringen handlar om huruvida individen har kontroll över sin orsaksfaktor eller inte. Kan orsaksfaktorn påverkas eller är den okontrollerbar som till exempel medfödd begåvning (Imsen, 2006).

Eftersom attributionsteorin skiljer på individer med ett gott självförtroende och individer med ett dåligt självförtroende är det viktigt att elevens lärare tänker på hur den attribuerar (tillskriver) sina elever. Lärare bör inte utgå från sitt eget attributionsmönster utan de måste utgå eleverna som de arbetar med. Individer som har ett gott självförtroende ser framgångar som en intern faktor, det vill säga om det går bra och eleven löser en uppgift, beror det på elevens goda förmåga. En person som har ett dåligt självförtroende förklarar en framgång med tur eller att uppgiften kanske var för lätt. Skulle eleven med dåligt självförtroende misslyckas med uppgiften förklaras det med bristande förmåga (Jenner, 2004).

Att vara lärare innebär att ha ett forskningsuppdrag i miniformat. Att tolka och förstå eleverna är något som lärare gör mer eller mindre medvetet. För denna process använder sig läraren av föreställningar, begrepp och ord. Läraren ska dessutom ha kunskap om ämnet, kunskap om hur eleverna lär och vad eleven kan respektive inte kan. Med hjälp av sina egna teorier styr läraren tolkningsprocessen och justerar uppdraget med hjälp av respons av elevernas beteende och reaktioner. I början av "processen" har läraren en hypotes om vad som möjligt kommer att fungera för eleverna för att sedan pröva det hela i praktiken. Det som faller väl ut vidareutvecklas och det som fungerar mindre fördelaktigt kommer att ändras och utvärderas. Dock är psykologiska teorier enbart hypoteser, men dessa kan hjälpa oss att ställa frågor som de egna teorierna inte kan komma på. De pedagogiska teorierna har för det mesta uppstått på ett mer systematiskt sätt genom en kombination av metodisk och samhällsvetenskaplig inhämtning. När en lärare kan formulera varför metoder används och varför eleverna agerar som de gör finns det en praktisk teori. Här kan praktiska erfarenheter och underbyggda vetenskapliga teorier ligga till grund. När det gäller de handlingar som läraren tror ska fungera för eleven utan att egentligen inte veta handlar det om implicita teorier (Imsen, 2006).

5.3 Specialpedagogiska perspektiv

I vår studie har vi även inspirerats från tre vanliga specialpedagogiska perspektiv – kategoriskt, relationellt och dilemmaperspektiv. Detta för att ytterligare belysa de synsätt som vi funnit i det material vi bearbetat. Dessa perspektiv kan kallas teorier, diskurser eller föreställningar inom det specialpedagogiska området (Nilholm, 2007). Det kategoriska perspektivet utgår från det medicinska/psykologiska synsättet och man ser individen som bärare av problemet (Nilholm, 2005). Inom detta perspektiv pratar man om barn och elever med svårigheter och barn och elever med behov av särskilt stöd. Barnet eller eleven ses som ägare av problemet och diagnoser ses som medfödda (Persson, 2007). Att inta ett kategoriskt perspektiv innebär en risk där det är barnet eller eleven som skall anpassa sig och inte skolan som skall möta elevens behov (Ahlberg, 2009). Till skillnad från det kategoriska perspektivet ser det relationella perspektivet skolan som system som ägare av problemet och inte individen själv (Nilholm, 2005). För att hjälpa eleven ur sina svårigheter skall elevens miljö bistå med olika pedagogiska åtgärder (Persson, 2007). I skolans komplexa värld uppstår dilemman som kan upplevas omöjliga att lösa. För att kunna vara mottaglig och medveten om komplexitetet är det av stor vikt att kunna inta ett dilemmaperspektiv. För att kunna lösa dilemman behövs ett synsätt där man ställer för och nackdelar mot varandra (Nilholm, 2007).

6. Metod

I detta kapitel kommer studiens metod att beskrivas.

6.1 Kvalitativ metod

Eftersom att vårt syfte var att få en bild av personalen i tränings skolans synsätt och föreställningar när det gäller att utmana sina elever i sitt lärande och vilka faktorer som de anser påverkar, valde vi en kvalitativ ansats. Orsaken till att vi valde just den ansatsen var att den lägger tonvikten på ord och en tyngd på respondentens egna uppfattningar och synsätt. Vi valde att använda oss av den kvalitativa intervjun för att den riktar intresset mot den intervjuades ståndpunkter till skillnad från den kvantitativa undersökningen som speglar forskarens intressen. I den kvalitativa forskningsintervjun försöker forskaren förstå världen från den intervjuade personens synvinkel. Eftersom vårt syfte var att ta reda på föreställningar kändes metoden given. En stor fördel med den kvalitativa intervjun är att man kan röra sig i olika riktningar, vilket ger en god bild av vad som är viktigt för den intervjuade (Kvale & Brinkmann, 2014, Bryman, 2011).

Den kvalitativa forskningsintervjun som forskningsmetod fungerar som ett samtal där man har en struktur och ett visst syfte i sikte. Det handlar inte om ett samtal mellan två likställda personer, i och med att forskaren är den som styr och kontrollerar så att samtalet handlar om de ämnen forskaren har i åtanke (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi började med att göra en intervjuguide (bilaga 2) med teman utifrån våra frågeställningar. Vi valde att göra semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att intervjupersonen har en stor frihet att utforma svaren på sitt eget sätt. I den semistrukturerade intervjun följer forskaren en intervjuguide men kan lägga till följdfrågor så länge de anknyter till något den intervjuade sagt (Bryman, 2011). Vi hade ett antal öppna huvudfrågor som visade vägen på det ville ha svar på. I respondenternas berättelseflöde ställde vi följdfrågor på det som respondenterna sa och utifrån det som var relevant för vår studie. Anledningen till att vi valde just denna metod var för att vi ville få till ett samtal där den intervjuade berättade om sina föreställningar.

6.2 Pilotstudie

För att ta reda på om vår metod skulle fungera gjorde vi varsin pilotstudie. Intervjuerna från pilotstudien transkriberades, vi läste varandras svar och analyserade materialet gemensamt. I en pilotstudie provar forskaren sin metod och vilket verktyg som skall användas för att få bästa möjliga resultat. Vi valde att byta inriktning på vår studie efter pilotstudien. En annan fördel med att vi gjorde en pilotstudie var att vi fick prova på hur det kändes att intervjua, vi kunde tänka till vad vi behövde ändra eller lägga till. Vi kunde även korrigera frågor som inte gav svar på det vi sökte, samt fundera över om våra frågor fungerade (Kvale & Brinkmann, 2014, Bryman, 2011).

6.3 Urval

För att få en bred bild av olika sätt att se på vår frågeställning bland personalen i träningskolan var vi noga med att välja ut våra respondenter så att vi fick en variation i både yrkeskategori och antal år i yrket (Trost, 2008). För att hitta variationen använde vi oss av ett snöbollsurval, som innebär ett slags kedjeurval. Vi vände oss helt enkelt till personer som vi hade kontakt med genom olika specialpedagogiska nätverk och bad dem om tips på respondenter. Vårt sätt att välja respondenter kan till viss del ses som ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att man använder sig av respondenter som finns tillgängliga för forskaren (Bryman, 2011). Vi valde att göra åtta stycken individuella intervjuer, fyra stycken var. Respondenterna arbetade på sex olika grundsärskolor i Väst-Sverige. Alla sex grundsärskolor är lokalintegrerade i grundskolor. Skolorna är olika stora med ett elevantal på 250-400 elever.

Våra respondenter:

Respondent 1: Elevassistent med 11 års erfarenhet i träningskolan.

Respondent 2: Förskollärare med 2 års erfarenhet i träningskolan.

Respondent 3: Grundskollärare med inriktning mot NO med 9 års erfarenhet i träningskolan.

Respondent 4: Speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning med 7 års erfarenhet i träningskolan.

Respondent 5: Förskollärare/specialpedagog med 17 års erfarenhet i träningskola.

Respondent 6: Socialpedagog/Resurspedagog med 27 års erfarenhet av barn i behov av särskilt stöd

Respondent 7: Förskollärare/lärare/pågående utbildning på speciallärarprogrammet mot utvecklingsstörning med 2 års erfarenhet i träningskola.

Respondent 8: Lärare (ämneslärare 7-9 SO/HI) med 6 års erfarenhet i träningskola.

Gemensamt för våra åtta respondenter är att de i dagsläget arbetar med elever som går i träningskolan. Elevgruppen som våra respondenter arbetar i varierar i det stora spektrum som träningskolan har, men gemensamt är att alla arbetar med elever som, på grund av sin grad av utvecklingsstörning, inte bedöms kunna läsa ämnen enligt grundsärskolans kursplan utan läser ämnesområden, det vill säga träningskolan. Förutom sina utvecklingsstörningsdiagnoser har majoriteten av eleverna tilläggsdiagnoser så som olika grad av hörsel och- synned sättningar, neuropsykiatriska nedsättningar, rörelsenedsättningar av olika grad, CP-skador och tal- kommunikationssvårigheter

6.4 Tillvägagångssätt

Intervjuerna utfördes på sex olika skolor och respondenterna var personal som vi hade blivit rekommenderade att intervjua via våra specialpedagogiska nätverk. Åtta intervjuer genomfördes med personal som alla är verksamma inom träningskolan. Innan intervjuarbetet inleddes tog vi del av forskning som handlade om personalens synsätt och attityder gällande kognitiva utmaningar och lärande för elever inom träningskolan. Detta är en nödvändig process enligt Kvale och Brinkmann (2014) för att senare kunna fördjupa sig och planera en intervju med relevanta och givande frågor.

Efter att vi fått svar på planeringens vad-fråga fick vi fullfölja med en varför-fråga. Varför skulle en intervju genomföras och vad skulle den ha för innehåll? När dessa frågeställningar hade bearbetats följde frågor som hur intervjuerna skulle genomföras (Kvale & Brinkmann, 2014)?

En intervjuguide (bilaga 2) har utformats utifrån vårt syfte och våra frågeställningar som är baserade på studiens teoretiska ramverk. Innehåll och form är två perspektiv som forskaren kan förhålla sig till i utformningen av en intervjuguide (bilaga 2). Innehållet handlar om frågorna som är uppbyggda på frågeställningen och problemformuleringen. Det som ska hålla samtalet levande och skapa en dynamisk situation är formens uppgift. Ett tredje perspektiv handlar om miljön där intervjun kommer att genomföras. En lugn och trygg miljö är viktig för att skapa en trygghet hos både respondent och den som intervjuar (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta tog vi hänsyn till genom att låta respondenten välja plats för intervjun.

Före intervjutillfället informerades respondenterna med ett skriftligt missivbrev (bilaga 1) om studiens syfte. I missivbrevet (bilaga 1) informerades även respondenterna om de forskningsetiska reglerna som gäller vid intervjuer. I brevet informerades det även om att en ljudinspelning var önskvärd. Respondenterna fick inte ta del av intervjuguiden och dess frågeställningar innan intervjun. Vid själva intervjutillfället upplyste vi återigen om etiska forskningsregler och att en ljudupptagning var av stort värde så att vi som skulle intervjua kunde koncentrera oss på respondenten utan att samtidigt behöva föra anteckningar. På detta sätt kunde alla intervjuer flyta och intervjuerna kändes som ett förtroligt samtal mellan två samtalspartners. Varje intervjutillfälle tog mellan 40-70 minuter och utfördes i utrymmen där vi kunde sitta ostört och samtala.

6.5 Analys och bearbetning

Datansamlingen bestod av cirka åtta timmars inspelade intervjuer. Intervjuerna transkriberades ordagrant vilket enligt Fejes och Thornberg (2009) är viktigt för att finna meningsfulla detaljer. Vi valde att vara öppna i vår tolkningsakt och lät resultatet leda in oss på vägar och har knutit våra upptäckter till den litteratur och forskning, samt till studiens teman. Den litteratur vi läst ligger till grund för vår förförståelse i tolkningsprocessen. Vi har även låtit vår vetenskapliga teori och forskningsresultat vara ett stöd i processen (Trost, 2008).

I dataanalysen har vi inspirerats av Dahlgren och Fallsbergs analysmodell som beskrivs i Fejes och Thornberg (2009). Vi började med att bekanta oss med materialet, det vill säga, vi läste igenom materialet flera gånger för att få en helhetssyn av datansamlingen. Därefter valde vi ut det mest signifikanta och betydelsefulla materialet i relation till studiens syfte och våra frågeställningar. Detta gjorde vi genom att klippa ut stycken och meningar från materialet. Därefter grupperade vi materialet efter de teman som våra frågeställningar utgår ifrån. I nästa steg sökte vi efter olika synsätt hos våra respondenter i respektive tema och vi utgick från studiens teoretiska ramverk.

6.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet handlar om ifall den metod vi valt mäter det vi avsett att mäta (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi diskuterade om vår metod var lämplig för studiens validitet och kom fram till att i och med att vi ville ta reda på olika personers föreställningar gällande en fråga, hade det varit svårt att få ett resultat med en annan metod. För att få ett så skarpt mätinstrument som möjligt, det vill säga våra intervjuer, valde vi att göra varsin pilotstudie. När vi transkriberat pilotstudierna och analyserat svaren valde vi att byta inriktning på vår studie. Reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet. Skulle en annan forskare få samma resultat med samma metod? Eftersom vår metod bygger på att se på frågan utifrån en annan människas föreställningar och att dennes föreställningar är i ständig förändring går det inte att få samma resultat igen. För att öka vår studies tillförlitlighet har vi läst varandras transkriberade intervjuer och gjort analysen gemensamt. Bryman (2011) skriver att kritiker menar att kvalitativa forskningsresultat är svåra att generalisera. Detta på grund av att man valt, som i vårt fall, intervjuer med ett litet antal respondenter.

6.7 Etik

Kvale och Brinkmann (2014) skriver om olika etiska frågor som dyker upp under en intervjuundersökning. När vi gjorde vår tematisering och funderade över vårt syfte tänkte vi även på hur vår studie skulle kunna påverka elever på grundsärskolan. Vi kom fram till att vår studie endast kan gynna både elever och pedagoger. Under planeringstiden, då vi valde ut våra respondenter, var vi noga med att informera om syftet med studien samt hur intervjun skulle gå till. Vi talade om att namn, skola och ort skulle aidentifieras. Här funderade vi även på vilka konsekvenser vår studie skulle kunna innebära för våra respondenter. Vi kom fram till att vi valt skolor på olika ställen för att det inte skall vara möjligt att kunna läsa ut vilka som deltagit i studien. De etiska frågorna vid intervjutillfället så som stress hos respondenten och förändringar i självuppfattningen, funderade vi mycket över. Självklart kan man som pedagog och elevassistent få en känsla av att vara kritiserad i ett sådant ämne, men vi kom fram till att vara tydliga med vårt syfte och frågeställningar i missivbrev och vid första kontakten med respondenten. Även vid utskrift av data är respondentens konfidentialitet av stor vikt.

Vi spelade in intervjuerna på våra telefoner, sparade sedan ner ljudfilen på ett USB-minne som vi sedan hade i säkert förvar. I transkriberingen valde vi, med detta i åtanke, att ta bort skolor och namn så att det inte skulle gå att utläsa vem som blivit intervjuad. Vi valde att inte skriva ut vilken respondent som sa vad. På så vis behövde vi inte oro oss för att respondenterna skulle uppleva att de var feltolkade eller att analysen inte stämde överens med vad de sagt. När det handlar om verifiering talade vi om för våra respondenter att de skulle få läsa det slutgiltiga resultatet. I planeringsarbetet tänkte vi till så att vi inte ställde frågor som vi sedan inte kunde stå för inför respondenterna i resultatet. När uppsatsen är färdig och redo för *rapportering*, går vi igenom allt med kritiska ögon så att den publicerade rapporten inte innehåller något som kan leda till våra respondenter (Kvale & Brinkmann, 2014).

Kunskap är makt (Kvale & Brinkmann, 2014) och enligt Vetenskapsrådet (2011) är det viktigt att en forskare har en gedigen kännedom om lagstiftning och forskningsetiska regler i samband med sitt forskningsprojekt. Det finns fyra allmänna individskyddskrav som en forskare noggrant bör beakta, och dessa är informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekrav. Informationskravet innebär att vi som forskare ska informera respondenterna om studiens syfte och om vilka villkor som gäller för deras deltagande. I ett tidigt skede berättade vi för informanterna som vi planerade att intervjua om studiens syfte. Samtyckeskravet innebär att deltagarna i studien medverkar på frivillig basis och att dessa även ska ge sitt samtycke till att vara med i studien. Konfidentialitetskrav betyder att alla personuppgifter och övrig känslig information ska vara avidentifierad. Eftersom studien är en offentlig handling måste det finnas en anonymisering runt de personer som har medverkat. Det är viktigt att tänka på att man inte skall kunna räkna ut vilken skola och vilka personer studien innefattar. Nyttjandekrav betyder att datamaterial och resultat från studien endast får användas för forskningsändamålet och måste hanteras utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. Alla inspelningar har sparats på ett USB som vi har i ett säkert förvar. Ljudfilerna i telefonerna har vi tagit bort (Vetenskapsrådet, 2011).

7. Resultat och analys

Under denna rubrik kommer insamlad empiri att presenteras. Resultatet kommer att presenteras i de fyra teman som vi utgått ifrån. I varje tema presenteras de synsätt som har framkommit i våra intervjuer. Synsätten kan ha visat sig hos en eller flera respondenter, och en respondent kan ha flera synsätt inom samma tema.

7.1 Bemötande, förväntningar och förhållningssätt

Under temat gällande bemötande, förväntningar och förhållningssätt har vi funnit fyra olika synsätt. Vi har valt att presentera synsätten i följande rubriker:

Människosynen och värdegrundens betydelse

Ett synsätt som vi sett bland våra respondenter är att de anser att människosyn och värdegrund, påverkar bemötandet av våra elever. I detta synsätt menar respondenterna att personalens egen bakgrund och uppfostran påverkar förhållningssättet till sina medmänniskor. Varje människas ”bagage” påverkar vilken värdegrund man har. I en diskussion om vad som avgör hur man förhåller sig till eleverna menar en respondent så här:

Mycket handlar om vilken grundinställning jag har...värdegrunden, alltså vad man har i botten...

Den positiva inställningens betydelse

Det andra synsättet vi kan se i våra intervjuer är att en positiv inställning till sitt arbete i träningskolan och till eleverna är viktig för att kunna utmana kognitivt. Respondenterna menar att eleverna känner av stämning och känner av känslolägen hos sin personal. Om inte personalen är intresserad av sitt jobb och är närvarande i stunden, tappar eleverna lätt intresset. En respondent diskuterar den positiva inställningens betydelse så här:

Jag känner ändå att om alla är positiva till sina jobb och tycker att det är roligt...då går det...då utvecklas eleverna...då är det betydligt lättare att utmana eleverna.

Tilltron och förväntningarnas betydelse

Det tredje synsättet handlar om personalens förväntningar, tilltro, uthållighet och tålamod när det gäller att utmana sina elever och arbeta mot ett uppsatt mål. Ett återkommande begrepp hos flera respondenter är självständighet och då handlar det om att personalen har tilltro till elevens förmåga att utföra sina uppgifter självständigt. Respondenterna vill tro på att eleverna kan klara av uppgifter själva, men berättar även att det många gånger är lätt att hjälpa till för mycket. De menar att de förväntningar som personalen har överförs till elevernas självuppfattning, både uttalat och outtalat. Det finns en stor risk att man ger upp för fort och inte ger eleven en chans till att klara av en uppgift på egen hand. Alla respondenter är överens om att det krävs tid för att eleverna skall uppnå sina mål. En respondent uttryckte sig så här när det handlade om tilltron till elevens förmågor:

Jag hade en stark tilltro till elevens förmåga...och vi kämpade...och det gick till slut...men jag tog risker...men nu fungerar det...

Funktionsnedsättningen blir ett hinder

I det fjärde synsättet, som vi funnit i våra intervjuer anses att elevernas olika funktionsnedsättningar är ett hinder för att kunna utmana elevernas kunskapsförmågor. Respondenterna menar att eleverna behöver träna kroppen och ser det som en svårighet för att kunna arbeta med mer kognitiva utmaningar. De menar att det är tidskrävande med olika träningsprogram och det sägs också att elever som saknar verbal förmåga är svårare att kommunicera med och man ser det som ett stort hinder. En annan aspekt som kommer fram i intervjuerna är hur bakgrundsinformation om eleven påverkar upplägget av undervisningen och vilka kognitiva utmaningar som eleven kan förväntas ställas inför. En respondent uttrycker sig så här när det handlar om elever med fysiska och kognitiva nedsättningar:

Elever med rörelsehinder... äh... dom erfarenheterna jag har är att det går inte lika fort, så du kanske inte behöver göra material lika ofta...men däremot behöver det ju vara motiverande ändå och ligga på lagom nivå. Det är svårare för mig att lägga mig på rätt nivå med träningsskoleelever med rörelsehinder för jag har inte lika mycket erfarenhet av det. Vad kan jag göra med den här eleven? Då har jag lättare med elever som har autism för jag har jobbat mycket mer med det. Det känns som att jag har en liten idébank bak i huvudet och det har jag inte med träningsskoleelever med stora rörelsehinder. Det är mycket annat man behöver tänka på ... att de behöver träna kroppen och så.

En annan respondent diskuterar svårigheten att kommunicera med elever på en tidig utvecklingsnivå så här:

Däremot tycker jag att det är svårt med de elever jag vet är på en väldigt tidig utvecklingsnivå, typ att elevens psykologiska utredningsresultat har visat att hon är på en ettårsnivå... ska man gå efter det eller vad ska jag gå efter... det är så svårt...

7.2 Utmaningar

Under temat gällande utmaningar har vi funnit tre olika synsätt. Vi har valt att presentera synsätten i följande rubriker:

Skydda eleven från misslyckande

Det första synsättet handlar om att man gärna vill skydda sina elever om de har misslyckats förut. Det är lätt att eleverna får vara kvar i sin komfortzon och göra det som de klarar av. Med detta synsätt är man även rädd för att ställa för höga krav på eleverna vilket kan generera i känslomässiga reaktioner hos eleverna som man vill undvika. Genom att avstå att höja kunskapskraven hos eleverna, kan man undvika elevernas negativa känslouttryckningar. Enligt det här synsättet är elevens välbefinnande och mående i stunden det viktigaste, man vill helst undvika konflikter. En respondent diskuterar hur elevens dagsform påverkar möjligheten till att kunna utmana kognitivt:

...det måste ju vara rätt dag för att utföra...att humöret är på topp...alltså att dagsformen är bra...de behöver inte vara på dåligt humör, det är måendet det handlar om, hur mår han...och då går ju inte jag på och pressar på men märker jag att eleven svarar på mycket...då kan jag ju utmana mer...det märker man ju...man får känna av stämningen...

Grundläggande behov

Det andra synsättet handlar om tillgodose elevernas grundläggande behov, innan man kan utmana eleverna kognitivt. Om eleverna inte har sovit, ätit eller allmänt mår dåligt kan man inte ställa samma krav på dem. En respondent uttrycker sig om hur elevens grundläggande behov påverkar undervisningen på detta vis:

...ja nu är det ju kunskapen som ska komma först och omsorgen ska liksom komma efter.. men ändå måste ju barnen ha det här med omsorg...jag tänker på Maslow's trappa...man börjar på steg ett...mat...sömn...och många barn sover dåligt på nätterna...och detta måste ju funka först för att kunna gå vidare att...utveckla eleverna

Utmana i den proximala utvecklingszonen

I synsätt nummer tre anser respondenterna att det är viktigt att utmana eleverna i den proximala utvecklingszonen. De uppgifter som eleverna ställs inför ska inte gå på rutin utan eleverna måste utmanas för att nå ett steg till i sin utveckling. Respondenterna säger att eleverna behöver motstånd för att utvecklas samtidigt som det skall vara realistiskt och relevant. Vi har sett att respondenterna med det här synsättet är inte rädda för elevernas negativa känsloreaktioner. För att kunna ha den här inställningen till utmaningar anser respondenterna att det bör finnas en god relation mellan elev och personal samt en "fingertoppskänsla", som flera säger är totalt avgörande för var man kan lägga nivån. En respondent ger ett exempel på hur hen går tillväga i en utmaningssituation som handlar om att elevens skall återberätta något med hjälp av bildstöd:

...ibland tar jag bort en bild för att utmana till ett eget tänk hos eleven...det är så lätt att servera hela bildkedjan...och det är så roligt att...de kan berätta utan bildstödet...sedan är det ju inte alla gånger det fungerar förstås...

En annan respondent beskriver en utmaningssituation på detta vis:

Alltså krav...när jag ställer krav gör jag ju det på något jag vet att de kan. När jag utmanar vill jag att de går ett steg längre. Kan man säga så...jag tror att det är så jag tänker. Att man vill vidare...

7.3 Motivation

Under temat gällande motivation har vi funnit fyra olika synsätt. Vi har valt att presentera synsätten i följande rubriker:

Synliggörande av mål

I det första synsättet framgår det att eleverna blir motiverade först när de förstår uppgiften, målet och vad, hur och varför de ska lära sig. Att föra en dialog med eleverna om var de befinner sig och vart de ska är också viktigt och kommunikationen mellan elev och personal skall ske på ett, för eleven, tillgängligt sätt. Det kan enligt respondenterna handla om att eleven får en direkt respons, till exempel med en touch-kontakt eller en filmsnutt. En respondent beskriver tydliggörande av mål på detta vis:

Detta är spännande tycker jag och så viktigt. Det handlar om att man som personal skall ha ett tänk om att tydliggöra mål för eleven så att den förstår, på sin nivå. Det är en utmaning med dessa elever som kanske inte alltid förstår det talade språket så bra och många gånger är här och nu. Man kan då till exempel filma. Man kan filma vad som skall göras, målet, det eleven förhoppningsvis skall göra. En film säger så mycket.

Personalen som verktyg

I det andra synsättet är personalen själva ett verktyg för att motivera eleverna. Motivationen skapas när personalen är positiv både till uppgifterna och till eleverna. Att ge eleven beröm vid rätt tillfälle diskuterar en respondent så här:

Jag tycker att beröm är något som alla elever mår bra av och mycket handlar om att man själv ser glad ut och förmedlar en positiv känsla som eleven tar till sig. Man får kontakt med eleverna...jag tycker det...någon reaktion! Vi själva är så viktiga...vi är ett verktyg för att förmedla en positiv känsla...att man är entusiastisk.. i lagom dos så klart. De elever jag jobbar med läser oss mycket bättre än man ibland kan tro. Jag är säker på att alla jag jobbar med förstår en positiv känsla och dom förstår att det är dom som är duktiga... om man nu är tillräckligt tydlig...man kan ju inte sitta och säga åh.. vad duktig du är och knappt titta på eleven, utan det är ju ett samspel. Det tänker jag på många gånger. Berömmet måste ske i ett samspel.

Vikten av att ett intresse finns hos eleven diskuterar en respondent på det här viset:

..att eleven vill göra något är ju så avgörande...märker jag att det är totalt ointressant...jag lyckas inte fånga eleven...alltså elevens motivation...ja då är det min uppgift att väcka den...då ligger det hos mig...och hur sjuttsingen ska jag kunna väcka det...det är då jag får leta efter bra metoder...

Belöning krävs för motivation

I det tredje synsättet, som vi ser, har eleverna inte förmågan att finna sin inre motivation trots att allt kring eleven är tillrättalagt. Här krävs yttre motivation i form av olika typer av belöning likt behaviorismens sätt att se på motivation. Även miljön har inverkan på elevernas motivation enligt detta synsätt. Det kan handla om en inspirerande miljö eller en miljö som stör.

En del elever klarar inte av att hitta den inre motivationen och då kan man behöva belöna med olika saker...typ belöningssystem eller någon film de gillar...först och sen...om du jobbar först så får du spela Ipad sen...

Elevens intresse - en drivkraft

Det fjärde synsättet handlar om när eleverna har en inre motivation, till exempel ett intresse som man kan använda sig av. En elev som drivs av sitt intresse behöver inte yttre förstärkning för att finna sin motivation, utan själva uppgiften är en belöning i sig.

...motivation...nä du...det är det som är utmaningen helt och hållet faktiskt. Får vi dom inte intresserade går det inte att se om de lär sig det vi önskar. Det är viktigt att ta reda på vad eleven tycker är roligt.

7.4 Relation

Under temat gällande relation har vi funnit tre olika synsätt. Vi presenterar dem på följande sätt:

Professionell distans

Det första synsättet handlar om att hålla en professionell distans till eleven och tydliggöra sin roll som lärare. Respondenterna med detta synsätt vill inte involvera sig på ett känslomässigt plan och ser det av stor vikt att fokusera på att vara lärare. Respondenterna menar känslor kan bli ett hinder för att kunna utmana sina elever kognitivt. En respondent diskuterar sitt läraruppdrag på detta vis:

...det är svårt att inte bli alltför involverad...men vi måste ändå skilja på våra roller...

Humor skapar en god relation

Det andra synsättet handlar om att en god relation genom ett tillåtande klimat, där det är högt i tak, gynnar elevens kunskapsutveckling. Genom humor fördjupas relationen och avdramatiserar laddade situationer. Här ser man en humoristisk relation, där man bjuder på sig själv, som ett verktyg för att kunna utmana eleverna kognitivt. En respondent diskuterar humorn som verktyg för en god relation så här:

vi brukar skoja och busa...man behöver inte ta så allvarligt på allt...och ibland gör jag tokiga saker bara för att visa att det är helt okej att göra fel...

Relationen är nyckeln till kunskap om eleven

I det tredje synsättet ses relationen till eleven som viktig för att få kunskap och kännedom om elevens förutsättningar för att kunna utmana kognitivt. Flera respondenter nämner ordet ”fingertoppskänsla” i samband med uttalanden om relationens betydelse gällande elevens kognitiva utmaningar. En respondent säger så här:

...att våga utmana är från elev till elev, hur mycket man kan...alltså beroende på hur mycket man känner dom. Vissa elever kan man utmana lite tuffare, för man kanske vet att är jag bara ihärdig nu så kommer han eller hon klara av det. Medan man vet att det finns elever som är väldigt känsliga för nya saker eller krav eller vad vi ska kalla det för.

8. Diskussion

I detta avsnitt följer en diskussion om den metod vi valde och därefter följer en resultatdiskussion.

8.1 Metoddiskussion

Då studiens syfte var att ta reda på vad personalen i träningskolan hade för synsätt och föreställningar om kognitiva utmaningar, samt vad de ansåg krävdes för att kunna utmana, fungerade individuella intervjuer bra som metod. Att gå efter en intervjuguide med tema ställde stora krav på oss, vilket även Bryman (2011) menar kan vara en svårighet då det krävs erfarenhet av intervjuaren. Utmaningen för oss var att hålla temat levande och att knyta an till det som var intressant för vår studie, ställa rätt följdfrågor och följa upp dem. Något som vi båda upplevde som utmanande när vi intervjuade var tystanden och att låta respondenten tänka utan att bli avbruten, vilket Kvale och Brinkmann (2014) påtalar är av stor vikt i en intervju. Redan efter pilotstudien hade vi med oss att rannsaka oss själva när vi lyssnade på det inspelade materialet. Vid flera tillfällen upptäckte vi att vi både avbröt en tanke och la orden i munnen på respondenten. Till de riktiga intervjuerna försökte vi att tänka ännu mer på tystnad och tid för eftertanke och det märktes stor skillnad på intervjuerna under resans gång, de sista intervjuerna höll en högre kvalitet. Vi är medvetna om att resultatet kan ha påverkats av att vi var ovana intervjuare. Något som vi i efterhand funderar över är om vi istället skulle ha valt en ostrukturerad intervjuform, där respondenterna kunde prata helt fritt utifrån en frågeställning. Dock tror vi att det hade varit svårt, som ovana intervjuare, att inte ha någon intervjuguide med teman, att utgå ifrån. Att alla tillfrågade respondenter tackade ja till att delta i vår studie, tror vi kan ha påverkat att resultatet blev så pass positivt. Med facit i hand är vi nöjda att vi inte hade en personlig relation till de flesta av våra respondenter. Vi hade båda varsin respondent som vi kände till sen innan och vi upplevde att det var svårare att tolka det resultatet, då vi i intervjun läste en hel del mellan raderna och ställde därför inte lika mycket följdfrågor.

8.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras de synsätt vi funnit i våra teman, med hjälp av litteratur och forskning. Varje tema avslutas med en anknytning till studiens teoretiska ramverk.

8.2.1 Bemötande, förväntningar och förhållningssätt

Under denna rubrik diskuterar vi de fyra olika synsätten hos personalen när det gäller bemötande, förväntningar och förhållningssätt:

Människosynen och värdegrundens betydelse

Människosyn och värdegrund är två begrepp som kom upp under våra intervjuer och detta är något som påverkar bemötandet av våra elever menade ett par respondenter. Detta får de stöd av i Ineland, Molin och Sauer (2009), som anser att våra egna föreställningar, åsikter och värderingar ligger till grund för de handlingar som vi utför gentemot andra människor. Dessa handlingar handlar om hur vi bemöter varandra och vilka attityder vi har (Ineland, Molin & Sauer, 2009). Forskning visar att lärare bemöter sina elever olika, beroende på om eleven ansågs svag eller stark i sina förmågor. Om en elev hade svaga förmågor, bemöttes den med medlidande (Graham & Weiner, 1986).

Människor har i alla tider reagerat på avvikelser, både förr och i dagens samhälle. Det finns människor som känner obehag, andra känner medlidande och det finns de som kritiserar att personer med funktionsnedsättningar skall tränas till att bli som alla andra (Söder, 2011). En respondent nämnde att värdegrunden handlar om vad vi har i "botten", alltså vad vi har med oss för föreställningar om personer med funktionsnedsättningar. Allt vi har med oss i bagaget, påverkar vårt förhållningssätt och bemötande av andra människor, vilket i sin tur påverkar hur vi ser på elevernas möjligheter att utvecklas.

Den positiva inställningens betydelse

Att ha en positiv inställning till arbetet i träningskolan och till elevernas möjligheter till utveckling är viktig för att kunna utmana eleverna kognitivt, enligt respondenterna. Synsättet får stöd i både nationell och internationell forskning, som säger att om lärarna är positivt inställda, påverkas eleverna positivt (Combs, Elliot & Whipple 2010, Evans & Hwang, 2011, Alexandersson, 2009).

Tilltron och förväntningarnas betydelse

Även att känna tilltro och ha förväntningar på eleverna i träningskolan är av stor vikt. Respondenterna ansåg att de förväntningar personalen har på sina elever och vilken tilltro de har till elevens förmåga, påverkar elevens möjlighet att utvecklas. Respondenterna med detta synsätt menar att eleverna i träningskolan känner av stämning, läser av kroppsspråk och ansiktsuttryck och att det påverkar deras egen självuppfattning. Att förväntningar kan visa sig på olika sätt, både verbalt och icke-verbalt, även om man som personal inte är medveten om att man förmedlar det, säger även McGrew och Ewans (2004). Pygmalioneffekten är en teori som handlar om just lärarens förväntningar. De elever som hade höga förväntningar på sig, hade höga resultat och de elever som hade låga förväntningar på sig, hade låga resultat (Rosenthal & Jacobsen, 2003).

Funktionsnedsättningen blir ett hinder

Ett fjärde synsätt som vi såg gällande detta tema var att respondenterna ansåg att olika funktionsnedsättningar kunde vara ett hinder för en fortsatt kunskapsutveckling. En respondent uttrycker i citat att elever med rörelsehinder skulle vara svårare att bemöta kunskapsmässigt och detta finner vi stöd hos Ineland, Molin och Sauer (2009) som menar att samhället skapar föreställningar om att människor ses som en enhetlig homogen grupp där människan inte framträder och ses som en enskild och unik människa. Även Östlund (2012) diskuterar faran att ha detta synsätt, då elever med en viss funktionsnedsättning automatiskt ses och skapas utifrån en förutbestämd föreställning. Om läraren har denna förställning kan själva föreställningen i sig bli ett hinder för fortsatt kunskapsutveckling för eleven (Svärd & Florin, 2011).

Hur ska personalen kunna avgöra om det är elevens funktionsnedsättning som står i vägen för fortsatt kunskapsutveckling eller om det är vår brist på lämplig metod som gör att eleven inte utvecklas kunskapsmässigt (McGrew & Evans, 2004, Jones, 2006). En respondent lyfter svårigheten om bakgrundsinformation gällande eleven ska avgöra vilken nivå undervisningen ska ligga på eller hur de ska gå tillväga. Eftersom alla elever som blir mottagna i grundsärskolan måste ha en social, psykologisk, pedagogisk och medicinsk utredning (Skolverket, 2013), finns det tillgång till information om elevens utvecklingsnivå. Det här är en diskussion som psykologerna Binet och Burt varit oense om, det vill säga om elevens kunskapsutveckling kan överstiga elevens intelligensresultat eller inte (McGrew & Evans, 2004).

Att utmana elever som befinner sig på en tidig utvecklingsnivå är en svårighet som återkommer i intervju svaren och detta diskuteras även i Skolverkets rapport (2009) som menar att när man hamnar i den situationen då man som personal inte känner att undervisningen leder någonvart för eleven måste man fundera över vilka funktioner och vilket syfte den tänkta planeringen har för eleven. Det som man behöver fundera över är om det finns andra vägar att gå för att komma vidare i elevens utveckling. Ett dilemma kan framträda här och man måste då som personal väga för -och nackdelar mot varandra för att kunna arbeta vidare med elevens kunskapsutveckling (Nilholm, 2007)

Teorianknytning

Enligt det sociokulturella perspektivet är det av stor vikt att personalen och eleven finner ett samspel för största möjliga utveckling (Imsen, 2006). Utan en positiv inställning till arbetet i träningskolan och en tro på elevernas möjligheter att lyckas är det omöjligt att ha det samspel som krävs. Eftersom träningskolan är en vuxentät verksamhet, där elevens sociala sammanhang många gånger är med en vuxen personal (Berthén, 2007), är den vuxnes bemötande, förväntningar och förhållningssätt avgörande för att eleven skall utvecklas. Ett negativt synsätt är en yttre faktor som attribuerar, det vill säga, ger eleverna en osäker självuppfattning (Imsen, 2006). Hur personalen ser på om elevens orsaksfaktor är kontrollbar eller okontrollerbar, som till exempel begåvning, är av stor betydelse för elevens kognitiva utmaningar.

8.2.2 Utmaningar

Under denna rubrik diskuterar vi de tre olika synsätten vi funnit hos personalen när det gäller att utmana eleverna kognitivt:

Skydda eleven från misslyckande

Söder (2011) skriver att personer med funktionsnedsättningar ofta framkallar en överbeskyddande attityd hos människor som finns i deras omgivning. Även Ineland, Molin och Sauer (2009) påtalar att vårt samhälle har "lärt oss" att individer med funktionsnedsättning behöver stöd och hjälp och att omgivningen inte sällan känner känslor som handlar om medlidande och beskyddarinstinkt. I intervju materialet finner vi respondenter som menar att de gärna vill skydda sina elever från att misslyckas genom att ge eleverna kunskapsmaterial på den nivå som de redan vet att eleverna klarar av. Dessutom framgår det att personalen undviker att ställa för höga krav och göra det bekvämt och smärtfritt för eleverna. På så sätt kan personalen undvika känslomässigt krävande reaktioner för eleverna. Att gå in i en inställning, där man "tycker-synd-om" eleven på grund av funktionsnedsättningarna, är ett vanligt förekommande synsätt. Synen präglas av att människan är utsatt och okapabel att själv ta ansvar för sina handlingar. Det är ett barn som aldrig växer upp och synsättet karaktäriseras av överbeskydd och brist på krav. Det viktigaste är att personen med en funktionsnedsättning är glad och nöjd (Söder, 2011). Eftersom att eleverna i träningskolan många gånger har omfattande kognitiva och fysiska svårigheter kan vi se en risk att detta synsätt kan ta över och att den kognitiva utmaningen uteblir.

Grundläggande behov

En konflikt som vi ser hos våra respondenter är när det handlar om kunskap kontra omsorg. Respondenterna är medvetna om att kunskapen ska vara av första prioritet. Samtidigt måste de grundläggande behoven vara tillgodosedda, hur man än vrider och vänder på det. Detta är ett hett ämne som har diskuterats i flera år både av Skolverket (2001, 2002, 2009, Berthén (2007) och Östlund (2012). Även i Skolinspektionens rapport (2010) framgick det att så var fallet.

Utmana i den proximala utvecklingszonen

Ett tredje synsätt som framkommer i våra intervjuer under detta tema är att undervisningen måste läggas i den proximala utvecklingszonen för att eleverna skall utvecklas maximalt. Uppgifter skall inte gå på rutin, utan eleven måste utmanas. Nottingham (2013) skriver att elever som vänjer sig vid utmaningar ökar sin självkänsla och motiveras mer till att arbeta vidare. För vissa elever är det en kamp bara att komma igång med en uppgift. Det kan bero på att uppgiften ligger bortom elevens potentiella förmåga. Elever som är igång med en uppgift, men stöter på mindre problem för att komma vidare är troligtvis i sin inlärningszon och behöver hjälp att hålla motivationen uppe och fortsätta med uppgiften. De elever som utför uppgiften helt självständigt utan några som helst tveksamheter, befinner sig i övningszonen och behöver hjälp att utmanas vidare till sin inlärningszon (Nottingham, 2013). Att hitta rätt nivå är, enligt våra respondenter, en stor utmaning i sig. Att flera av våra respondenter använder sig av ordet "fingertoppskänsla", tolkar vi som att de anser att man behöver ha en särskild känsla för var man kan lägga undervisningsnivån i träningsskolan. Med det här synsättet är man inte rädd för att eleven skall bli ledsen, arg, trött, så länge man känner sig trygg med att man lagt undervisningen på rätt nivå. Ibland får man backa tillbaka i uppgiften och sedan ta små steg framåt. Söder (2011) beskriver detta synsätt som att man ser en potential hos eleven, den kan utvecklas. Den kognitiva funktionsnedsättningen kompenseras så mycket som möjligt med olika hjälpmedel och tekniska artefakter. Bara eleven får rätt stimulans kan den utvecklas mycket mer än man tidigare trott. Vi människor har väl rotade synsätt som ligger till grund för vår syn på utmaningar. Att elever i träningsskolan många gånger har omfattande funktionsnedsättningar skapar ofta en konflikt hos personalen. Hur mår egentligen eleven idag? Är den kanske trött och hungrig? Har eleven ont i sin kropp? Balansen är hårfin, och det är lätt att utmaningarna blir både för lätta och för svåra. Att ha "fingertoppskänsla" nämner flera av respondenterna, men hur får man egentligen en sådan känsla? Är det möjligtvis så att det bara är vissa människor som passar att arbeta i träningsskolan? Lendahl och Runesson (1996) ställer sig ifrågasättande till att de teoretiska perspektiven är ett givet inslag i dagens lärarutbildning men att själva yrkeskunnandet kommer i skuggan. De menar att både teori och praktik måste samverka mer än vad det gör.

Teorianknytning

Ett synsätt handlar om att eleven kan utvecklas bara den får de verktyg som behövs. Det kan handla både om inre faktorer, som att tro på sig själv, men även yttre faktorer som en anpassning av miljön och olika artefakter. Eftersom lärande sker i ett socialt sammanhang tillsammans med andra människor, behöver människorna runt eleven ha just den "fingertoppskänsla" som respondenterna talar om. Det gäller att kunna ta beslut om eleven behöver få sina grundläggande behov tillfredsställda med mat, sömn och liknande samtidigt som att utmaningen skall ske enligt Lew Vygotskijs proximala utvecklingszon. Den proximala utvecklingszonen sker i samspel med mer kompetenta människor och är zonen mellan det eleven kan i dagsläget och elevens möjliga utveckling (Säljö, 2014). I synsättet som handlar om att eleven skall utmanas i sin proximala utvecklingszon använder man sig av "scaffolding" som innebär att man som personal finns som ett stöd för att eleven skall kunna utmanas maximalt men att stödet skall försvinna successivt i takt med att eleven klarar uppgiften på egen hand (Imsen, 2006). Även här krävs fingertoppskänsla, för hur vet vi egentligen hur mycket hjälp eleven behöver? Det finns en risk att man istället blir beskyddande och använder sig av "lotsning" som istället innebär att man eliminerar hinder på vägen, man tar bort utmaningar som man är rädd att utsätta eleven för, med risk för misslyckande (Imsen, 2006).

Att träningskolan är en vuxentät verksamhet vet vi (Berthén, 2007), men vilka risker finns det egentligen med att det ständigt finns en vuxen vid elevernas sida? Om vi vuxna hela tiden är tillgängliga för att hjälpa eleven skapar detta, enligt attributionsteorin, en inlärd hjälplöshet hos eleven. Eleven förlorar tilltron till sin egen förmåga (Imsen, 2006). Detta är en stor risk i träningskolan, eleverna utmanas inte maximalt.

8.2.3 Motivation

I tema motivation diskuterar vi de fyra synsätten hos personalen som spelar roll när det gäller att utmana eleverna kognitivt:

Synliggörande av mål

I ett synsätt när det gäller motivation menade respondenterna att motivationen infinner sig först när eleverna förstår en uppgift och förstår syftet med varför de ska lära sig. Flera av respondenterna lyfter att det är en stor utmaning att motivera sina elever till ett fortsatt lärande och viljan till att gå ett steg till. Att informera om elevens framsteg är viktigt för elevens motivation (Mitchell, 2014, Hattie, 2009). Balansen mellan krav och utmaning är hårfin, och det är många faktorer som spelar in. Att hitta motiverande uppgifter och att få eleverna intresserade av uppgiften uttrycker flera av respondenterna som en svårighet, de menar att eleverna måste förstå målet för att känna sig motiverade och det är många gånger inte så lätt att förmedla det till eleverna. Respondenterna menar att tydliggörande av mål ställer höga krav på personalen, då elever i träningskolan kan ha funktionsnedsättningar, både kognitiva och fysiska, som påverkar deras förmåga att uppfatta/förstå målet. Här menar Björck-Åkesson (2007) att många lärare har kompetens när det gäller ämnet specialpedagogik, men att det många gånger saknas kunskap när det gäller att omvandla teori till praktik. Denna komplexa situation kan upplevas som omöjlig att lösa. Ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2007) måste intas för att kunna ställa för och nackdelar mot varandra.

Personalen som verktyg

I ett annat synsätt såg sig personalen själva som ett verktyg för att motivera eleverna. Motivationen skapas när personalen är positiv både till uppgifterna och till eleverna. Flera nämner att det många gånger är svårt att motivera elever i träningskolan och lyfter fram olika framgångsfaktorer så som att använda sig själv som positiv förstärkning. Att använda sig själv kan man göra genom att skoja, bjuda på sig själv och attribuera sig själv istället för attribuera eleven när det kan vara motigt i vissa situationer (Imsen, 2006). Vårt synsätt påverkar alltså eleven och vi är inte alltid medvetna om vilka attityder som vi visar. Vårt synsätt visar sig i vår utstrålning, våra miner, gester, vårt röstläge och liknande (McGrew & Evans, 2004). Flera respondenter lyfter att personalen är ett verktyg för att ge eleven motivation och feedback. En respondent lyfter att all personal inte har de rätta verktygen för att kunna locka fram motivationen. Här syns ett relationellt perspektiv där miljön ska bistå med olika redskap för att bidra till en kunskapsutveckling (Nilholm, 2007).

Belöning krävs för motivation

Flera respondenter talade om yttre belöning som något som fungerade och användes för de elever som inte hittade sin egna inre förmåga till motivation. En yttre faktor som är av stor betydelse för motivation är att få feedback (Mitchell, 2014, Hattie, 2009). Feedbacken måste vara ärlig och inte bara ges slentrianmässigt, påtalar flera av respondenterna och detta får de stöd för i forskning, som menar att lärarens syn på eleven även kan visa sig genom personalens kroppsspråk och en ärlig närvaro (McGrew & Ewans, 2004).

Vissa elever behöver yttre belöningar för att finna sin inre motivation, menar ett par respondenter. För att motivera eleverna fram till målet kan olika belöningsystem fungera för att eleverna ska känna sig motiverade att arbeta vidare i sin kunskapsutveckling, vilket Imsen (2006) beskriver som beteendemodifikation, man belönar helt enkelt positivt beteende. Det är även viktigt att titta på vilka orsaker som ligger bakom elevens ovilja till att arbeta i skolan. Hur ser klassrumsmiljön ut? Är elevens uppgifter tillräckligt tydliga? Är det något som stör eller bidrar till elevens motivation (Imsen, 2006)? Flera respondenter beskriver att miljön måste vara tillgänglig för framkomlighet men även för kommunikation och självständighet för att eleven skall kunna utmanas så mycket som möjligt. Här syns ett relationellt förhållningssätt till eleven och även det sociokulturella perspektivet visar sig då det handlar om ett gott samspel mellan oss människor.

Elevens intresse blir drivkraft

Det fjärde synsättet handlar om när eleverna har en inre motivation, till exempel ett intresse som man kan använda sig av. En elev som drivs av sitt intresse behöver inte yttre förstärkning för att finna sin motivation, utan själva uppgiften är en belöning i sig. För att skapa motivation utgår alla respondenter utifrån elevernas intressen. I forskningen råder delade meningar om lärande och motivation. Ett synsätt är att lärande sker i vardagen, utan någon undervisning eller yttre belöning (Pintrich & Schunk, 2002, Gärdenfors, 2010, Giota, 2013). Ett annat synsätt är att motivation inte är en inre egenskap hos en person, utan det är ett resultat av de erfarenheter en person fått i kombination med det bemötande som visats (Jenner, 2004).

Teorianknytning

Att titta på andra faktorer är viktigt menar en personal, och då kan det handla om miljön som stör och bidrar till att eleven tappar sin motivation, eller så kan det vara tvärtom att miljön inspirerar (Imsen, 2006). Utifrån attributionsteorin är det alltså en yttre faktor som kan påverka elevens motivation, det vill säga miljön. Ytterligare en yttre faktor som är av stor betydelse är att få feedback som är ärlig och som inte bara ges slentrianmässigt, påtalar flera av respondenterna. Detta får de stöd för i forskning, som menar att lärarens syn på eleven även kan visa sig genom personalens kroppsspråk och en ärlig närvaro (McGrew & Ewans, 2004). Här syns ett relationellt förhållningssätt till eleven och även det sociokulturella perspektivet visar sig då det handlar om ett gott samspel mellan oss människor.

8.2.4 Relation

Under denna rubrik diskuterar vi de tre olika synsätten vi funnit när det gäller relations betydelse för kognitiva utmaningar

Professionell distans

I ett synsätt framkom det att några respondenter ansåg att det var viktigt att hålla en professionell distans till sina elever och tydliggöra sin roll som personal i skolan. Att vara professionell är att ha en emotionell närvaro men att ändå kunna lägga sina egna känslor och erfarenheter åt sidan och skapa en distans mellan sina egna och elevens känslor (Kinge, 2000). Aspelin (2010) påtalar att det skett en förändring och utveckling i synen på relationen mellan elev och lärare, då man för 20 år sedan ansåg att en relation inte hörde hemma i läraruppdraget. De respondenter vi intervjuat som har detta synsätt, anser att relationen bör finnas, men att den skall vara professionell och tydlig.

Humor skapar en god relation

I en god relation med ett tillåtande klimat och mycket humor skapas kunskap, är ett annat synsätt som vi har funnit. Detta finner vi stöd för i forskning, som menar att en förtroendefull relation består av en tro på eleven, ärlighet och auktoritet. Att lyssna och känna in sina elever är av stor vikt, och genom att känna sina elever väl kan dessa kunskaper bidra till att en motivation kan väckas hos eleverna. Eleven måste också få en chans att lära känna sin personal för att en möjlighet till ömsesidig respekt och förtroende skall kunna uppstå (Lilja, 2013). Skolverket (2011) betonar vikten av att eleverna skall känna sig trygga i skolan och att en helhetsbild av eleven är av stor vikt. Där ingår hemförhållanden, men det är därmed inte sagt att omsorgen skall gå före kunskapen. Även Aspelin och Persson (2011) diskuterar detta synsätt och menar att goda relationer skall stå för en god miljö och ett gott lärande. Hattie och Yates (2014) menar att i den förtroendefulla relationen är det högt i tak, där det är tillåtet att göra fel vid lärandet och stor vikt läggs vid elevens tilltro till sin egen förmåga.

Relationen är nyckeln till kunskap om elevens förmågor

Det tredje synsättet handlar om att relationen är avgörande om man skall få tillgång till elevens kunskapsförmågor. Detta finner vi stöd i Rix et. al., (2006), som i sin översiktsstudie sett att ett gott samarbete mellan lärare och elev är en viktig förutsättning för att hitta effektiva undervisningsmetoder. Läraren behöver information och kunskap om elevens inlärningsbehov och på vilket sätt de utvecklar sina kunskaper utifrån egna förutsättningar (Rix et. al., 2006).

Teorianknytning

Eftersom lärande sker tillsammans med andra betonas relationen som viktig av alla respondenter, då man genom en god relation kan tolka eleven på bästa sätt och därigenom planera undervisningen så att eleven utmanas så mycket som möjligt. Relationen bör präglas av ett förtroende och samarbete mellan den vuxne och eleven. När den vuxne i träningskolan attribuerar sina egna föreställningar på eleven, är det viktigt att relationen bygger på ett synsätt som gynnar kunskapsutvecklingen (Imsen, 2006). Lärandet behöver ske genom "scaffolding" det vill säga att den vuxne är ett stöd i de lägen eleven behöver det och inte genom "lotsning" där personalen vill skydda eleven från misslyckanden och därför eliminerar svårigheter på vägen (Säljö, 2014). Eftersom att attributionsteorin skiljer på individer med ett gott självförtroende och individer som har ett dåligt självförtroende är det viktigt att elevens lärare tänker på hur den attribuerar sina elever. Personalen måste utgå från varje individ, en elev med ett gott självförtroende, det vill säga inre attributioner, ser framgångar som en intern faktor. Det betyder att om det går bra och eleven löser en uppgift, beror det på elevens goda förmåga. En elev med ett dåligt självförtroende förklarar en framgång med tur, eller att uppgiften kanske var för lätt, det vill säga yttre attributioner (Jenner, 2004).

8.2.5 Sammanfattning av resultatdiskussion

I resultatet framkommer det att personalen anser att synsättet påverkar hur man bemöter människor. Det som finns i varje människas eget "bagage", vilken inställning man har påverkar hur man ser på kognitiva utmaningar och därmed vilka förväntningar som finns på eleverna. Något som kommer fram i intervjuerna är att funktionsnedsättningen kan bli ett hinder, både fysiska och kognitiva funktionsnedsättningar. Med detta synsätt finns det en stor risk att eleverna själva upplever mer hinder än nödvändigt, både i sina fysiska och kognitiva förutsättningar. Personalens syn på hinder och möjligheter attribueras på eleverna.

Ett annat synsätt som finns i resultatet är att personalen vill skydda eleven från misslyckanden. I motsats till det synsättet ser andra respondenter en risk med att hålla tillbaka eleverna i deras komfortzon. För att eleverna skall utvecklas kognitivt krävs det att de utmanas i den proximala utvecklingszonen. Många gånger är det lättare sagt än gjort att lägga undervisningen på rätt nivå. Det skall inte vara för svårt och inte för lätt. Dessutom finns det många gånger elever i träningskolan, som på grund av sina funktionsnedsättningar har grundläggande behov som måste tillgodoses i första hand, menar några respondenter. Vi tror att det ibland skylls på att eleven är för trött, har ont i kroppen eller helt enkelt inte är i tillräckligt god form för att kunna utmanas. Visst ställer funktionsnedsättningarna till det för eleverna många gånger, men väljer man ibland den bekväma vägen? Kan det även vara så att personalen ibland ställer för höga krav på eleverna?

Resultatet visar att personalen tycker att det är svårt att veta vilken nivå de skall lägga undervisningen på och vad de kan kräva av eleverna. För att få tillgång till elevernas kunskapsnivå och hitta den där "fingertoppskänslan" som flera respondenter nämner krävs en god relation mellan personal och elev. Ett synsätt menar att man genom humor hittar ett samspel och på så vis har lättare att bedöma elevens dagsform och förutsättningar. I kontrast till det synsättet ser andra respondenter att en professionell distans är viktig för och att det är viktigt att inte bli för personligt involverad i sina elever. Resultatet visar även att elevens motivation är avgörande för att kunna utmana kognitivt. Ett synsätt menar att eleven måste förstå uppgiftens mål för att känna motivation. Flera respondenter beskriver svårigheten med att synliggöra och tydliggöra mål för sina elever som befinner sig på en tidig utvecklingsnivå, eller har funktionsnedsättningar som påverkar förståelsen. Vi ser dock en god vilja hos samtliga respondenter, till att göra uppgifterna tydliga för varje elev på den aktuella nivån. Någon nämner direkt orsak och verkan, det vill säga att eleven får en snabb respons på det som händer just nu. Eleven trycker på en knapp och någonting händer, vilket innebär att eleven förstår att den är med och påverkar. I ett annat synsätt ser man sig själv som personal som ett verktyg för elevens motivation. Den direkta responsen, här och nu, är viktig för många elever i träningskolan, då de kan ha svårt att finna sin egen inre drivkraft.

Ett synsätt som vi ser inom motivation menar att en del elever behöver ytterligare hjälp för att finna sin motivation och att det då kan handla om olika yttre belöningar, till exempel att eleven först skall jobba med en uppgift och sedan får spela Ipad. Lärandet sker många gånger tillsammans med en vuxen i träningskolan, som vi har nämnt tidigare, vilket gör den vuxne personen har en avgörande roll för elevens kognitiva utmaningar. Negativa föreställningar och förväntningar attribueras till elevens självuppfattning.

I resultatet ser vi ett stort dilemma i träningskolan - var går gränsen mellan kunskap och omsorg? Är det elevens fysiska och kognitiva nedsättningar som påverkar vilka kognitiva utmaningar elevens skall ställas inför? Var går gränsen? Vi kan se olika synsätt hos våra respondenter, några som är implicita och några som är uttalade. Det finns ofta ett synsätt som man har tagit till sig av de teorier man i verksamheten praktiserar efter, sedan kan det finnas synsätt som möjligtvis är påverkade av nedärvda och historiska föreställningar.

8.3 Vidare forskning

Det hade varit intressant att göra en etnografisk studie i träningskolan och med den titta på hur eleverna utmanas. Syftet med vår studie var att ta reda på hur personalen såg på kognitiva utmaningar men det hade varit intressant att vara i en verksamhet och se vad som sker. Dock tror vi att en sådan studie är tidskrävande om man skall få ett tillförlitligt resultat, då respondenterna påverkas av observationer och undersökningens ämne.

En annan studie som vore intressant att göra är en kvalitativ intervjustudie med gymnasiesärelever som i sin grundsärskoleutbildning läst ämnesområden, med syfte att ta reda på hur de sett på utmaningar under sin skoltid. Har de tyckt att lärarna ställt för höga/låga krav på dem? Vi hade funderingar på att göra en sådan studie men hade svårt att hitta respondenter.

Aktionsforskning i ett arbetslag med riktade utmaningar som utvärderas och diskuteras hade också varit intressant att göra. Till exempel att ett arbetslag kring en klass väljer en utmaning per elev som filmas, diskuteras och utvärderas genom kollegiala samtal. Med en sådan studie skulle man kunna se hur ett kollegialt samarbete kan påverka elevernas resultat.

8.4 Specialpedagogiska implikationer och slutord

Studiens syfte var att undersöka vilka synsätt och föreställningar personalen i träningskolan hade kring vad som påverkar elevernas kognitiva utmaningar. Vi hoppas och tror att denna studie kan bidra till en ökad medvetenhet gällande betydelsen av vilken syn och inställning personal har när de möter sina elever i skolan.

Vi som arbetar i träningskolan måste rannsaka oss själva, vad utstrålar vi utåt? Vilket tonläge, kroppsspråk, gester, mimik och uttalanden visar vi gentemot varandra? Vad tror vi på egentligen och vilka förväntningar har vi när det gäller våra elever? Vi upplever att alla respondenter i studien har en stark intention till att vilja utmana sina elever kognitivt men trots att viljan finns så är det många faktorer som spelar in och bidrar till att kunskapsutvecklingen inte alltid fortgår. Där tror vi att det kan handla om personalens inställning, vilja, drivkraft, förmåga och kompetens.

Människor med funktionsnedsättningar ingår inte i den ram som anses normativ, och många gånger får omgivningen ett omsorgsinriktat synsätt när det gäller människor med funktionsnedsättning. Våra synsätt sitter djupt rotade, och vi är många gånger inte medvetna om dem själva. Vi tror att vi är accepterande och fördomsfria, men även personal som arbetar inom grundsärskolan kategoriserar och delar in eleverna i fack. Vi kan inte förutsätta saker och ting i förväg och det finns inga bestämda gränser för vilka förmågor som varje individ har, det vill säga att de fysiska förutsättningarna inte sätter stopp för våra elevers förmågor.

Våra respondenter hade ett stort engagemang och målinriktat tankesätt kring elevernas kognitiva utmaningar, vilket vi upplevde glädjande eftersom att vi läst både Berthén (2007) och Skolinspektionens rapport (2010) om bristande kunskapsutveckling i träningskolan. Vi är medvetna om att vår urvalsgrupp och vårt metodval kan ha påverkat resultatet positivt, men vi känner ändå ett stort hopp till att träningskolan undervisning går mot en mer kunskapsinriktad framtid. Vi tror att den nya läroplanen (Skolverket, 2010) med ett utökat kunskapsfokus har bidragit till förändringen. Något som vi också ser som positivt är att vår urvalsgrupp bestod av olika yrkeskategorier och man såg ett stort engagemang hos alla som deltog i studiet.

Det är svårt att veta var gränsen går mellan vad som är en utmaning och vad som helt enkelt är orealistiskt. Men att ha en stark tilltro och en förväntan till våra elevers förmågor är så avgörande och vi tror att många elever inom grundsärskolan tänker som Mowgli:

”Jag är nog tuffare än somliga tror”.

9. Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring ett specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie. 5.2007. <http://www.vr.se/>
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderande verksamhet*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Anderson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation. En studie om elever med hörselnedsättning i särskolan*. Diss. Lund: Lunds Universitet.
- Areschoug, J. (2000). *Det sinnesslöa skolbarnet. Undervisning, tvång och medborgarskap 1925-1954*. Linköping: Linköping tryckeri AB
- Aspelin, J. (Red). (2013). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University press
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*, doktorsavhandling, Karlstads Universitet, doktorsavhandling. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Björck- Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik ett kunskapsområde med många dimensioner. *Reflektioner kring specialpedagogik*, Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder (2:a uppl.)*. Malmö: Liber.
- Burt, C. (1911). Experimental tests of higher mental processes and their relation to general intelligence. *Journal of Experimental Pedagogy and Training*, 1, 93-112.
- Combs, S, Elliott, S., & Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: a qualitative investigation. *International journal of special education*, 25(1), 114-125.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.). *Dialog samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Løkengard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära (andra upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Evans, D., & Hwang, S. (2011). Attitudes Towards Inclusion: Gaps Between Belief and Practice. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 136-146.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet.
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportservice 3:2013). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Good, T.L. (1980). Classroom Expectations: Teachers-Pupil Interactions. I Mc Millan, J. (Red). *The Social Psychology of School Learning* (79-122). N.Y.: Academic Press.
- Graham, S., & Weiner, B. (1986). From attribution theory to developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 4, 152-179.
- Grünewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå – Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & kultur.
- Hattie J.A.C. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relation to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär- synligt lärande och vetenskapen om våra läroprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Holmqvist, M. (red.) (2006). *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld, introduktion till pedagogisk psykologi*. Fjärde upplagan. Studentlitteratur.
- Ineland, J. Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Gleerups Utbildning AB.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jones, P. (2006). *Teachers' views of their pupils with profound and multiple learning difficulties*. Published online: 19 Aug 2006
- Jonsson, A-C., Beach, D., Korp, H., & Erlandson, P. (2012). Teachers' implicit theories of intelligence: influences from different disciplines and scientific theories, *European Journal of Teacher Education*, 35:(4), 387-400, DOI: 10.1080/02619768.2012.662636
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kungliga skolöverstyrelsen, 1959. ISSN: 0562-8628

- Kipling, R. (1894). Ur disneyfilmen Djungelboken, 1967. Baserad på novellsamlingen *The Jungle Book*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.
- Kylén, G. (1981). *Begåvning hos utvecklingsstörda*. Stockholm: Alastiftelsen.
- Lendahl, B. & Runesson, U. (1996). *Vägar till lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, A. (2013). *Förtroende relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Göteborgs universitet: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf
- McGrew, K. S., & Evans, J. (2004). *Expectations for students with cognitive disabilities: Is the cup half empty or half full? Can the cup flow over?* (Synthesis Report 55). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education*. Second edition. Routledge: New York.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10 (2), 124-138.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nottingham, J. (2013). *Utmanande undervisning i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Olson, L. (2004). Enveloping expectations. *Education Week (Quality Counts)*, 23(17), 8-21
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. and Wearmouth, J. (2006). *A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London, UK.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*. Carmarthen: Crown House.
- Santrock, J. W. (2011). *Child development*. (13 Uppl.) New York: McGraw-Hill.
- Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. (Rapport 2010:9). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002). *I särskola eller grundskola?* (Skolverkets rapport nr 216). Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2009). *Kunskapsbedömning i särskola och särsvux - ett stödmaterial för samtal och verklighetsutveckling*. Stockholm: Fritizes.
- Skolverket (2010). *Skola i förändring. Om reformerna i den obligatoriska skolan*. Stockholm: Danagård Litho AB.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritizes.
- Skolverket (2013). *Grundsärskola*. Hämtad 2016-05-09 från <http://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/grundsarskola>
- SOU 2003:35. *För den jag är: Om utbildning och utvecklingsstörning*: Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Fritizes offentliga publikationer.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans – Om utbildning och utvecklingsstörning*. Carlbeckkommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS, 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Szönyi & Tideman, (2011). Särskola, kategorisering, och vanliggörande. I Söderman, L. & Antonsson, S. (Red.). *Nya omsorgsboken*. (s. 129-144). Malmö: Liber AB.
- Swärd, A. & Florin, K. (2011). *Särskolans verksamhet- uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Söder, M. (2011). Omsorgsideologins utveckling. I Söderman, L. & Antonsson, S. (Red.). *Nya omsorgsboken*. (s.264-271). Malmö: Liber AB.
- Tideman, M. (red.) (1999). *Handikapp. Synsätt, principer och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2008). *Att skriva uppsats med akribi*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk version]. Stockholm. Vetenskapsrådet.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.

Bilaga 1



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Missivbrev

Vi heter Ulrica Lundh och Hannah Freij Löfgren och vi läser sista terminen på Göteborgs universitet. Vi läser en speciallärarutbildning med inriktning mot utvecklingsstörning. Vi skall nu skriva vårt examensarbete och hoppas att just du vill vara med i vår undersökning. Det vi vill ta reda på är hur personal som är yrkesverksam i grundsärskolan med inriktning träningsskola, ser på elevers lärande, på utmaningar för eleverna och vilka faktorer som påverkar. Planen är att vi ska göra åtta intervjuer med olika yrkeskategorier i träningsskolan. Vi har inte som syfte att göra en jämförelse mellan yrkesgrupperna, utan vi är ute efter att få svar från personal som arbetar på grundsärskolan med inriktning träningsskola. Vi kommer inte att skriva ditt namn, vilken skola eller stad du arbetar i. Intervjun kommer att spelas in på mobiltelefon och ljudfilen sparas på ett USB-minne som kommer att förvaras säkert. Uppsatsen kommer att finnas tillgänglig på nätet när den är godkänd och färdig.

Vi hoppas att du vill vara med i vår studie!

Med vänlig hälsning/Ulrica och Hannah

Ulrica Lundh
Telefon: 0739-171744
E-mail: ulrica@familjenlundh.nu

Hannah Freij Löfgren
Telefon: 0738-165101
E-mail: hannahnu@hotmail.com

Bilaga 2

Intervjuguide

Presentation av oss själva

Beskrivning av studiens syfte

Informera om etiska regler

Upplägg av intervju - vi ställer en huvudfråga och respondenten pratar fritt

Inledningsfrågor

Vad har du för utbildning?

Hur länge har du arbetat som lärare/förskollärare/assistent/resurspedagog?

Hur länge har du arbetat i särskolan?

Temafråga 1

Hur påverkas elevens kognitiva utmaningar av personalens:

-bemötande

-förväntningar

-förhållningssätt

Temafråga 2

Hur påverkas elevens kognitiva utmaningar av relationen till dig som personal?

Temafråga 3

Hur påverkas elevens kognitiva utmaningar av elevens motivation?

Temafråga 4

Hur ser du på kognitiva utmaningar i träningskolan? Möjligheter och hinder?

Har du något du skulle vilja tillägga?

Följdfrågor:

Kan du utveckla?

Kan du beskriva konkret?

Hur tänker du då?