

# Beprövad erfarenhet i särskolan?

Intervjuer med erfarna lärare som undervisar elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå

Christina Trygg

Specialpedagogiska institutionen  
Examensarbete 15 hp  
Specialpedagogik  
Självständigt arbete 15 hp  
Speciallärarprogrammet, inriktning utvecklingsstörning (90 hp)  
Höstterminen 2019  
Handledare: Katrin Lilja Waltå



Stockholms  
universitet

# Beprövad erfarenhet i särskolan?

**Intervjuer med erfarna lärare som undervisar elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå**

**Christina Trygg**

## Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka några erfarna och kvalificerade pedagogers syn på undervisning av elever som fungerar på en *tidig utvecklingsnivå*. Området är bristfälligt belyst i forskning, och elevgruppen är på många sätt osynlig i utbildning och samhälle.

Forskningsfrågorna är: Hur beskriver dessa erfarna pedagoger sin undervisning med elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå? Kan man utifrån dessa beskrivningar tala om en beprövad erfarenhet?

Det är en kvalitativ studie, inspirerad av grundad teori. Semistrukturerade intervjuer har genomförts med fem pedagoger med specialpedagogisk vidareutbildning och lång erfarenhet av undervisning av målgruppen. Insamlad data har analyserats tematiskt.

Det råder en samstämmighet mellan pedagogernas syn på vad som är viktigt i undervisningen. Några centrala element är: relationer, miljö, helhetssyn, kommunikation, tempo, närhet, rätt nivå. Det finns en samsyn i hur man ser på elevgruppen, på värderingar och förhållningssätt och på den egna rollen. Samtliga pedagoger uttrycker också viss kritik mot hur elevgruppen ses på utifrån eller på hur deras egen specialpedagogiska utbildning belyste gruppen. Resultaten tyder på att det finns en förtrogenhetskunskap bland pedagoger med de elever som har de största svårigheterna och på att elevgruppen behöver synliggöras både i skolvärlden och i specialpedagogisk vidareutbildning.

### Nyckelord

Intellektuell funktionsnedsättning  
Tidig utvecklingsnivå  
Grav utvecklingsstörning/flerfunktionsnedsättning  
Beprövad erfarenhet  
Undervisning i särskolan  
Kommunikation  
Specialpedagogik

# Tack

Jag vill rikta ett stort tack till min hjälpsamma och vist vägledande handledare, Katrin Lilja Waltå, som lyckats med konststycket att både ge adekvata råd och få en att lämna handledningsträffarna med glatt sinne och ny energi!

Jag vill också tacka de informanter som generöst delat med sig av sin tid och sin stora kunskap, utan er hade inte denna studie funnits!

Främst av allt vill jag tacka min familj: Loa, min minsting, som föddes under utbildningens gång och som i princip fått specialpedagogiken i bröstmjölken. Resten av barnaskaran, Leo och Lissie, som tålmodigt låtit mig studera i tid och otid både på hemmaplan i Smygehamn och i Stockholm. Daniel, min man, som inte bara kavlat upp ärmarna och tagit hand om hem och barn utan även rest med till Stockholm och vaggat bebis runt hela universitetsområdet.

Sist men absolut inte minst vill jag tacka mina föräldrar, som utan att blinka ställt upp som barnpassare, bollplank, stöttepelare och vägvisare och därmed hjälpt mig att lyckas genomföra denna utbildning!

Tack!

Smygehamn, december 2019

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b>	1
<b>1. Syfte och frågeställning</b>	2
<b>2. Bakgrund och tidigare forskning</b>	2
2.1 Introduktion	2
2.1.1 Intellectuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning	3
2.1.2 Tidig utvecklingsnivå	4
2.1.3 Undervisning i särskolan	5
2.1.4 Undervisning av elever på tidig utvecklingsnivå	6
2.1.5 Beprövad erfarenhet	7
2.1.6 Beprövad erfarenhet inom undervisning	8
2.2 Teoretiska begrepp och utgångspunkter	8
<b>3. Metod</b>	9
3.1 Studiens deltagare	10
3.2 Genomförande	10
3.3 Analys av data	11
3.4 Trovärdighet, validitet & reliabilitet	12
3.5 Forskningsetiska aspekter	12
<b>4. Resultat</b>	13
4.1 Kategorier och teman	14
4.1.1 Egenskaper och karakteristika hos pedagogen	14
4.1.2 Karakteristika i undervisningen	15
4.1.3 Egenskaper hos eleverna	19
4.1.4 Pedagogens kunskaper	19
4.1.5 Stöd	19
4.1.6 Kritik mot regelverk	20
4.1.7 Samarbete och samsyn	20
4.1.8 Synpunkter på den egna utbildningen	20
4.1.9 Inställning och värdegrund	21
4.1.10 Råd till nya kollegor	21
4.2 Tolkning av resultaten	21
<b>5. Diskussion</b>	22
5.1 Resultatdiskussion	22
5.2 Metoddiskussion	26
5.3 Vidare forskning	27
<b>6. Referenser</b>	28
<b>7. Bilagor</b>	32
Bilaga 1. Missivbrev	32
Bilaga 2. Samtyckesblankett	33
Bilaga 3. Intervjuguide	34

# Inledning

Jag har lång erfarenhet som lärare i grundskolan och har inom denna alltid intresserat mig för de relationella aspekterna av undervisning, i grupp och enskilt. Jag har också mött några elever med utvecklingsstörning, autism och andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. När jag fick möjligheten att utbilda mig till speciallärare via lärarlyftet såg jag det som särskild utmaning att göra detta med inriktning mot utvecklingsstörning, ett område jag inte har mycket tidigare erfarenhet av. Genom utbildningen har jag fått möjlighet att fördjupa mig inom detta och dessutom fått insyn i särskolan.

Vid min verksamhetsförlagda fältstudie inom speciallärarutbildningen träffade jag elever som fungerade på en *mycket tidig utvecklingsnivå*. Jag träffade pedagoger med särskilt intresse och engagemang för just denna grupp och med i hög grad relationell och individanpassad undervisning.

Elever med *grav utvecklingsstörning/grav intellektuell funktionsnedsättning*, eller som jag härefter oftast kommer att uttrycka det, i samstämmighet med de pedagoger som jag träffat under utbildningen och med aktuell litteratur, som *fungerar på en tidig utvecklingsnivå*, var som grupp helt ny för mig. Gruppen har, som jag bedömer det, ingen framträdande plats inom speciallärarutbildningen, i kurslitteraturen eller i samhällsdebatten. När inkludering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan diskuteras, gäller det inte denna elevgrupp. Möjligen är det underförstått att dessa elever inte kan inkluderas. Skolverkets statistik tyder också på att dessa elever befinner sig i särskolan under hela sin skoltid (Skolverket, 2019).

Under utbildningen har fokus varit forskning, och vi har i mindre omfattning diskuterat eller tagit del av *beprövad erfarenhet* av undervisning, trots att Skolverket beskriver denna som ”lika relevant som den akademiskt framtagna kunskapen” ([skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetsatt/forskningsbaserat-arbetsatt-nagra-nyckelbegrepp#h-beprovaderfarenhet](http://skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetsatt/forskningsbaserat-arbetsatt-nagra-nyckelbegrepp#h-beprovaderfarenhet)).

Jag är intresserad av att fördjupa mig kring undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Dessa elever utgör särskilda pedagogiska utmaningar, och jag väljer att försöka ta reda på vad som särskilt karakteriserar undervisningen med dessa elever. Jag har inte lyckats hitta någon tidigare studie kring motsvarande. Det blir då angeläget att undersöka vad som egentligen sker i undervisningen, och det bästa sättet för detta är att få ta del av erfarna och kvalificerade pedagogers beskrivning av den undervisning de själva bedriver. Jag bedömer det viktigt att denna erfarenhet tas tillvara och får större spridning.

Elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå har rätt att, liksom andra barn, få en undervisning som gör det möjligt att utveckla sina fulla möjligheter enligt Barnkonventionen, artikel 28-29 (Unicef, 2009), och de har rätt till kompetent personal som kan bedöma särskilda behov och som har god förmåga att lära ut enligt Salamancadeklarationen, artikel 41 (Svenska Unescorådet, 2006).

Syftet med studien är att undersöka några erfarna och kvalificerade pedagogers syn på undervisning av elever på tidig utvecklingsnivå. I studien ställs följande centrala forskningsfrågor:

Hur beskriver dessa pedagoger sin undervisning med elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå?  
Kan man utifrån dessa beskrivningar tala om en *beprövad erfarenhet* vad gäller undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå?

# 1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka några erfarna och kvalificerade pedagogers syn på undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå.

I studien ställs följande centrala forskningsfrågor:

Hur beskriver dessa pedagoger sin undervisning med elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå?  
Kan man utifrån dessa beskrivningar tala om en *beprövad erfarenhet* vad gäller undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå?

## 2. Bakgrund och tidigare forskning

I detta avsnitt beskriver jag utgångsläget för min studie, och i brist på liknande tidigare studier beskriver jag övergripande närliggande forskningsområden.

### 2. 1 Introduktion

Utgångsläget för min studie är att undersöka om det finns något som skulle kunna betraktas som *beprövad erfarenhet* när det gäller undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Jag har valt att genomföra en kvalitativ studie med utgångsläge i några erfarna och kvalificerade pedagogers uppfattning via intervjuer.

Jag vill belysa ett område där jag inte har funnit någon annan studie som har samma inriktning som den jag väljer, nämligen om hur erfarna och kvalificerade pedagoger uppfattar och beskriver sin egen undervisning av elever som fungerar på en *tidig utvecklingsnivå*. Jag redovisar nedan *närliggande* forskning som jag bedömer som relevant för min studie.

Jag fokuserar min beskrivning på tidigare forskning gällande:

- 2.1.1 Intellektuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning
- 2.1.2 Tidig utvecklingsnivå (som en undergrupp under begreppet intellektuell funktionsnedsättning)
- 2.1.3 Undervisning i särskolan
- 2.1.4 Undervisning av elever på tidig utvecklingsnivå (som en undergrupp under undervisning i särskolan)

Medveten om att det är just den beprövade erfarenheten som jag vill komma åt genom mina intervjuer är det också angeläget att studera vad forskningen har att säga om:

- 2.1.5 Beprövad erfarenhet i allmänhet
- 2.1.6 Beprövad erfarenhet inom undervisning (som en undergrupp under beprövad erfarenhet)

Jag studerar också metodiklitteratur med inriktning mot kvalitativa studier med datainsamling via intervjuer (Loseke, 2013; Denscombe, 2018; Fejes & Thornberg, 2019).

## 2.1.1 Intellectuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning

Begreppet intellektuell funktionsnedsättning utgör en särskild utmaning om man vill beskriva tidigare forskning. Fenomenet har haft många olika benämningar över tid, och detta gör att jag får vara kreativ i mitt sökande. Eftersom jag har bestämt mig för att avgränsa mig till de senaste cirka tjugo årens forskning har jag valt att göra sökningar på begreppen (*psykisk*) *utvecklingsstörning*, och *intellektuell funktionsnedsättning*, med vidare specificering *grav* eller *svår*. Jag har inte fördjupat mig i forskning som utgår från äldre begrepp som t. ex. *psykisk utvecklingshämning* och *förståndshandikapp*. I den engelskspråkiga litteraturen har jag använt sökbegreppen *developmental disabilities* och *intellectual disability* inledningsvis, och därefter begränsat min sökning med begreppen *profound* eller *severe*.

Området utvecklingsstörning har forskare och yrkesverksamma belyst ur olika perspektiv över tiden: i *medicinska och utvecklingspsykologiska perspektiv* utifrån effekter av grundläggande medicinska skador och störningar hos individen (Ineland, Molin & Sauer, 2013, kap. 3). Kylén (2012) är företrädare för ett mer utvecklingspsykologiskt orienterat perspektiv och beskriver olikheter i individers förmåga till anpassning till omgivningen. De olika perspektiven verkar giltiga men det finns också invändningar. Anderson (2002) framhåller att både medicinska och utvecklingspsykologiska perspektiv har fokus i det som brister hos individen och inte i individens förmågor. Enligt Assarson (2009) har dessa synsätt lett till att man historiskt ofta valt att se det som att individen är låst till en viss nivå och att utveckling inte varit möjlig: ”obildbar”.

Ett ytterligare perspektiv är ett mer *socialt och kulturellt* orienterat. Man framhåller att en utvecklingsstörning påverkas av den kultur som individen finns i, inte bara av biologin (Ineland m.fl., 2013). Som ett ytterligare perspektiv kan räknas *miljörelativt* perspektiv, där utvecklingsstörning betraktas både som egenskaper hos en individ och som relaterade till den omgivning individen som befinner sig i.

De flesta forskare är, oavsett perspektiv, överens om att det finns olika grader av intellektuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning, och vidare framhåller man att det parallellt med en nedsättning av kognitiva funktioner ofta förekommer andra former av funktionsnedsättningar. Det finns dessutom ett samband mellan grad av utvecklingsstörning och förekomst av andra funktionsnedsättningar. Vid en grav intellektuell funktionsnedsättning förekommer ofta flera, svåra, parallella skador vilka i sin tur leder till något som idag vanligen betecknas med termen *flerfunktionsnedsättning/-hinder* (Ineland m.fl., 2013; Bakk & Grunewald, 2004, s 179; Terneby, 2000, s 194; <http://habilitering.se/funktionsnedsattningar/flerfunktionsnedsattning-0>).

Hela tillståndet beskrivs som komplext (Anderson, 2002; Ineland m.fl., 2013). Man använder vanligen någon förenklad beskrivning för olika nivåer eller grader av utvecklingsstörning, som t. ex. i Specialpedagogiska skolmyndighetens (SPSM, 2012) information om intellektuell funktionsnedsättning (IF) och i olika läroböcker: *lindrig (lätt)*, *måttlig* och *grav (svår) intellektuell funktionsnedsättning* eller *utvecklingsstörning* (Ineland m.fl., 2013; Bakk & Grunewald, 2004; Terneby, 2000, s 194).

Kylén (2012) är ofta citerad när det gäller beskrivning av nivåer för utvecklingsstörning. Han beskriver olika utvecklingsnivåer och individens begåvning och anpassning till sin omgivning på dessa nivåer, från A-nivå till D-nivå. Han gör jämförelser med den typiska utvecklingen och i modellen finns vissa åldersangivelser. A-nivå motsvarar ungefär den anpassning som en individ har förmåga till vid c:a 0-2 år: ”tankehöjden motsvarar den som barn upp till 1-2 års ålder använder” (Winlund & Rosenström Bennhagen, 2004, s. 99). B-nivå motsvarar c:a 2-7 år, C-nivå c:a 6-15 år och D-nivå c:a 12 år och uppåt. Samtidigt – vid en icke typisk utveckling - kan A-nivå i viss mån jämföras med en grav utvecklingsstörning, B-nivå vid en måttlig, C-nivå vid lindrig eller lätt utvecklingsstörning. D-nivå motsvarar normalbegåvning (Kylén, 2012, s. 71-74).

## 2.1.2 Tidig utvecklingsnivå

Man kan se utveckling som en process i ständig förändring. Inom särskolan används ofta termen utvecklingsnivå. Man menar vanligen att eleven befinner sig på en viss utvecklingsnivå inom olika områden, ofta relaterat till utvecklingspsykologiska kriterier. Det finns en risk att man betraktar denna nivå som statisk, att man fattar beslut om vilka som är elevens möjligheter och har förväntan på en nivå som inte innebär utmaningar (Anderson, 2002).

Begreppet *utvecklingsnivå* verkar ändå tämligen etablerat i forskningssammanhang. Begreppet *tidig utvecklingsnivå* förefaller inte lika etablerat. De flesta forskare verkar, med olika perspektiv och med olika förhållningssätt, ändå vara någorlunda överens om att det finns flera nivåer av en intellektuell funktionsnedsättning, och att det finns en särskild undergrupp som består av de personer som har de största kognitiva svårigheterna. Hur denna undergrupp och denna kognitiva nivå benämns och beskrivs växlar och har växlat, utifrån perspektiv och över tid.

Farrell (2017) använder begreppet *profound intellectual disability* och lyfter fram begränsningar i individens intellektuella förmåga och i individens anpassning till omgivning. Som flera andra forskare och författare framhåller han att tilläggs svårigheter, som synnedsättning, hörselnedsättning, motoriska svårigheter, fysiska sjukdomar m.fl. är vanliga. Individer i gruppen har svåra och många inlärningssvårigheter. Farrell ger också en beskrivning av vilka termer man använder för gruppen i olika länder. Både Farrell (2017) och Anderson (2002) påpekar att en grav utvecklingsstörning inte får betraktas som något som är statistiskt eller omöjligt att påverka.

De sökningar som jag gör med sökorden *grav utvecklingsstörning*, *tidig utvecklingsnivå*, *flerfunktionsnedsättning* och *A-nivå* (Kylén, 2012; Bakk & Grünwald, 2004, s. 58) ger tämligen magra resultat vid sökning inom Stockholms universitetsbiblioteks databas: För *grav utvecklingsstörning* finner jag sex artiklar varav ingen sakkunnigt granskad men något fler, tio träffar, i böcker och tidskrifter. För *tidig utvecklingsnivå* finner jag en artikel, som inte är sakkunnigt granskad och 17 träffar i böcker och tidskrifter. Ordet *A-nivå* + *Kylén* ger en träff bland artiklar och 43 träffar för böcker och tidskrifter. Sammanfattningsvis finner jag alltså att det är ganska tunnansått med artiklar inom området med senare använda sökord. Flera forskare bekräftar min bild av sparsam forskning kring personer på *tidig utvecklingsnivå*/grav utvecklingsstörning (Terneby, 2000, s. 199).

För att samla aktuell kunskap och teorier om gruppen – personer, framför allt elever, som fungerar på en *tidig utvecklingsnivå* – kan jag alltså inte använda mig av vetenskapliga artiklar i större utsträckning utan är hänvisad till några brett använda samlingsverk på området: Kylén (2012), Winlund & Rosenström Bennhagen (2004), Bakk & Grünwald (2004). Heister Trygg (2008) och därutöver webbaserad information som SPSM (2012) och <http://habilitering.se/funktionsnedsattningar/flerfunktionsnedsattning-0>.

Jag finner att Kyléns indelning i stadier för kognitiv anpassning har ganska stor spridning och används i flera böcker och tidskrifter på området (Bakk & Grünwald, 2004, s. 58; Winlund & Rosenström Bennhagen, 2004, s. 99). I beskrivningar som utgår från Kyléns A-nivå framhålls olika aspekter på individens anpassning till och kommunikation med sin omgivning. Individen har ofta flera och svåra, funktionsnedsättningar, t. ex. omfattande rörelsehinder eller synnedsättning, och språkligt befinner de sig på en förspråklig nivå.

Nedan görs en sammanställning av hur A-nivån kan indelas i tre ytterligare nivåer enligt t. ex. Kylén (2012), Winlund & Rosenström Bennhagen (2004, s. 99), Heister Trygg (2008) och Bakk & Grünwald (2004, s. 58):

*Individer på A1-nivå* upplever och reagerar på det som händer här och nu och i den egna kroppen. De är inte medvetna om hur de kan påverka andra. Grundläggande behov och känslor är drivkraften för deras handlande. De uppskattar föremål som låter, känns etc. och upplever dessa med sina sinnen. Det är vanligt att en och samma individ undersöker olika föremål på samma sätt: biter, suger etc.



Individerna på A1-nivå kommunicerar med sin omgivning genom naturliga reaktioner (icke viljemässiga reaktioner på det som händer i och utanför kroppen).

*Individer på A2-nivå* kan orientera sig i rum som är välbekanta. De är medvetna om att de kan påverka andra med sina handlingar. De upplever här och nu, men kan visa viss förväntan inför det välbekanta. De måste få effekter/resultat/bekräftelse av sina handlingar direkt. De kan uppfatta att föremål kan användas på flera sätt. Kommunikationen med andra är något mer avsiktlig, och de använder sig av mimik, ljud, kroppsspråk och handlingar för att uttrycka behov, känslor och intressen.

*Individer på A3-nivå* vet var viktiga föremål finns och hittar ofta i den närmaste omgivningen. De förstår inte begrepp som igår, idag och imorgon. De inser att lika handlingar kan ge olika effekt. De vet att de kan påverka sin omgivning på olika sätt. De inser att föremål och personer kan fungera som redskap, t. ex. genom att dra i en duk kan man nå något åtråvärt. De försöker spontant använda saker och gester som signaler för att påverka andra.

### 2.1.3 Undervisning i särskolan

Särskolan är en skolform för elever som inte bedöms nå upp till grundskolans kunskapsmål pga. intellektuell funktionsnedsättning (SFS 1985:1100). Historiskt sett är särskolan ny i Sverige. Speciallärarutbildningen startade 1962 och hade då en särskild gren mot utvecklingsstörning (Tinglev, 2014; Skolverket, 2015). 1973 fick särskolan sin första läroplan. Elever i särskolan fick tidigare sin skolgång som en omvårdnadsinsats inom sjukvården, via landstingen. Under 1990-talet genomfördes kommunalisering av särskolan, och ansvaret överfördes från landstingen till kommunerna. Eleverna fick då nioårig skolplikt (Skolverket, 2015).

Enligt officiell statistik är antalet elever i grundsärskolan 2018/2019 c:a 11 100, och av dessa går 20 procent i grundskolan. I gymnasiesärskolan finns c:a 6 200 elever. Ungefär 4 800 elever i grundsärskolan har inriktning träningskola/ämnesområden vilket utgör 43 procent av hela elevgruppen. Ungefär 3 600 elever i gymnasiesärskolan har inriktning träningskola/individuella program vilket utgör 58 procent av hela elevgruppen (Skolverket, 2019). Antalet elever i särskolan ökar ju längre upp i skolåren eleverna kommer. Många elever med intellektuell funktionsnedsättning inleder sin skolgång i grundskoleklass och tas emot i särskolan i högre årskurser. Detta gäller inte elever i träningskolan där antalet är relativt konstant oavsett årskurs (Skolverket, 2015, s. 116).

Berthén (2007) och Nilholm (2012, s. 102) påpekar att det finns ganska lite forskning kring hur undervisning sker inom särskolan. De framhåller dessutom att glappet mellan den forskning som finns och skolans praktiska arbete är stort. Under 1950-talet fram till 1970-talet var en vanlig uppfattning att barnet skulle anpassas till skolsystemet, och inte tvärtom (Inleand m.fl. 2013). Enligt Berthén (2007) vet man ganska lite om hur undervisningen i särskolan såg ut under den senare hälften av 1900-talet. Det är först efter kommunaliseringen och efter särskolans byte av huvudman som Skolverket har gjort granskningar av kvalitén i särskolan.

Undervisning i särskolan har beskrivits i Carlbeck-kommitténs delbetänkande: *Elever i särskolan* (SOU 2003:35). Den mest framträdande kritiken av särskolan i detta delbetänkande och i andra genomförda studier menar Östlund (2009, s. 152) är att verksamheten i särskolan är mer omsorgsinriktad än den är kunskapsutmanande.

Berthén (2007, s. 37) beskriver i sin avhandling, om särskolans undervisning, att det i hög grad saknas kunskap om innehållet i undervisningen. Hon framhåller också att undervisningen är omhuldande, snarare än undervisande, och att undervisningen, enligt Berthén (ibid.) har hållits på en alltför låg nivå. Andra, senare, rapporter om särskolan pekar på liknande resultat (Inleand m.fl., 2013). Olika synpunkter på särskolans undervisning har lett till slutsatser från Carlbeck-kommitténs delbetänkande

(SOU 2003:35): Man bör suddas ut gränser mellan de olika skolformerna, man bör tydliggöra specialpedagogiska perspektiv i lärarutbildning, och man bör skärpa kraven på de utredningar som görs för att undersöka om en elev ska platsa i särskolan.

Det finns fortfarande få beskrivningar av hur undervisning i särskolan faktiskt sker idag, men man kan finna olika (erfarenhetsgrundade) förslag på hur den *bör* bedrivas, t. ex. i form av beskrivning av karakteristiska drag i undervisningen för elever med *lindrig* respektive *måttlig utvecklingsstörning* som t. ex. SPSM (2012) tagit fram. Här framhålls att undervisningen behöver anpassas till målgruppens behov och förutsättningar: Personer med *måttlig utvecklingsstörning* är en stor och heterogen grupp. Det är relativt vanligt med ytterligare någon funktionsnedsättning. Det behövs ofta alternativa sätt att kommunicera, exempelvis med saker eller bilder. Det behövs bildstöd för att stödja tidsuppfattning och för att ge struktur. Individerna behöver många olika och konkreta övningstillfällen för att generalisera kunskap. Elever med *lindrig utvecklingsstörning* klarar många saker i vardagen och kan utföra enkla händelsekedjor, men har svårt för t. ex. abstrakta begrepp. Dessa elever kan behöva öva på olika aspekter av socialt samspel. De behöver stöd för att planera och strukturera. Det är vanligt att eleverna kan läsa och skriva med ett enkelt språkligt innehåll.

Utöver vad undervisningen ska innehålla beskriver t. ex. Kutscher, Attwood & Wolff (2016, s. 114) och von Tetzner & Jensen (1999) vad som krävs av den som ska undervisa dessa elever. Särskilt framhålls engagemang och genuint intresse, tålmod och tid som förutsättningar för att hjälpa eleven att nå sin fulla potential.

## 2.1.4 Undervisning av elever på tidig utvecklingsnivå

Om kunskap om undervisningen i särskolan i allmänhet är bristfällig gäller detta i ännu högre grad den undervisning som sker inom grundsärskolans ämnesområden/tidigare träningsskola.

En grav utvecklingsstörning är ofta kombinerad med flera funktionsnedsättningar. Verkligheten är här och nu, och eleven förstår och använder talat språk i mycket begränsad utsträckning eller inte alls. Undervisning i särskolan har beskrivits i Carlbeck-kommitténs delbetänkande: *Elever i särskolan* (SOU 2003:35), se ovan. Heister Trygg (2012) har låtit erfarna lärare komma till tals angående undervisning av elever i behov av AKK, alternativ och kompletterande kommunikation, andra vägar att kommunicera än via talat språk. Fokus är inte särskilt på elever som fungerar på tidig utvecklingsnivå utan på elever i behov av AKK oavsett begåvningsnivå.

Ingen undervisning kan ske utan att det finns en relation mellan den som undervisar och den som undervisas, menar Aspelin (2018) och Aspelin & Persson (2011), utan särskild hänvisning till särskolan. Skolan är framförallt en mötesplats mellan människor, läraren genomför ett relationsarbete och behöver ha en god relationskompetens för att skapa relationer med eleverna (Aspelin & Persson, 2011, s. 10).

Lundström (2016) uttrycker vikten av samspelet och att ingen kan utvecklas på egen hand när det när det gäller undervisning i särskolan. Lärarens uppdrag blir att leva upp till detta perspektiv, hitta rätt nivå och innehåll för undervisning för den enskilda eleven och se till att undervisningen är relevant utifrån ett livslångt lärande. Läraren ska också se till att samverkan blir möjlig med andra individer och andra skolformer.

När det gäller undervisning av *elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå* påpekar flera forskare att denna undervisning i särskilt hög grad är beroende av relationen och samspelet mellan den som undervisar och den som undervisas (Heister Trygg, 2008; Heister Trygg, 2012; Winlund & Rosenström Bennhagen, 2004; Nordens Välfärdscenter, 2010). Den är också beroende av vilket perspektiv man omfattar på utvecklingsstörning (Ineland m.fl., 2013) och i hög grad på den undervisande individens personliga förutsättningar. Östlund (2012) har undersökt undervisningen i

fem träningskoleklasser och påpekar också att undervisningen är i huvudsak inriktad på relationer mellan personal och elever och att den ska innehålla både omsorg och kunskapsinhämtande. Han menar å andra sidan också att alltför nära relationer kan leda till överbeskydd (Östlund, 2012, s. 235).

Flera författare beskriver specifika drag som utmärker kommunikation med personer som fungerar på en tidig utvecklingsnivå: det kan vara svårt att tolka t. ex. individens respons, personalen kan ha olika tolkningar av individen, man kan tro att man förstår, personer i omgivningen dominerar samspelet etc. (Porter, Ouvry, Morgan & Downs, 2001, s.13). Kommunikationen sker genom kroppsspråk, röst, mimik, ljud eller bilder. Dessa omständigheter kräver särskilda anpassningar i undervisningen.

När det gäller undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå är kommunikationen en central fråga, både som största svårighet och som största tillgång.

”... Ju mer barnet samspekar med andra och får återkoppling på sina intentioner desto större chans att det uppfattar sig själv som någon som kan kommunicera med andra. För barn med grav utvecklingsstörning och andra funktionshinder kan det i det kommunikativa samspelet med andra uppstå störningar till följd av att barnets initiativ och reaktioner inte motsvarar omgivningens förväntningar.” (Anderson, 2002, s. 46).

Området kommunikation och alternativ/kompletterande kommunikation (AKK) har särskild betydelse för denna elevgrupp (Farrell, 2017; Anderson, 2002; Heister Trygg, 2008; Light, 1997).

Kommunikationen blir kommunikationspartnerns ansvar (Wilder, 2014, s. 14). Partnerns roll är att anpassa budskapet efter elevens förutsättningar, bemöta på rätt nivå, använda lämpliga verktyg etc. (Light, 1997; Heister Trygg, 2008; 2010). Bakk & Grünewald (2004, s. 279) menar att kommunikation och språk utvecklas genom lek och vardag. I nära samspel måste viktiga samspelepartners ge det stöd individen behöver och ge vinster åt barnets budskap (Brodin, 2005, s. 69).

Undervisningen bör präglas av ett responsivt förhållningssätt, anpassning ska göras så att utveckling blir möjlig, och vård ska integreras på ett smidigt sätt i skolvardagen menar Farrell (2017). Det är viktigt att upprätthålla elevens motivation att kommunicera och att ge förutsättningar för fortsatt kommunikationsutveckling. Detta förutsätter en stödjande omgivning som kan möta och utveckla eleven. Sådant som föreslås för att skapa en god kommunikativ miljö är t. ex. att fysiskt röra vid individen och att prata under tiden, att inte tala över huvudet, att skapa god ögonkontakt, att kommunicera under dagliga rutiner (Porter, Ouvry, Morgan & Downs, 2001; Heister Trygg, 2008; 2012; <https://papunet.net/svenska/information/grav-utvecklingsstorning-och-samspel>).

Utöver att undervisningen ska fokusera på kommunikation och relation framhålls behovet av användande av alla sinnen och även av konkret material, att utnyttja de föremål som finns runtomkring och att se till att det finns intressanta föremål att samspela kring och även att ge tillgång till vissa tekniska hjälpmedel. Konkreta material behövs vid inlärning, och för att skapa igenkänning behöver aktiviteten upplevas många gånger (SPSM, 2012; Heister Trygg, 2012).

## 2.1.5 Beprövad erfarenhet

Begreppet *beprövad erfarenhet* används som ett komplement till forskning, och särskilt utbrett när det gäller hälso- och sjukvård: I Lag om yrkesverksamhet på hälso- och sjukvårdens område i 2 kap. 1 § kan man läsa: "Den som tillhör hälso- och sjukvårdspersonalen skall utföra sitt arbete i överensstämmelse med vetenskap och beprövad erfarenhet". Enligt förarbetet till lagen ska det tolkas som både och, inte antingen eller. Så här resonerar man på Statens beredning för medicinsk och social utvärderings hemsida ([/www.sbu.se/sv/sok/?q=bepr%C3%B6vad+erfarenhet+definition](http://www.sbu.se/sv/sok/?q=bepr%C3%B6vad+erfarenhet+definition)): "Det behövs mycket mer än vetenskaplig kunskap för att kunna välja rätt vårdåtgärd vid rätt tillfälle. Vi brukar hänvisa till *beprövad erfarenhet* som ytterligare en viktig grund för sjukvårdsarbetet". Men man menar också att begreppet är problematiskt och att tydlig definition saknas, även i lagtext (ibid.).

## 2.1.6 Beprövad erfarenhet inom undervisning

Vetenskap och beprövad erfarenhet inom utbildning innebär att utbildning enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska *vila på* vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet vilket skiljer sig åt mot medicinsk åtgärd som ska *vara i överensstämmelse* med vetenskap och beprövad erfarenhet (*Vetenskap och beprövad erfarenhet skolan*, 2017 s. 56). Undervisning beskrivs som ett särskilt komplext fenomen, och det är inte enkelt att undersöka hur effektiv undervisning är genom att t. ex. utföra experiment.

Med *beprövad erfarenhet* menas skolans och lärarens erfarenheter som har använts under en lång tid och därmed blivit prövade, vilket har dokumenterats och utvärderats systematiskt. Skolverket beskriver hur erfarenheten byggs upp genom att t. ex. en person prövar en idé och sedan delar sin erfarenhet med t. ex. en grupp där man gemensamt reflekterar och dokumenterar och slutligen ska produkten prövas och dokumenteras systematiskt av flera grupper (Skollag, SFS 2010:800; (skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetsatt/forskningsbaserat-arbetsatt-nagra-nyckelbegrepp#h-beprovaderfarenhet).

## 2.2 Teoretiska begrepp och utgångspunkter

Begreppet *intellektuell funktionsnedsättning* är det mest aktuella begreppet av de använda, men det mest vedertagna teoretiska begreppet verkar vara *utvecklingsstörning*. Som beskrivs ovan är forskningen kring intellektuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning spretig och ibland ideologisk präglad, sällan peer reviewed, och synsätt på gruppen har dessutom varierat över tid (Ineland m.fl., 2013; SPSM, 2012).

Jag väljer att i huvudsak använda begreppet *tidig utvecklingsnivå* istället för t. ex. *grav utvecklingsstörning* eller *A-nivå*. De flesta forskare är överens om att det finns en särskild undergrupp inom området intellektuell funktionsnedsättning av de personer som har de största kognitiva funktionsnedsättningarna och beskriver gruppen tämligen likvärdigt. Jag utgår från olika beskrivningar från forskare och teoretiker inom området: Bakk & Grunewald (2004); Brodin (1991); Heister Trygg (2008); Kylén (2012); Terneby (2000); Winlund & Rosenström Bennhagen (2004).

Jag väljer att använda begreppet *beprövad erfarenhet* trots att kraven för att tala om en beprövad erfarenhet enligt definition innebär att dokumentation och prövning ska finnas. Utbildning är ett komplext fenomen som inte går att undersöka genom t. ex. experiment (*Vetenskap och beprövad erfarenhet skola*, 2017).

Det är uppenbart att den beprövade erfarenheten måste spela en stor roll i förhållande till forskning eftersom t. ex. vetenskapliga studier med kontrollgrupper är omöjliga att genomföra, att de mjuka värden som nämns som nödvändiga ingredienser i undervisning (relation, kommunikation, sinnen) inte enkelt låter sig kvantifieras etc.

# 3. Metod

Jag inspireras av ansatsen *grundad teori* (Denscombe, 2018) men gör inte anspråk på att följa den till fullo. Jag väljer att använda mig av *kvalitativ* metod (Eliasson, 1995; Loseke, 2013; Denscombe, 2018) och att använda *semistrukturerade intervjuer* (Braun & Clarke, 2013, s. 78).

## *Grundad teori*

Den metod man väljer bör höra samman med det tänkande och de principer som ligger till grund för det område man har valt att arbeta med (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2018, s. 104). Min ansats blir snarare i form av *grundad teori*. Jag intresserar mig för sociala händelser och interaktioner. Jag vill undersöka ett föga utforskat område. Jag vill avgränsa mig till en mindre grupp av personer för att få del av dessas åsikter och tankar (Thornberg & Forslund Frykedal, 2019, s. 44; Denscombe, 2018, kap 7; Denscombe, 2018). Jag har inte någon särskild teori att utgå från eller någon fastställd hypotes att testa utan vill förutsättningslöst närma mig materialet för att eventuellt komma fram till en teori på basis av de data som jag får fram efter mina intervjuer.

## *Kvalitativ metod*

Den första frågan jag ställer mig är om min studie skall vara kvantitativ eller kvalitativ. Bjørndal (2005, s. 23) beskriver att den huvudsakliga skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ metod ligger i hur man förhåller sig till siffror. I kvalitativa studier är man mindre intresserad av exakta siffror och försöker i stället uppnå en djupare förståelse av det man studerar. Loseke (2013) framhåller att kvalitativ forskningsmetod utgår från ord, då bara ord gör det möjligt att beskriva något som är komplext. Eliasson (1995) menar att kvalitativ metod är nödvändig för att vi ska finna ny kunskap och andra dimensioner och djup.

Jag gör valet att använda mig av *kvalitativ metod* eftersom metoden lämpar sig bäst för den kunskap jag söker. För att undersöka, beskriva och tolka beprövad erfarenhet hos lärare i arbete med elever på tidig utvecklingsnivå vill jag ta del av pedagogers upplevelser och syn på verkligheten, vilket förutsätter en kvalitativ studie som bygger på ord (Fejes & Thornberg, 2019; Ahrne & Svensson, 2011). Jag väljer sedan mellan olika kvalitativa metoder som att *fråga*, *observera* eller *studera* dokument (Ahrne & Svensson, 2011, s.8). Jag gör valet att *fråga*, att föra samtal med pedagogerna.

## *Semistrukturerad intervju*

Bjørndal (2005, s. 90) och Denscombe (2018) framhåller att intervju/samtal är en lämplig metod om avsikten är att få fram individens perspektiv och att få ta del av dennas tankar och upplevelser. Denscombe (2018, s. 25, s. 268) menar att forskaren har en viktig roll när det gäller att samla in data, och att det är viktigt att forskaren skapar en god relation till deltagarna. Det behövs för att forskaren så långt det är möjligt ska få ta del av informanternas upplevelser och tankar. Kvalitén i materialet är beroende av att intervjuaren skapar ett gott klimat, menar Bjørndal (2005, s. 93).

Bjørndal (2005, s. 94) rekommenderar att man för intervjun väljer ett fåtal teman med flera frågor inom dessa och med följdfrågor. Av olika former av intervjuer väljer jag *semistrukturerad intervju*. Detta är vanligaste formen av kvalitativ intervju (Braun & Clarke, 2013, s. 78). I semistrukturerade intervjuer använder man sig av en intervjuguide med ett antal teman med öppna frågor. Jag har möjlighet att variera ordningen och att låta den intervjuade utveckla det hen önskar och att ställa följdfrågor (Denscombe, 2018, s. 269; Back & Berterö, 2019, s. 168; Braun & Clarke, 2013, s. 78).

Jag väljer att begränsa mig till ett fåtal informanter vilka jag bedömer har mycket att berätta om området jag vill studera. Jag bedömer att det är lämpligt med fem-sex erfarna och kvalificerade pedagoger och som beskrivet ovan i form av semistrukturerade intervjuer. Jag har för avsikt att använda samma frågor till samtliga intervjupersoner: öppna frågor, med fokus på *hur*, och jag ska också kunna ställa följdfrågor. Jag reflekterar över olika tekniker för att uppmuntra till fortsatt berättande (Bjørndal, 2005; Denscombe, 2018).

## 3.1 Studiens deltagare

Jag väljer att intervjua just *erfarna* och *kvalificerade* pedagoger för att ta del av dessas erfarenheter. Därigenom tror jag att jag får data som jag kan analysera och tolka och systematisera och därmed bidra till *beprövad erfarenhet*. Med erfarna och kvalificerade menar jag att pedagogen både ska ha minst sex års erfarenhet av undervisning med målgruppen och lärarutbildning samt vidareutbildning som specialpedagog eller speciallärare, d.v.s. inom specialpedagogik. Jag vill också att de ska ha en viss vana att beskriva och att utveckla sitt område, t. ex. ha deltagit i föreläsningsverksamhet, bedrivit utvecklingsarbete eller producerat sig i skrift. Jag finner fem sådana pedagoger via rekommendationer. Hur dessa väljs och kontaktas beskriver jag nedan under 3.2 Genomförande. Varje intervjuad pedagog får en benämning: Pedagog A, B, C, D och E. I studien ingår följande deltagare:

Pedagog A är förskollärare i grunden och har arbetat i femton år som undervisande specialpedagog, både före och efter specialpedagogutbildning. Hon har sedan tidigare tio års erfarenhet av att arbeta på vårdhem för målgruppen och tio års erfarenhet av målgruppen som elevassistent. Hon har därutöver kontakter med forskare på området och arbetar med utvecklingsprojekt.

Pedagog B är förskollärare. Hon har varit specialpedagog i 13 år och har arbetat med målgruppen under denna tid, med undervisning och i övergripande tjänst med rådgivning. Hon har tidigare erfarenhet som elevassistent. Hon har idag en övergripande tjänst med rådgivning till kollegor och har också anlitats som föreläsare och utbildare.

Pedagog C är grundskollärare och specialpedagog sedan 30 år. Hon har arbetat i 30 år med målgruppen. Hon hade ingen tidigare erfarenhet (och inget ursprungligt intresse) av att arbeta med personer som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Hon har arbetat med utbildning och utveckling av läromedel.

Pedagog D är förskollärare. Hon blev specialpedagog för 15 år sedan. Hon hade innan det erfarenhet av barn med funktionsnedsättning under några av åren som förskollärare. Hon har undervisat målgruppen i 15 år. Hon har anlitats som föreläsare och utbildare på området.

Pedagog E är först fritidspedagog och senare grundskollärare. Hon har varit specialpedagog i c:a tio år och har arbetat med målgruppen även innan dess. Hon hade ett tidigare intresse för och erfarenhet av målgruppen ända från skoltiden. Hon har idag uppgifter som består i att stödja andra kollegor.

## 3.2 Genomförande

Efter litteraturgenomgång och planering av studien är det dags att insamla data genom att genomföra intervjuerna. I detta ingår att utforma en intervjuguide, missivbrev och samtyckesblankett, kontakta tänkbara deltagare och genomföra intervjuerna,

*Jag utformar intervjuguiden (se Bilaga 3. Intervjuguide).*

*Jag utformar ett missivbrev enligt Trost & Hultåker (2016, s. 110) för att informera pedagogerna om studiens syfte, se Bilaga 1. Missivbrev. Denscombe (2018) menar att informationen måste vara tillräcklig för att deltagare ska kunna avgöra om hen vill delta i studien. Missivbrevet innehåller presentation av mig själv, om vad syftet med arbetet är, att jag kommer att behandla intervjuerna konfidentiellt, att det är frivilligt att delta, att hen kan avbryta när som helst, hur hen får kontakt med mig, hur resultaten ska användas och hur intervjupersonen ska få del av resultat (Vetenskapsrådet, 2017). I missivbrevet framgår att intervjun beräknas ta c:a 1 tim. Det framgår också att jag kan*

komma att behöva komplettera intervjun i efterhand. Jag erbjuder också informanten att få ta del av resultaten i någon form. Jag meddelar att jag kommer att höra av mig inom två veckor.

Jag *utformar en samtyckesblankett* med motsvarande information som i missivbrevet ovan och som jag ska ta med till intervjuerna för att pedagogen ska underteckna och ge medgivande till att medverka. Se Bilaga 2. Samtyckesblankett.

Jag *kontaktar tänkbara deltagare*: Jag väljer ut intervjupersoner enligt ovan, d.v.s. pedagoger med både god teoretisk kunskap och erfarenhet. Jag använder mig av personer inom Specialpedagogiska skolmyndigheten och Södra regionens kommunikationscentrum (ett kunskapscentrum inom området Alternativ och kompletterande kommunikation) för att få rekommendationer om sådana pedagoger. De utvalda pedagogernas kompetens är alltså bedömd av andra, inte av dem själva och de har formell behörighet inom specialpedagogik. Jag får då sammanlagt fem personer rekommenderade för mig vilka passar in på dessa kriterier. Jag kontaktar fyra av de personer som jag får rekommenderade och skickar missivbrevet (Se Bilaga 1. Missivbrev) per mail till dessa. Den femte personen (B) träffar jag på i ett sammanhang där hon framträder.

I missivbrevet har jag skrivit att jag ska ta kontakt två veckor senare, men samtliga pedagoger tar själva kontakt snabbt per mail och tackar ja till att medverka. Jag genomför en pilotintervju (utöver dessa fem, med en kollega) och omformulerar efter denna mina frågor något.

Pedagogerna erbjuder mig intervjutider inom den närmaste framtiden, och jag genomför en intervju i taget. Alla intervjuer genomförs på vars och ens arbetsrum.

De fem intervjuerna tar mellan 45 minuter och 70 minuter vilket också utgör mitt inspelade material. Efter genomförd intervju transkriberar jag hela intervjun (utan att ta med ortsnamn, namn på personer etc.). Dessa transkriberade intervjuer samt det inspelade materialet kommer att förstöras efter uppsatsens avslutande. Jag kommer inte i mina resultat att redovisa något som kan härledas till en person, t. ex. skola, stad, specifika projekt eller uppdrag.

### 3.3 Analys av data

Kodningen är den process där vi försöker studera innebörden av våra data och utveckla kategorier. Olika steg för kodning beskrivs av olika forskare (Braun & Clarke, 2013, s. 206; Thornberg & Forslund Frykedal, 2019, s. 48; Bjørndal, 2005). Jag väljer att genomföra kodningsprocessen enligt Braun & Clarke's (2013) modell för tematisk analys, inkluderande sex steg. Den tematiska analysen beskrivs som teorifri vilket innebär att den inte är styrd av någon specifik teori, vilket gör den användbar i denna typ av studie (ibid.).

Jag transkriberar mina data efter varje genomförd intervju. Transkriberingsmallen ser likadan ut för alla fem intervjuer: 1,5 radavstånd och djupa sidmarginaler, allt för att transkriptionerna ska vara likvärdiga och för att jag med enkelhet ska kunna färgmarkera ord och begrepp, göra understrykningar samt skriva kommentarer i marginalerna. Transkriptionerna görs med skriftspråk. Jag gör inga noteringar för exempelvis pauser (ibid.). Därefter skriver jag ut transkriptionerna. Jag bekantar mig med materialet och studerar det noga, flera gånger, och under läsningen gör jag understrykningar av ord, begrepp och vissa hela meningar eller stycken (kodord), även kallat *complete coding* (Braun & Clarke, 2013, s. 206).

Jag organiserar intervjuens delar och försöker finna meningsfulla grupperingar för de kodord jag markerat under steg ett. Jag grupperar kodorden i riktning mot olika teman i det sammanhang det passar in i relation till forskningsfrågorna. Dessa teman reviderar jag vid flera tillfällen.

Därefter påbörjar jag min tolkning av utvalda teman. Jag försöker finna kodord för dessa teman, och på så sätt finner jag mönster. Jag blir medveten om att olika yttranden ibland kan sorteras in under flera olika exempel.

Jag granskar återigen mina teman och reducerar dessa. Jag sorterar och kategoriserar. Jag försöker se om jag kan finna mer övergripande teman, vilket jag också gör. Jag försöker hitta så adekvata namn som möjligt för de teman jag valt.

De viktigaste övergripande teman, med högst relevans utifrån studiens frågeställningar, är

4.1.1 Egenskaper och karakteristika hos pedagogen

4.1.2 Karakteristika i undervisningen

Alla utsagor som berör dessa kategorier kodas i teman och sammanfattas nedan under 4.1.1 och 4.1.2.

Övriga områden beskrivs övergripande tema för tema::

4.1.3 Egenskaper hos eleverna

4.1.4 Pedagogens kunskaper

4.1.5 Stöd

4.1.6 Kritik mot regelverk

4.1.7 Samarbete och samsyn

4.1.8 Synpunkter på den egna utbildningen

4.1.9 Inställning och värdegrund

4.1.10 Råd till nya kollegor

## 3.4 Trovärdighet, validitet och reliabilitet

Begreppet *validitet* är en beskrivning av om jag verkligen undersöker det jag avser att undersöka, t. ex. hur ser mitt urval av försökspersoner ut, hur beaktar jag andra faktorer som eventuellt påverkar resultaten, och hur kan mina resultat generaliseras till andra grupper? Validiteten handlar om *vad* man mäter (Bjereld m.fl., 2018). Begreppet *reliabilitet* står för pålitlighet och används i förhållande till genomförandet: hur trovärdiga kan resultaten bedömas utifrån använda metoder, hur tillförlitliga är resultaten, skulle de upprepas vid en förnyad mätning (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013)? Reliabiliteten handlar om *hur* man mäter (Bjereld m.fl., 2018). Bjereld m.fl. (2018, s. 112) diskuterar sambandet mellan validitet och reliabilitet. De menar att en hög reliabilitet kan förekomma parallellt med låg validitet, men inte tvärtom. För min studie, med syfte att undersöka några erfarna och kvalificerade pedagogers syn på undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå, menar jag att begreppen trovärdighet och tillförlitlighet är relevanta och användbara snarare än begreppen validitet och reliabilitet. Thornberg & Frykedal (2019) och Ahrne & Svensson (2011) beskriver trovärdighet i förhållande till bl.a. noggrannhet och hederlighet i datainsamling, analys och presentation.

## 3.5 Forskningsetiska aspekter

Jag ser inga svårigheter att följa Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för god forskning om att t. ex. tala sanning, öppet redovisa tillvägagångssätt, öppet redovisa och granska mina resultat, vara rättvis och inte skada andra. Jag har några etiska utmaningar att ta ställning till. Det rör sig bl.a. om hur jag ska beteckna medverkande pedagoger, hur jag ska bedöma relationen mellan mig som intervjuare och de



pedagoger som jag intervjuar, hur jag ska skydda integriteten hos de intervjuade och vad ett medverkande skulle kunna ha för betydelse för dem.

### *Hen eller hon?*

Alla pedagoger benämns hon. Samtliga är kvinnor, vilket också en stor majoritet av yrkesverksamma specialpedagoger/-lärare är. Hade jag haft en eller flera män med i undersökningen hade valet nog blivit att använda det numera vanliga *hen*.

### *Makt och relationer*

De intervjuade pedagogerna vet att de är utvalda på grund av sina meriter och är rekommenderade av andra. Jag kan inte se att det föreligger någon maktasymmetri som är till nackdel för pedagogerna (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Jag framträder som student, presenterar mig som nybörjare på området och även som kunskapssökande (men berättar också att jag har 15 års erfarenhet av att arbeta i grundskolan).

### *Skydd av integritet*

De åtgärder som jag vidtar för att skydda identitet och material är att intervjuerna och transkriptionerna förvaras skyddat och kommer att förstöras efter uppsatsens färdigställande. I min rapport har jag inga namnuppgifter eller andra fakta som gör att skola, stad, uppdrag eller produktion kan spåras.

### *Vad innebär det för deltagarna att delta?*

Enligt Denscombe (2018) måste forskarna ha gett så mycket information om forskningsprojektet att individen kan göra en bedömning om de vill delta eller ej. Pedagogerna får ett *skriftligt samtyckeskrav* (se Bilaga 2. Samtyckesblankett) vilket gör det tydligt formellt att deltagandet bygger på informerat samtycke. I samtyckesblanketten framgår syfte och frågeställningar och övrig information samt besked om att de när som helst kan bryta sin medverkan. De ska också få ta del av sina egna inlägg innan uppsatsen färdigställs.

Alla tackar, som nämnts ovan, ja till att medverka, snabbt via e-post. Det kan finnas en uppskattning av att vara utvald. Jag uppfattar att de gärna ställer upp som talesmän för sin elevgrupp och för sitt arbete och gör det med stolthet och säkerhet. Ingen av pedagogerna ställer några frågor som handlar om att försäkra sig om anonymitet. Jag frågar inte, men kan inte utesluta att någon även hade velat delta med sitt namn.

### *Presentation av resultat*

En viktig forskningsetisk princip är att man ska redovisa resultat oavsett om de stöder en formulerad hypotes eller inte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 70). Jag utgår inte från någon hypotes, men min avsikt är att presentera alla resultat av vikt.

## 4. Resultat

Syftet med studien är att undersöka några erfarna och kvalificerade pedagogers syn på *undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå* med centrala forskningsfrågor: Hur beskriver dessa pedagoger sin undervisning med elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå? Kan man utifrån dessa beskrivningar tala om en *beprövad erfarenhet* vad gäller undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå.

Under denna resultatdel presenteras de intervjuade pedagogernas tankar om och beskrivningar av hur de arbetar med elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Pedagogerna presenteras kortfattat i tabell 1: grundutbildning, vidareutbildning samt antal år som pedagogen har arbetat med personer på

tidig utvecklingsnivå inom och utom undervisning. En något mer utförlig beskrivning finns i 3.1 Studiens deltagare.

Tabell 1. Presentation av intervjuade pedagoger

Pedagog A	Pedagog B	Pedagog C	Pedagog D	Pedagog E
Förskollärare. Specialpedagog c:a tio år. Tio års erfarenhet av vårdhem. Tio års erfarenhet som elevassistent. 15 år som undervisande specialpedagog.	Förskollärare. Specialpedagog 13 år. 13 års erfarenhet av undervisning och rådgivning.	Grundskollärare. Specialpedagog 30 år. 30 års erfarenhet av undervisning.	Förskollärare. Specialpedagog 15 år. Tidigare erfarenhet av barn med funktionsnedsättning under några av åren som förskollärare.	Fritidspedagog. Grundskollärare. Specialpedagog c:a tio år. Tidigare intresse för och erfarenhet målgruppen ända från skoltiden.

## 4.1. Kategorier och teman

Vid analysen av de genomförda intervjuerna identifieras ett antal kodord samt teman som grupperas och revideras. Den slutliga kategoriseringen presenteras nedan med fokus i de viktigaste områdena utifrån frågeställningarna: hur beskriver de intervjuade pedagogerna sin undervisning med elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå? Kan man utifrån dessa beskrivningar tala om en beprövad erfarenhet?

De viktigaste kategorierna utifrån dessa frågeställningar blir: *egenskaper och karakteristika hos pedagogen* och *karakteristika i undervisningen*. Alla utsagor som berörde dessa områden kodas i teman och sammanfattas nedan under 4.1.1 och 4.1.2.

Övriga områden beskrivs övergripande tema för tema:

- 4.1.3 Egenskaper hos eleverna
- 4.1.4 Pedagogens kunskaper
- 4.1.5 Stöd
- 4.1.6 Kritik mot regelverk
- 4.1.7 Samarbete och samsyn
- 4.1.8 Synpunkter på den egna utbildningen
- 4.1.9 Inställning och värdegrund
- 4.1.10 Råd till nya kollegor

### 4.1.1 Egenskaper och karakteristika hos pedagogen

Pedagogerna tillfrågas om vilka egenskaper som de menar är särskilt lämpliga eller som de anser präglar pedagoger som arbetar med elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Svaren de ger går att sortera in under hur pedagogen använder den egna personen som instrument i undervisningen, hur pedagogen förhåller sig till uppgifterna som ska utföras och hur pedagogen förhåller sig till individen eller elevgruppen.

#### *Den egna personen*

Pedagogerna återkommer vid flera tillfällen till den egna rollen som de spelar i undervisningen eller om hur de använder sig själva som instrument. B talar om hur hon använder den egna rösten och den egna kroppen för att skapa stämning och ge trygghet åt eleverna. Också pedagog A talar om vikten av

att tydligt uttrycka sig med den egna kroppen: ...att man visar att man är intresserad för då händer det något med eleven... Flera (A, B och D) nämner att man måste vara, som de ofta kallar det, närvarande. D: ...eleverna säger så mycket som kräver att du måste vara närvarande och ha erfarenhet...

### **Förhållningssätt till uppgiften**

Samtliga pedagoger beskriver betydelsen av förhållningssättet till uppgifterna som de har att utföra. De använder olika termer som alla handlar om vikten av omväxling/variation: nyfikenhet, kreativitet, fantasi, finurlighet, uppfinningsrik, mod, att våga, humor etc. Man måste våga prova och våga misslyckas och också våga utmana eleven och våga ställa krav på eleven poängterar bl a E och D. Att ha roligt och använda sin humor beskrivs särskilt av B och C. Uppgiften beskrivs som spännande av flera. Man kan ha målet i sikte, men vägarna varierar menar C.

### **Förhållande till kunskaper och färdigheter**

Pedagogerna beskriver sig själva som kunskapssökande, och de beskriver också vikten av att utveckla ändamålsenliga färdigheter. De menar att den som arbetar med elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå behöver ha ett stort engagemang och ett stort eget driv. Man är hänvisad till att söka sin egen information och att fortbilda sig. Det finns inte mycket inom området, utan man får söka och sålla för att se vad som passar. D: *Det finns inte så jättemycket ny litteratur och så jag får ju hela tiden söka på nätet och kolla lite grand vad som händer i England och kolla olika metoder och så...Det gäller att vara nyfiken, gå ut på nätet, spanar, jag spanar in andra skolor. Jag brukar mejla, ställa några frågor, göra studiebesök...*

Två av pedagogerna nämner att kunskap kan finnas hos SPSM (B och D). Erfarenhet behövs, för att man då lättare kan se och läsa av eleven – en blick en suck kan säga mycket enligt D. Det är också viktigt att reflektera kring det man gör, att upptäcka nya saker men också att titta tillbaka menar både D och E. Utöver kunskaper behövs ett genuint intresse för uppgiften menar B, D och E.

### **Förhållningsätt till eleven**

Pedagogerna beskriver hur de ska bemöta just elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Här använder pedagogerna en mängd synonymer eller närliggande begrepp för: lugn, långsamt tempo, tålmod. Eleverna - och det man gör med dem – tar tid, och måste få ta tid.

Dessutom påpekar de vikten av ett inväntande och lyhört förhållningssätt. Man ska läsa av, se och bekräfta eleven. C och D påpekar att pedagogen måste tycka om eleven. A och B talar om pedagogens engagemang och att det kan yttra sig i att eleven vet att pedagogen ”vill förstå”. ”Läsa av” innebär enligt C att känna igen osynliga signaler, reaktioner, känslor.

## **4.1.2 Karakteristika i undervisningen**

En mycket stor del av samtalen handlar om karakteristika i undervisningen av denna elevgrupp. En del av dessa kan *relateras till individen*, andra kan *relateras till uppgiften*.

Särskild vikt lägger också pedagogerna vid *relationer* och vid behovet av en *helhetssyn på eleven* med hänsyn tagen till både barnets hela situation/tillvaro och hela dagen. D: ...”*jag har också jobbat som resurs och jag är jätteglad för att ha den erfarenheten faktiskt, jag har fått följa med fullt ut, med allt liksom, för man har kallat det heldagsskola då, att man har fått vara med från morgonen till eftermiddagen när de åker hem...*”

Samtalen kommer också in på *miljöfaktorer* och i viss mån på *hjälpmedel* och *metoder*.

### *Relaterade till individen*

Alla pedagoger nämner behovet av individualisering i undervisningen: B uttrycker det som att se på varje individ, se kommunikation och samspel och att anpassa efter detta och att låta ta tid. C: Rikta sig till var och en efter förutsättningar. E: Vad som intresserar, motiverar, individuellt för varje elev. Vad eleven visar, hur jag kan möta där han eller hon är.

B, C, E, och D talar alla om att det är nödvändigt att möta barnet där det befinner sig och anpassa undervisningen efter barnets nivå, för att välja rätt material (E), kunna bemöta i den proximala utvecklingszonen (B), och inte för högt, inte för lågt (B, D och E), för att kunna ställa adekvata krav (E), på rätt nivå. När man inte hittar rätt nivå är det risk att man väljer fel och kanske fokuserar alltför mycket på t. ex. bilder (D) istället för t. ex. gester, kroppsspråk. När man har hittat nivån är det också lättare att ha fokus på möjligheterna, och inte på svårigheterna (E). B: *...så att man är där och möter, och drar...*

Särskilt D talar om vikten av att pedagogen följer, låter eleven leda och visa vägen. B menar att pedagogen ska hjälpa barnet att hålla fokus och uppmärksamhet.

Både C och E uttrycker att man kan använda sig av jämförelser med yngre barn. C säger: *...det får man egentligen inte säga att de är som mycket mindre barn...men tillägger också: ...man har ju samlat erfarenheter under många år men när det gäller språkliga färdigheter, kommunikativa färdigheter så är man ju på en mycket tidigare utvecklingsnivå och det måste man ju förhålla sig till...*

A, B, D och E talar om behovet av att kunna se barnet, känna barnet, inte minst intresseområden för att kunna utgå från det som ligger närmast, intressera, motivera, locka, bära utvecklingen. Allt det blir lättare ju mer erfarenhet man har menar D.

### *Relaterade till uppgiften*

B, E och D nämner på olika sätt nödvändigheten av kartläggning, B mest uttalat. I kartläggning ser pedagogen barnets uttrycksförmågor och blir medveten om intresseområden, båda nödvändiga för att möta barnet på rätt nivå och i rätt intressesfär. E och D talar om ett kontinuerligt pussel- eller detektivarbete där det bland annat gäller att hitta vad som motiverar eleven mest. Det är också då möjligt att ha fokus på vad eleven kan och ta steg, små steg i rätt riktning menar både A och B. A:s arbetslag delar med varandra, i "veckans guldkorn", sådant de har sett hos eleven under veckan men inte sett tidigare.

B och E talar om vikten av struktur. I struktur ingår både tydliga mål som särskilt nämns av C: *...måste man ha klart för sig vad man vill uppnå med var och en och vart man är på väg och så... även om vägarna kan variera.*

I en god struktur ingår noggranna förberedelser menar särskilt B, A och D, i synnerhet vid synnedsättning då ljud kan vara skrämmande eller störande. B: *... då kan ju ljudet av den dörren där ute ta över helt så att det blir jättesvårt att veta vad det är jag måste fokusera på.* Med syntolka menar man bland annat just att förklara ljud som dyker upp. A: *Om man inte vet vad ska hända nu? vart är vi på väg? är det inte konstigt om man blir orolig.* Förberedelser handlar också om att försöka få eleven att förstå vad som ska hända i undervisningen, som hos B: *...hur vet dom att vi ska gå ut och plocka kastanjer?...att man redan innan får känna på kastanjer...eller att vi ska lyssna på havet, ... att man gör det hemma innan....*

B och D nämner tydlighet och tydliggörande pedagogik ([spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/tydliggorande-pedagogik/](https://spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/tydliggorande-pedagogik/))

Enligt E och D ska undervisningen bygga på sinnen: ljud, känsel, alla sinnen, flera sinnen ska utmanas. Eleven måste få uppleva med sin kropp.

Som pedagog behöver du ha fokus och arbeta med både på input till barnet och output från barnet, menar B.

Något som alla uttrycker, och vid flera tillfällen, är att undervisningen av elevgruppen tar tid, och måste få ta tid och att tempot ska vara långsamt. Pedagogen måste ha tålamod, vänta in, stanna upp, får inte ha bråttom. Man kan behöva vänta länge på elevens svar. Lång tid kan också handla om långsiktighet och utrymme för utveckling.

### *Relationer*

Alla nämner vikten av relation i undervisningen. D, C och E beskriver på olika sätt hur de som pedagoger och elever skapar relationer, möter varandra, och att detta tar tid. Pedagogen måste känna var och en. På tidigast nivå är samspel och relation allt, menar C. I en relation har man förväntan på varandra och vågar ställa krav (E). D: *... för det handlar ju om både eleven och mig att vi ska skapa en relation, vi ska möta varandra...* E nämner också vikten av relationer bland de personer som möter eleven, hela arbetslaget. Att skapa goda sådana relationer tar tid men leder i sin tur till att eleven känner trygghet hos dessa personer.

### *Helhetssyn på eleven*

I en helhetssyn på eleven inkluderar man t. ex. att man måste se till familjen och se till barnet i olika situationer (B).

Både A och E talar också om att eleven måste bemötas under hela dagen, i alla situationer. De talar om hur man kan använda tiden mellan lektionerna som lärandetillfällen. A: *...som när eleven kommer att eleven får öppna dörren, att man är med och tar av sig, att man är med i det vardagliga, att det inte bara blir en transport att man kör in eleven utan att det är eleven som går in.* A och D menar att toaletten är en utmärkt plats för undervisning (i det ingår t. ex. både kroppsuppfattning och kommunikation, menar A). D talar också om alla situationer, om att ta på sig jackan eller att gå på toaletten, det gäller att hela tiden göra eleven delaktig i allt det som sker.

### *Miljöfaktorer*

Att ta hänsyn till miljöfaktorer i undervisningen kan handla om den fysiska miljön i allmänhet med tillgänglighet ur olika aspekter och om den utvecklande och kommunikativa miljön. C menar att i den kommunikativa miljön räknas personerna som finns runt barnet, vuxna och kamrater.

Med tanke på att de allra flesta eleverna också har grava motoriska funktionsnedsättningar förutsätts en fysiskt tillgänglig miljö. Flera av pedagogerna hänvisar därutöver till de anpassningar som måste göras om man har elever med synnedsättningar. B menar att det för elever med synnedsättning är viktigt att man t. ex. tänker över placering för barnen och att det är synnerligen viktigt med en god ljudmiljö. Eleverna är känsliga för den känslomässiga stämningen i gruppen. Det är den vuxnes ansvar att se till att alla mår bra enligt pedagogerna B och C.

Pedagogerna A och B talar särskilt om att det är viktigt att det skapas en utvecklande miljö, inte bara omhuldande utan också lärande: lärande i omsorgen. Miljön ska vara stimulerande, men inte överstimulerande. Det ska t. ex. finnas tillgång till lockande föremål, uttrycker B.

Flera av pedagogerna talar om att man på olika sätt behöver minska, den i och för sig nödvändiga, vuxendominansen med flera vuxna i rummet och skapa möjligheter för kamratrelationer: A: *... man ser vad som händer när de får kamraterna, när de får komma nära. Det kan vi ju aldrig ersätta.*

Pedagogerna beskriver olika sätt att underlätta kommunikation med kamrater genom att t. ex. tänka igenom placering i klassrummet.

Pedagog B nämner att miljön ska vara en lärandekultur, en omsorgskultur och en kamratkultur: *...man kan inte ta bort omsorgskulturen kring de här barnen och man kan inte bara låta dem ha en kamratkultur, men man kan inte heller bara låta dem ha en lärandekultur. De måste gå hand i hand.*

### **Hjälpmedel och metoder**

Intervjuerna innehåller inga specifika frågor om vilka hjälpmedel som pedagogerna använder i undervisningen, och därmed heller inga frågor om hur de prövar eller utvärderar hjälpmedel. Under samtalen uppkommer dock flera exempel på hjälpmedel som används:

Pedagog E hänvisar till *konkret material* med utgångspunkt från sinnen. Hon beskriver hur hon praktiskt kan åskådliggöra matematik på flera vägar: barnen rullar fram hur långt är det, hur långt är det om man mäter med måttband? Hur lång tid tar det? Man känner med kroppen etc., d.v.s. barnen får uppleva matematik med flera sinnen, och mycket konkret.

Pedagog A nämner *skramlande ask* och *ljudknappar* som exempel på stöd för elever med synskada; till förberedelse inför aktiviteter och för att minnas. Pedagogerna A och E nämner olika digitala hjälpmedel: *Filmar*, samlar i *dagbok* och *fotokalender*, *Ipad*, *Flexiboard*.

Flera av pedagogerna berättar att de använder sig av filminspelning och ljudinspelning i vardagen. Den interna fortbildningen, uttrycker de, innehåller hjälpmedel och metoder som samtal kring kommunikationstrappa och lektrappa för att alla ska kunna möta eleverna på rätt nivå både i kommunikation och lek.

En av frågor jag ställer i intervjun handlar om huruvida pedagogen använder sig av några särskilda metoder i undervisningen.

Några nämner etablerade metoder: C har provat delar, men endast delar, av *PECS, Picture Exchange Communication System* (Bondy & Frost, 2002) *...hela metoden har jag ju aldrig följt t. ex. ... jag tror att man ska känna till en hel del metoder...*

Pedagog D beskriver hur hon använder, som hon uttrycker det, lite hopplock av olika: Hon intresserar sig för Lilli Niensens metoder med *lilla rummet* och *resonansplatta* (Nielsen, 1995, s. 8). Hon har också hämtat ”lite lågaffektivt” (Hejlskov Elvén, 2009) intresserar sig för delar av *TaSSeLs, Tactile Signing for Sensory Learners* (Nationellt kompetenscentrum för anhöriga, 2018) och *tydliggörande pedagogik*.

Andra beskriver mer generella metoder, eller kanske snarare metodik som man själv formulerat och som man även använder när man beskriver karakteristika i undervisningen:

Pedagog B nämner att personalen ska ha *fullt fokus* på det man gör och att allt man gör ska ha ett tydligt *elevfokus*. Att ha elevfokus innebär att man ska inkludera barnen i allt. Även fokus mellan lektioner. Bland metoder nämner pedagog B också *struktur* och *individualisering*. Ge tid. Pedagog C talar om bemötande: *...ett individuellt bemötande, man bemöter var och en efter elevens förutsättningar.*

Pedagog D uttrycker att hon använder sig av multimodal kommunikation, använder alla sinnen. Hon poängterar återigen tiden, och att vänta in barnet. D: *man måste jobba väldigt öppet och multimodalt.... Man jobbar ju med alla vägar. Allt för att försöka hitta rätt...*

Pedagog E beskriver att hon utgår från kommunikationen framförallt, och från det som intresserar och motiverar var och en. Pedagog A lyfter vikten av återkoppling till eleven, att bekräfta och att sätta ord på elevens kommunikativa handlingar. Rätt nivå som viktig metod nämns av både A, B och C.

Det råder en ganska stor samstämmighet mellan pedagogernas syn på vad som är viktigt i undervisningen. Samtliga områden berörs av samtliga pedagoger, och även om det finns olika sätt att

beskriva hur undervisningen ska vara utformad så är de centrala elementen återkommande: relationer, miljö och helhetssyn framförallt.

### 4.1.3 Egenskaper hos eleverna

När pedagogerna beskriver elevgruppen gör de detta framför allt utifrån vad som bör finnas med i undervisningen eller vilka krav som kan ställas på pedagogerna. Det faktum att eleverna har en intellektuell funktionsnedsättning och fungerar på en tidig utvecklingsnivå förefaller grundläggande och varken nämns eller problematiseras särskilt.

Bland det pedagogerna nämner är att en flerfunktionsnedsättning med flera olika svårigheter gör att varje beskrivning av eleverna både blir komplex och individuell. Alla är olika och kommunikationen är särskilt påverkad, avsaknad av tal, otydliga signaler och nedsatt förmåga att uttrycka sig, t. ex. vad gäller den egna viljan. De viktigaste uttrycksvägarna för eleverna är kroppsspråk, gester och mimik. Eleverna har nedsatt förmåga att sortera sina intryck. Flera visar en känslighet för klimat och stämningar. Man upplever ”här och nu” och sinnesupplevelser är viktiga. C påtalar att en individ kan fungera på flera nivåer samtidigt. Vad gäller kommunikation och språk gäller en tidig utvecklingsnivå medan andra förmågor kan vara på en högre nivå. E nämner att den här elevgruppen är svårare att se som inkluderad än andra grupper av personer med IF.

### 4.1.4 Pedagogens kunskaper

Samtliga pedagoger påpekar pedagogens behov av goda teoretiska kunskaper, inte bara om intellektuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning utan också om andra parallella funktionsnedsättningar och diagnoser som ofta förekommer hos deras elever, t. ex. CP, cerebral pares och Downs syndrom (uttrycks särskilt av B). Särskilda kunskaper behövs om elever på tidig utvecklingsnivå, dvs den aktuella elevgruppen, menar samtliga, i synnerhet som också samtliga menar sig inte ha fått sådana kunskaper under sin specialpedagogutbildning.

*D: vi är ju en så liten målgrupp. Även om vi är en stor skola så är det ju inte så många. Vi är tre lärare som jobbar med elever på tidig utvecklingsnivå...*

Därutöver nämner både A, B och D att det behövs kunskaper om gruppen av elever med synnedsättning vilket är mycket vanligt förekommande vid grav utvecklingsstörning. Behovet av ständig både fortbildning och uppgradering av kunskaper har redan nämnts. D: ... *är ju målgruppen jag jobbar mot inte så stor, så jag har ju gått mycket fortbildningar.*

### 4.1.5 Stöd

För att få en förståelse av hur pedagogerna fått ta del av andras kunskaper och erfarenheter när de påbörjade sitt arbete inom området gäller en fråga under intervjun vilket stöd de hade i form av t. ex. mentor eller handledare. Detta förefaller vara en viktig aspekt för samtliga. Flera av pedagogerna för också in samtalet på vilket aktuellt stöd de använder sig av idag. Diskussionerna kring stöd kommer att handla om olika former av stöd via mentorer, handledare, (erfarna) kollegor eller kollegor som man känt särskild närhet med.

B hade inledningsvis både en mentor och duktiga kollegor. Hon beskriver också hur hon senare, tillsammans med andra kollegor haft särskilda möjligheter att ”ruska om” när det behövdes. C hade när hon påbörjade sitt arbete ingen direkt mentor men flera erfarna kollegor som gav ett bra stöd. E däremot hade både mentor och kollegor inledningsvis. E: ... *jag kunde alltid fråga, det fanns alltid någon att liksom, ja alla blev ju liksom ens mentorer på något vis ...jag sög väl åt mig tänker jag av*

*allt de delade med sig av...* Hon påpekar att det är ovärderligt att ha äldre kollegor med erfarenhet att lära sig av. Även idag, uttrycker E, att det är viktigt att kunna bolla tankar och idéer med kollegor, D hade redan arbetat i verksamheten när hon var färdig med sin utbildning. En tidigare arbetskamrat blev då mentor. Det gav möjlighet både till trygghet och bra diskussioner i många frågor. A hade vid starten inte någon direkt handledare eller mentor men uppskattade samarbete med en kollega som på många sätt delade hennes syn på eleverna och på undervisningen, som hade, som hon uttrycker det, samma ”tänk”.

#### 4.1.6 Kritik mot regelverk

Samtliga pedagoger verkar medvetna om den kritik som har riktats mot särskolan. Samtidigt nämner de också viss egen kritik mot rådande förhållanden inom skolvärlden. De menar t. ex. att dessa elever sällan berörs i inkluderingsdebatten.

B påtalar att särskolan ofta betraktats som alltför omhuldande, med viss rätt, menar hon. Samtidigt finns, med vilja att ta åt sig den kritiken, risken att man snarast lägger undervisning på en alltför hög nivå, eller *för mycket ovanför* eleven som B uttrycker det. C påtalar att oerfarna personer kan uppleva en stress av att försöka uppnå mål, att det kan upplevas svårt att ställa adekvata krav. Just när det gäller den här elevgruppen finns en okunskap, och C menar att vi som arbetar med målgruppen bör sprida kunskap mer. E framhåller att under hennes vidareutbildning talades det nästan uteslutande om ”en skola för alla”. Hon menar att man måste välja – när kan eleven vara inkluderad? när inte? : ... *de här går i grundsärskolan och de här går i grundskolan och så bara baka ihop dem i en enda kaka. Jag tror inte på det. Utan det krävs mer...*

#### 4.1.7 Samarbete och samsyn

Pedagoger som arbetar med elever på en tidig utvecklingsnivå har många samarbetspartners och kontakter. Både B och C menar att det är viktigt med ett gott samarbete med föräldrarna. C förklarar att genom dessa får man värdefulla kunskaper om hur barnet uttrycker sig. B menar också att föräldrarna behöver få veta varför vi har det innehåll vi har och gör det vi gör i undervisningen. Även A och E talar om samarbetet med föräldrarna och även via föräldrarna med habiliteringen. B beskriver positiva erfarenheter av samarbete med flera olika yrkesgrupper. A beskriver olika former av samarbeten kring barnet: hon värdesätter kollega med samma synsätt och poängterar behov av arbetsplatsträffar för diskussioner med andra t. ex. elevassistenter, utan pedagogisk utbildning.

#### 4.1.8 Synpunkter på den egna utbildningen

Under samtalen uttrycker samtliga pedagoger synpunkter på sin specialpedagogutbildning, ofta med ett något kritiskt utgångsläge. De uttrycker på olika sätt att utbildningen innehöll alltför lite om den aktuella målgruppen, och att man fick för lite av teoretisk grund. B: ... *sen tänker jag att det här är en målgrupp som jag tror fortfarande inte att den syns i utbildningen som du går nu eller som när jag pluggade till specialpedagog.* C beskriver utbildningen som långt från verkligheten. E antyder att fokus under utbildningen varit mest på grundskoleelever, och att det ibland nästan undervisades eller diskuterades som om särskolan inte fanns. A kände sig dock ”peppad” efter utbildningen och E uppskattade studentkamrater som hade bakgrund från särskolan. B: ... *men jag kan absolut inte säga att jag hade med mig egentligen någonting från utbildningen kring den här målgruppen...*



## 4.1.9 Inställning och värdegrund

Under samtalen återkommer pedagogerna vid många tillfällen till sådant som har med inställning och värdegrund att göra, ibland uttryckt som ”samma tänk”. Det framgår inte om de menar att detta är en förutsättning för att utföra deras arbetsuppgifter eller om det är ett resultat av att ha arbetat med dessa uppgifter, men flera har hänvisat till tidigare intresse för elevgruppen, innan de började undervisa. De talar om att man måste ha en idé, ett tankesätt. De nämner också att man måste få, ha och arbeta för en samsyn i arbetslaget. De talar med uppskattning om kollegor de kände särskild närhet med eller hade fått särskilt stöd av, se 4.1.5 Stöd.

C och E beskriver allas lika värde, och att lika värde är att möta individen där den befinner sig. C framhåller att alla inte kan lära allt.

B hänvisar flera gånger till Läroplanen och vikten av att förkovra sig i dess värdegrund för att bemöta alla och förhålla sig till allas lika värde. B: *...känner man sin läroplan... ju mer insatt man är i den, och ju mer förståelse man har av den, så har du också mer koll på ditt jobb.*

## 4.1.10 Råd till nya kollegor

En särskild fråga under intervjun handlar om vilka goda råd pedagogen skulle ge till en ny och oerfaren kollega, utifrån de egna erfarenheterna. De råd de ger är på många sätt något av en sammanfattning av det de redovisat under hela intervjun. Korta sammanfattningar av varje pedagogs råd uttrycks enligt följande:

**B:** Var nyfiken. Skaffa vidare kunskap om olika diagnoser. Ha en god teoretisk modell i ryggen. Studera in och ta hjälp av läroplan som ger pedagogisk vägledning och ett stöd för arbetet.

**C:** Se till att få mentor/handledare. Var prestigelös. Ta tid på dig. Lär känna eleven. Ha förväntningar, men känn inte överkrav på dig själv: *Hitta vägar att samarbeta med föräldrarna! Hitta vägar att prata med erfarna kollegor! Hitta vägar att samarbeta med assistenter och resurspersoner av olika slag och så!*

**E:** Du behöver inte vara så rädd utan våga prova och våga utmana.

**D:** Se till att få en mentor som du kan vända dig till med allt. Var nyfiken. Leta kunskap och ställ frågor. Lär av kollegor. Vänd dig till andra ställen och se vad du kan lära dig där och hur andra tänker.

**A:** Ha alltid eleven i fokus. Bekräfta och återkoppla till eleven det du ser. Ha tålmod. Vänta.

Det råder en samstämmighet mellan pedagogernas syn på de olika områden som berörs vid samtalen. Synen på egenskaper hos elevgruppen, på värderingar och förhållningssätt och på vilka kunskaper en pedagog som arbetar med elevgruppen bör ha (eller snarare inställning till kunskap), uttrycks av pedagogerna på liknande sätt.

Det finns också vissa likheter i hur pedagogerna hamnade inom området. De beskriver en positiv start med tillgång till kollegor eller mentorer, och i flertalet hade man tidigare erfarenhet av personer som fungerar på en tidig utvecklingsnivå (med undantag för pedagog C). Samtliga uttrycker också kritik mot hur elevgruppen ses på utifrån eller på hur deras egen utbildning belyste gruppen.

## 4.2 Tolkning av resultaten

Syftet med studien är att undersöka några erfarna och kvalificerade pedagogers syn på och erfarenhet av undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Jag har som frågeställning: Hur beskriver några erfarna pedagoger sin undervisning med elever som fungerar på en tidig

utvecklingsnivå? Kan man utifrån dessa beskrivningar tala om en *beprövad erfarenhet* vad gäller undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå?

Jag finner tydliga belägg för att det finns något som man kan kalla en *beprövad erfarenhet* när det gäller att undervisa elever på en tidig utvecklingsnivå men att denna behöver systematiseras ytterligare. Mycket av det som jag får fram av mina intervjuer, de centrala nyckelbegrepp pedagogerna använder sig av (relation, närhet, individ, rätt nivå, kommunikation...) och de teman och kategorier som min analys leder fram till, sammanfaller till stora delar med och kompletterar det jag har funnit i litteraturen. Det gäller framförallt det jag har funnit i samlingsverk framförallt i sådana verk som berör ämnet utifrån flera aspekter som Bakk & Grünewald (2004), Winlund & Rosenström Bennhagen (2004) och Heister Trygg (2008; 2012) och i information och råd kring gruppen (SPSM, 2012; <https://papunet.net/svenska/information/grav-utvecklingsstornig-och-samspel;>).

## 5. Diskussion

I studiens bakgrund visar jag att jag finner få studier om just den aktuella elevgruppen, elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå, eller med en grav utvecklingsstörning. Jag finner ännu färre studier när det gäller undervisning av samma elevgrupp. Mer forskning behövs. För att öka skolvärldens kunskap är det också viktigt att förstå vad pedagoger med bekräftad erfarenhet och kunskap har att bidra med för att öka kunskapen om både elevgruppen och om vad det innebär att undervisa denna grupp.

Utbildningen ska vila på *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* (SFS, 2010:800). Jag är medveten om att begreppet *beprövad erfarenhet* är komplext. Detta begrepp var inte heller något jag på ett direkt sätt diskuterade med pedagogerna som jag intervjuade. Jag ser det inte som att jag nödvändigtvis får fram en beprövad erfarenhet av att prata med pedagoger som har *arbetat länge* i en verksamhet. Det kanske inte heller är en beprövad erfarenhet att *de flesta* gör på ett visst sätt. Den väg jag väljer är att intervjua lite mer ingående, analysera och grundläggande systematisera några mycket erfarna och kvalificerade pedagogers syn på undervisning. Jag väljer därför att samtala med pedagoger som dels har formell behörighet, dels har flera års erfarenhet av att undervisa denna målgrupp och som därutöver kan sägas ha fått sin kompetens bekräftad av andra genom att de t. ex. anlitas i olika sammanhang för att presentera elevgruppen eller ingår i utvecklingsarbete och därmed betraktas som goda representanter för sin elevgrupp. Om vi, fler än jag, börjar samla, dokumentera, granska och systematisera sådan erfarenhet i större omfattning kan vi på sikt tala med lite större säkerhet om en beprövad erfarenhet med de krav på granskning och systematik som man menar ska kopplas till begreppet ([Skolverket.se/skolutveckling.se](http://Skolverket.se/skolutveckling.se)).

### 5.1 Resultatdiskussion

Studien visar vad erfarna pedagoger med god kunskap ser som det viktigaste att lyfta fram och dela med sig av när det gäller undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. När de erfarna och kvalificerade pedagoger som jag intervjuat beskriver sin vardag i undervisningen med elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå använder de sinsemellan mycket liknande beskrivningar om relationer, kommunikation, om behovet av att bemöta individer och inte grupp, och att hela tiden bemöta på rätt nivå. Dessa beskrivningar gäller naturligtvis egentligen alla former av undervisning, oavsett skolform. Jag får i samtalen en ökad förståelse för hur fullständigt avgörande dessa begrepp är, ja, att de utgör själva innehållet i undervisningen. Den beskrivning de intervjuade pedagogerna ger vad gäller möten med personer som fungerar på en tidig utvecklingsnivå stämmer i

hög grad överens med andra beskrivningar och läroböcker, även utanför skolans värld och för andra åldersgrupper (Bakk & Grünewald, 2004; Winlund & Rosenström Bennhagen, 2004 och Heister Trygg, 2008; 2012).

Pedagogerna framhåller i intervjuerna särskilda omständigheter som gäller framförallt undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå och som ibland blir problematiska i förhållande till både rådande regelverk och synsätt:

### *Om okunskap*

I samtalen med pedagogerna finner jag det bekräftat att det finns en *okunskap* om gruppen elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå och att gruppen är dåligt belyst i samhället. Det gör att det ibland kan saknas fakta i offentlig debatt, t ex om särskolans vara eller inte vara eller om inkludering, menar de pedagoger jag samtalar med. Det finns inte mycket kunskap att hämta i forskning, och som framgår av studien är också kunskap om den beprövade erfarenheten bristfällig.

Pedagogerna menar att kunskap om elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå var eftersatt under deras vidareutbildning till specialpedagoger. Samtliga pedagoger uttrycker liknande synpunkter. Mitt eget utgångsläge är fortfarande att gruppen är ganska osynlig i min utbildning. Det är rimligt att dra slutsatsen att utbildning av blivande speciallärare och specialpedagoger behöver förbättras avseende denna målgrupp.

När frågor om inkludering berörs under min utbildning, och när grundskolan ställs i förhållande till särskolan uppfattar jag att man diskuterar elever på en högre utvecklingsnivå. Det verkar handla om en grupp av elever som eventuellt kan dra nytta av undervisning som liknar grundskolans men med gjorda anpassningar. Diskussionen berör inte elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Det framgår av bl.a. Skolverkets statistik (Skolverket, 2019) att elever med flerfunktionshinder (som bör motsvara den grupp jag här benämner som elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå) ofta befinner sig i grundsärskolan under hela sin skolgång, medan andra grupper med intellektuell funktionsnedsättning i större utsträckning prövar inkludering och senare väljer grundsärskolan.

Jag ser det tydligt att om kunskapen brister ger det konsekvenser i hur gruppen bemöts. Den här gruppen av elever måste ha en undervisning som anpassas efter deras förutsättningar och få denna undervisning av pedagoger som är specialiserade, med högre krav. Den här gruppen kan inte inkluderas i en grundskoleklass med någon behållning för eleverna själva.

I samtalen med pedagogerna uttrycker flera av dem sin glädje över att jag har valt att göra mitt examensarbete just kring undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå och att de gärna bidrar till att rikta uppmärksamhet mot gruppen etc. Jag är väldigt glad om jag kan bidra till att i någon mån belysa och lyfta elevgruppen – och pedagogerna som arbetar med dem.

### *Om särskolans rykte om att vara omvårdande*

Särskolan har ofta kritiserats för att vara *omvårdande*, inte minst historiskt då undervisningen skedde via landstinget, inom vården (Skolverket, 2015). Ineland m.fl. (2013, s. 195) beskriver hur de professionella med vårddyrken som möter gruppen som patienter (t. ex. personal från barn- och ungdomshabiliteringen) ofta får ett tolkningsföreträde i förhållande till pedagogerna vilket forskarna menar kan vara ett av skälen till att förhållandevis mycket tid av skoldagen går till omvårdnad/ behandling. Även rapporten från Carlbeck-kommittén menar att utvärderingar av särskolan visar att omvårdnaden tar större del än undervisning (SOU 2004:98, 2016).

Samtliga mina intervjuade pedagoger uttrycker att de är medvetna om kritiken, men de påpekar tydligt att omvårdnaden också ska och måste finnas med som en viktig del i vardagen. Även Östlund (2012, s. 233) menar att man inte kan dra en skarp gräns mellan omsorg och undervisning, och också att undervisning är en relationell företeelse.

Intressant är också att Aspelin & Persson (2011, s. 51) framhåller att framgångsrika skolor (helt utanför särskolan) karakteriseras av att ha lyckats med att ”skapa en syntes av kunskaps- och omsorgsinriktning” – och författarna undersöker begreppet ”Edu-Care”.

Man bör rimligen inte vara så orolig för omsorgsdelen längre, om den balanseras väl av *kunniga* pedagoger, vilket inte verkar vara fallet i Berthén (2007). Kan man göra en tolkning utifrån Aspelin & Persson (2011) - att en del av erfarenheterna från träningskolans *omsorgskultur* istället skulle kunna ses som en förebild för andra skolformer?

### *Om att möta på rätt nivå*

Pedagogerna ger uttryck för att andra, mer oerfarna pedagoger, kan se svårigheter i att möta eleverna på *rätt nivå*. De pedagoger jag intervjuat verkar vara mer bekymrade över att många som möter eleverna lägger sig för högt, snarare än för lågt. Alla pedagogerna nämner vikten av att möta eleven på rätt nivå. Flertalet ger exempel på vad som sker när man lägger sig på fel nivå, framförallt alltför högt, som t.ex. vid val av kommunikationshjälpmedel: D: ”*man är så insnöad på fotografier och bilder... Även när du är trött och inte orkar ska du verkligen förstå vad det är du ska göra ...* Också pedagog B förstår att den som är ovan vid elevgruppen har svårt att hitta rätt nivå och kan lägga sig för högt: ... *för det är lite lätt tänker jag, och det kan jag också se, när jag kommer ut, att det hamnar lite ovanför barnen....*

Ingen av de intervjuade pedagogerna uttrycker egentligen någon oro för att pedagoger som möter elevgruppen lägger undervisningen på alltför låg nivå, även om det alltså, enligt Berthén (2007) och Carlbeck-kommittén (SOU 2004:98) möjligen var vanligare tidigare. Jag tänker att ett resultat av den återkommande diskussionen om omvårdnadskulturen inom särskolan som något negativt, se ovan, kan ha skapat en rädsla, och leda till att en oerfaren pedagog, för att inte riskera att hamna på en alltför låg nivå, i stället riskerar att lägga sig på en alltför hög nivå?

### *Om tempo och tid*

Pedagogerna återkommer flera gånger till att undervisning tar lång *tid*, det handlar om små steg, man måste kunna vänta, man får inte ge upp. Som pedagog måste man kunna anpassa sitt *tempo* efter eleven. Ett lugnt tempo ska känneteckna undervisningen, och ett lugnt tempo ska också gälla dem själva som personer. De beskriver inte tempot som ett problem i allmänhet ...”*det tycker jag väl att man får med den här målgruppen – att allting behöver inte gå så fort* (D). A: ...*att man fick ha en personal på varje elev, att man kunde sitta ner och ta det lugnt och lyssna in...*

Behovet av tid är ett viktigt skäl till personaltätheten i undervisningen av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Hög personaltäthet är en förutsättning för att ge alla elever den tid de behöver. Det gäller också för att eleverna har omfattande medicinska eller andra behov: någon kan bara gå med två levande stöd, en elev kan få ett epileptiskt anfall samtidigt som någon annan behöver gå på toaletten etc.

Det är uppenbart, och påfallande - att alla pedagogerna framhåller tempo och tid som bland det viktigaste för att eleverna ska kunna komma till sin rätt. Jag uppfattar att det som gör det så viktigt för pedagogerna att framhålla tid och tempo är en kombination av flera saker: i både samhälle och skolvärld krävs ett högt tempo och det är många vana vid och blir lätt otåliga. Det behövs tid för att eleven ska kunna få sina grundläggande kommunikativa rättigheter tillgodosedda. Tiden går inte att snabba upp. Tiden är ingen lyx i den här gruppen, den är en förutsättning.

### *Om kommunikation och samspel*

Alla pedagogerna betonar *kommunikation och samspel* som avgörande i undervisningen. Pedagoger, och övrig personal, måste läsa av signaler, invänta, skapa förutsättningar för kommunikation. Kommunikation måste få ta tid. Detta stämmer också med vad Wilder (2014, s. 51) uttrycker om kommunikationspartnerns stora ansvar i kommunikationen och de krav på lyhördhet, uppmärksamhet och flexibilitet som situationen kräver. Detta budskap, om vikten av kontakt och samspel är

genomgående tema hos många författare och forskare som beskriver gruppen (Bakk & Grünewald, 2004; Brodin, 1991; Heister Trygg, 2008; Winlund & Rosenström Bennhagen, 2004).

Det är slående att ingen av pedagogerna uttrycker kommunikationen som ett problem, vilket jag som oerfaren kanske hade förväntat mig när det gäller elever som saknar talat språk. Ingen lägger ansvaret för kommunikationen på eleven, utan på sig själva. Jag tolkar dem som både trygga och erfarna i sin pedagogroll. Pedagogerna ser möjligheterna i de kommunikationsvägar som är framkomliga. De har inget facit, de pratar om detektivarbete och pussel och verkar se det som en positiv utmaning att ge eleven möjligheter att kommunicera.

### *Om sinnen*

De pedagoger jag intervjuade ger många exempel på hur undervisningen går ut på att alla *sinnen* ska stimuleras och utforskas och användas. *Sinnen* är också det som i litteraturen verkar mest centralt när det gäller elevernas utforskande av omvärlden (Bakk & Grünewald, 2004, s. 280; Nielsen, 1995, s. 8; Winlund & Rosenström Bennhagen, 2004). Det här är utmanande för mig som ser undervisningen utifrån, och med ett grundskoleperspektiv. I min egen pedagogiska erfarenhet, har orden definitivt stor, eller störst? betydelse, och undervisningen går mycket ut på att tillsammans med elever förklara, uttolka, diskutera. I grundskolan utforskar man förstås också andra förmågor och försöker hitta alternativa lärostilar, men ingenstans lyfter man fram alla sinnen på samma sätt som de intervjuade pedagogerna gör för sin elevgrupp.

### *Om relation*

Det är uppenbart under mina samtal med pedagogerna att *relation* är av central betydelse för undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Samspel förutsätter relation. Det innebär, som jag ser det, att läraren behöver en hög relationskompetens och en utvecklad förmåga att bygga goda relationer. Aspelin (2018, s. 11) menar att relationskompetens inte bara handlar om professionalitet utan också om det egna förhållningssättet.

Det pedagogerna säger om relation och samspel är också i överensstämmelse med resultat från flera pågående forskningsprojekt i Finland som handlar om färdigheter hos samspelspartners som är gynnsamma för att skapa relationer med personer som fungerar på en tidig utvecklingsnivå (Koski, Martikainen, Burakoff & Launonen, 2010). Hur goda relationer och ett gott samspel uppnås, och samspelspartners roll i detta skildras också i ”Det gode samspel” (Nordens Välfärdscenter, 2010) och i Winlund & Rosenström Bennhagen (2004).

Jag tycker att jag kan dra slutsatsen att dessa reflekterande pedagoger har en god relationskompetens, och ett intresse för att skapa relationer. En intressant fråga blir då vilket som är hönan och vilket som är ägget, d.v.s. har de valt dessa uppgifter pga. hög relationskompetens eller har de fått hög relationskompetens genom att arbeta med gruppen? Eller bådadera? Och: kan ny personal på området utveckla eller öka sin relationskompetens?

### *Om individ och individorientering*

Begreppet *individ*, eller *individorientering*, kan (och bör) naturligtvis användas för all undervisning inom alla skolformer. Här får individ en betydligt skarpare betydelse. Pedagogerna lägger avgörande vikt vid att ha ett mycket individuellt orienterat utgångsläge för sin pedagogik. De beskriver samtliga framför allt hur betydelsefullt det är att varje individ ska mötas för att pedagogen ska hitta ingång för undervisning och lärande och utveckling för just den individen. Man talar inte så mycket om undervisningen i generella termer: t. ex. hur ska man undervisa i svenska? I matematik? I geografi? Och man nämner inte undervisning i ämnen, för gruppen som helhet i större utsträckning, utöver att man måste ge utrymme för samspel och samarbete mellan eleverna.

### *Några slutord*

Jag har tagit del av erfarenheter från fem erfarna pedagoger. Jag har bara en liten tidigare erfarenhet av elever med intellektuell funktionsnedsättning. Mitt arbete med denna studie, främst i samtalen med

pedagogerna, har väckt ett stort intresse för den grupp som befinner sig allra längst bort från mina tidigare elever, nämligen gruppen elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå. Jag inser att för denna grupp behövs utöver lärarutbildning, utöver specialpedagogisk vidareutbildning (med bättre belysning av elevgruppen) kanske även någon form av ytterligare specialisering. Elever med störst svårigheter bör vara de som har tillgång till den mest kvalificerade personalen.

De intervjuade pedagogerna har i samtalen belyst sin elevgrupp som fungerar på en tidig utvecklingsnivå, och de har belyst sin undervisning av dessa elever. En del av det de berättar liknar annan undervisning oberoende av skolform, men ännu mer är i hög grad annorlunda. En del av det de berättar är likt övriga särskolans undervisning, men mycket är i hög grad annorlunda jämfört med undervisning av elever med en lindrig eller måttlig utvecklingsstörning/intellektuell funktionsnedsättning. Elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå (eller med flerfunktionsnedsättning) finns inom särskolans ram under hela sin skoltid till skillnad från andra elevgrupper med IF som kanske börjar sin skoltid i grundskolan för att så småningom övergå till särskolan.

Jag ser fram emot att fler erfarna pedagoger blir hörda, att fler prövar idéer, dokumenterar, reflekterar och systematiskt samlar sina erfarenheter, och att vi därigenom småningom ska kunna uttala oss med större säkerhet om *beprövad erfarenhet* för undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå.

## 5.2 Metoddiskussion

Jag har valt att genomföra en kvalitativ studie och med semistrukturerade intervjuer. Under arbetets gång har det också visat sig att begrepp som relation, närhet, rätt nivå etc. är svåra att mäta och gradera och att valet av kvalitativ metod – med ord som viktigaste redskap (Loseke, 2013) - verkar vara det mest lämpliga.

Att genomföra en intervju med få personer var ett val jag gjorde i förhållande till att genomföra en enkät till flera. Om jag hade använt en enkät hade jag kunnat försäkra mig om att få svar på fler frågor men samtidigt inte fått tillgång till pedagogernas tankar och erfarenhet och på samma sätt, och kanske fått mer av "politiskt korrekta svar" i stället för en djupare förståelse. Jag kan inte med säkerhet uttala mig om utfallet skulle bli samma ifall en liknande undersökning genomförs i en mer slumpvis utvald grupp? Utifrån att resultatet verkar samstämmigt med vad som uttrycks i samlingsverk inom området intellektuell funktionsnedsättning, kan man tänka sig att liknande resultat skulle uppstå i en mer slumpvis utvald grupp men med liknande urval av deltagare, d v s andra pedagoger med liknande kunskap och erfarenhet?

Jag har varit medveten om att öppna semistrukturerade samtal innebär att pedagogerna under intervjuerna själva kan välja vad de tar upp. Alla områden täcks därmed inte med självklarhet. Bara C talar t. ex. om tydliga mål. Jag kan därmed inte dra slutsatsen att övriga pedagoger inte menar att det är viktigt med tydliga mål. De kanske bara väljer att inte använda termen. Det är också möjligt att tolka några av de begrepp som jag använde på olika sätt. Exempel på sådant är ordet "metod". Jag klargör inte tydligt vad jag menar. B beskriver sättet att arbeta som svar på frågan om vilka metoder hon använder. C och D reflekterar kring generella, namngivna metoder mer än på det egna förhållnings-sättet. B svarar på frågan ungefär på samma sätt som karakteristika (metodik?) i undervisningen. E: ... *jag kan inte säga att det är någon särskild metod, något särskilt arbetssätt. Det är ju jätteindividuellt för varje elev vilken ingång jag måste välja.* Jag kan inte se detta som något avgörande problem utan mitt material har varit tillräckligt för att kunna dra slutsatser. Även i en enkät hade begrepp kunnat tolkas olika.

Datainsamlingen gick smidigt. Alla tillfrågade pedagoger deltog villigt och engagerat. Jag är mycket nöjd med det material som jag hade för analys. Jag blev mer och mer avspänd med att genomföra

intervjuerna efterhand men tycker inte att mina data speglar detta, d.v.s. det går inte att utlösa ur materialet i vilken ordning intervjuerna har genomförts.

### 5.3 Vidare forskning

Jag tror att det finns ett stort behov av studier och forskning kring målgruppen: Det handlar om att öka kunskapen om olika funktionsnedsättningar och om effekter av flerfunktionsnedsättning, det handlar om undervisning av elevgruppen, det handlar om förutsättningar för kommunikation på en tidig utvecklingsnivå.

Inte minst handlar det om att i brist på vetenskapliga studier ta vara på den faktiska kunskap som finns, t. ex. bland erfarna pedagoger inom verksamheten, föräldrar och andra i omgivningen. Jag tror att det är av stor vikt att ge röst åt dessa. Som jag nämner ovan ser jag fram emot att pedagoger inom undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå dokumenterar och systematiskt samlar sina erfarenheter, och att vi därigenom småningom ska kunna uttala oss med större säkerhet om det finns en beprövad erfarenhet för undervisning av elever som fungerar på en tidig utvecklingsnivå.

Ytterligare ett område att utveckla framöver är utbildning av blivande speciallärare och specialpedagoger. Dessa behöver rustas för att arbeta med just denna elevgrupp. Samtliga av de pedagoger jag intervjuade var kritiska till den utbildning de fått under sin vidareutbildning, och samtliga utom en lutade sig mer på tidigare erfarenheter av arbete med personer med omfattande intellektuell funktionsnedsättning. Ett alternativ är att införa någon form av ytterligare specialisering som speciallärare/specialpedagog.

## 6. Referenser

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Anderson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation. En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan* (s. 29-70). Doktorsavhandling. Malmö: Lärarutbildningen Malmö Högskola.
- Aspelin, J. (2018). *Lärarens relationskompetens – hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Assarson, I. (2009). Bildbar men inte anställningsbar. I Barow, T. & Östlund, D. (Red.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, (s.17–27). Kristianstad: Kristianstad University Press. (Elektronisk resurs).
- Back, C. & Berterö, C. (2019). Interpretativ fenomenologisk analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (3., utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bakk, A. & Grunewald, K. (2004). *Omsorgsboken. En bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. Stockholm: Liber.
- Barow, T. & Östlund, D. (2009). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press. (Elektronisk resurs).
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Bjereld, U., Demker, M., & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap? om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. (3., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bondy, A. & Frost, L. (2002). *A picture's worth .PECS and other visual communication strategies in autism*. Woodbine House.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE.
- Brodin, J. (1991). *Att tolka barns signaler. Gravt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation*. Pedagogiska institutionen Stockholms universitet.
- Brodin, J. (2005) Kommunikativ Kompetens – begrepp och definitioner. *Forskningsrapport nr 39*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Carlsson, S. G., Hjelmquist, E. & Lundberg, I. (red.) (2000). *Delaktig eller utanför*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4:e rev. och uppdaterade uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.



- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (3. utök. uppl.) Stockholm: Liber.
- Farrell, M. (2016). *Educating Special Students: An Introduction to Provision for Learners with Disabilities*. Taylor & Francis.
- Heister Trygg, B. (2008). *Tidig AKK: stöd för stora och små*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan: en pedagogisk utmaning: om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Malmö: Södra regionens kommunikationscentrum.
- Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Koski, K., Martikainen, K., Burakoff, K. & Launonen, K. (2010). Staff members' understandings about communication with individuals who have multiple learning disabilities: A case of Finnish OIVA communication training. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, December 2010; 35(4): 279–289.
- Kutscher, M. L., Attwood, T., & Wolff, R. R. (2016). *Barn med överlappande diagnoser: ADHD, inlärningssvårigheter, Autism, Aspergers, Tourette, ångest m.fl.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Kylén, G. (2012). ALA Classic 1. *Helhetssyn på människan: begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Light, J. (1997). Let's Go Star Fishing": reflections on the Contexts of Language Learning for Children Who Use Aided AAC. I *Augmentative and Alternative Communication*, vol 13, sept 1997.
- Loseke, D.R. (2013). *Methodological thinking: basic principles of social research design*. ThousandOaks, Calif.: SAGEPublications.
- Lundström, E. (2016). Föräldraskap med särskilda utmaningar - en longitudinell studie om att vara förälder när barnet har en funktionsnedsättning. *Working paper serie, 1:2016*. Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.
- Nationellt kompetenscentrum för anhöriga (2018). Hur känns ett HEJ? Signalera taktilt med TaSSeLs. Hämtad 27 november 2019 från <https://www.anhoriga.se/nkaplay/flerfunktionsnedsattning/filmade-forelasningar/livets-mojligheter-2018/hur-kanns-ett-hej>
- Nielsen, L. (1995). *Grip och du kan begripa*. Umeå: SIH Läromedel.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Nordens Välfärdscenter (2010). Det gode samspel. Stockholm. Från <https://nordicwelfare.org/wp-content/uploads/2017/10/Det20gode20samspil.pdf>

Porter, J., Ouvry, C., Morgan, M., & Downs, C. (2001). Interpreting the communication of people with profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities* (29), 12–16.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SOU 2003:35. Carlbeck-kommitténs delbetänkande. Elever i särskolan. <https://www.regeringen.se/49b71e/contentassets/401d867f15724f369b15cce2c5a5b6ed/sou-200335-for-den-jag-ar---om-utbildning-och-utvecklingsstorning-till-och-med-kapitel-8>

Skolverket (2015). Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014. En kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket. [www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsoversikter/2015/att-planera-for-barn-och-elever-med-funktionsnedsattning](http://www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsoversikter/2015/att-planera-for-barn-och-elever-med-funktionsnedsattning).

Skolverket (2019). Statistik över elever i grundsärskolan läsåret 2018/19. Stockholm: Skolverket. [www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-03-28-statistik-over-elever-i-grundsarskolan-lasaret-2018-19](http://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-03-28-statistik-over-elever-i-grundsarskolan-lasaret-2018-19).

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012). Utvecklingsstörning, intellektuell funktionsnedsättning. Hämtad 10 november 2019, från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/utvecklingsstorning>

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. 2/2006 Svenska Unescorådets skriftserie.

Terneby, J. (2000) Kommunikation och grav utvecklingsstörning. S. 189-203. I: Carlsson, S. G. Hjelmquist, E. & Lundberg, I. (red.) *Delaktig eller utanför*. Umeå: Boréa Bokförlag.

Thornberg, R. & Forslund Frykedal, K. (2019). Grundad teori. I: Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. (3., utök. uppl.) Stockholm: Liber.

Tinglev, I. (2014). *En specialpedagogisk överblick*. Stockholm: Skolverket.

Trost, J., & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. (4. rev. och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

UNICEF (2009). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. Stockholm: UNICEF Sverige. Hämtad 26 november 2019 från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>

von Tetzner, S., & Jensen, M.H. (1999). Interacting with People who have Severe Communication Problems: ethical considerations. *International Journal of Disability, Development and Education*, (46).

*Vetenskap och beprövad erfarenhet skola* (2017). VBE- programmet, Lunds universitet, 2017.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wilder, J. (2014). *Kommunikation hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar: En systematisk kunskapsöversikt*. Nationellt Kompetenscentrum för Anhöriga, NKA.

Winlund, G. & Rosenström Bennhagen, S. (2004). *Se mig! Hör mig! Förstå mig!* Stockholm:

Östlund, D. (2012). Deltagandets kontextuella villkor: Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik. Doktorsavhandling, Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.  
<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:571918/FULLTEXT01>.

Östlund, D. (2009). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, (s. 145-158). Kristianstad: Kristianstad University Press.

# 7. Bilagor

## Bilaga 1



### Missivbrev

Malmö, den 15 september 2019

Hej!

Jag studerar vid Stockholms universitet, speciallärarutbildningen. Jag går min tredje och sista termin och skriver mitt examensarbete i specialpedagogik. Min undersökning handlar om *erfarna pedagogers tankar om undervisning av elever på tidig utvecklingsnivå*. Syftet med arbetet är att undersöka hur några utvalda pedagoger beskriver sin beprövade erfarenhet av arbete med elever på tidig utvecklingsnivå. Jag har fått ditt namn som förslag när jag har gjort efterfrågningar om pedagoger med betydande erfarenhet av arbete med just denna elevgrupp.

Jag har fördjupat mig i forskning och litteratur i det aktuella ämnet, och har också för avsikt att ta hjälp av yrkesverksamma och erfarna pedagoger genom intervjuer. Därför vill jag intervjua just dig som har sådana kunskaper, utbildning och erfarenheter som är värdefulla för mig och mitt arbete. Intervjun består av ett antal öppna frågor som berör din uppfattning om och erfarenheter av pedagogiskt arbete med elever på tidig utvecklingsnivå. Jag hoppas på givande diskussioner. Intervjun kommer att ta cirka 60 minuter. I de fall jag under arbetets gång får nya frågeställningar som behöver belysas vill jag gärna ha möjligheten att återkomma. Jag skulle sätta stort värde på om du har möjlighet att delta och kommer att kontakta dig c:a två veckor efter det att du har fått detta brev.

Jag kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att ditt deltagande är frivilligt, och du kan när som helst avbryta intervjun och ditt deltagande utan att motivera detta. Du kommer att få ta del av min sammanfattning av intervjun innan jag använder resultaten i min uppsats. Jag kommer att behandla din intervju konfidentiellt. Varken du eller andra personer du hänvisar till kommer att kunna identifieras. Efter det att uppsatsen redovisats (muntligt och skriftligt) kommer underlaget i form av intervjuer att förstöras. Du kommer att få en kopia av den färdiga uppsatsen.

Om du har några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta mig för mer information.

Med vänliga hälsningar,

Christina Trygg

0707-61 49 08 christina.ag.trygg@gmail.com

## Bilaga 2

### Samtyckesblankett



Medgivande för deltagande i en studie om *erfarna pedagogers tankar om undervisning av elever på tidig utvecklingsnivå*.

#### **Syfte**

Syftet med studien är att undersöka hur några utvalda pedagoger beskriver sin beprövade erfarenhet av arbete med elever på tidig utvecklingsnivå.

#### **Metod**

Undersökningen består av semistrukturerade intervjuer (cirka 60-90 minuter långa). Intervjun består av ett antal öppna frågor som berör din uppfattning om och erfarenheter av pedagogiskt arbete med elever på tidig utvecklingsnivå.

#### **Resultat, etik & sekretess**

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer följs. Ditt deltagande är frivilligt, och du kan när som helst avbryta intervjun. Intervjun behandlas konfidentiellt. Varken du eller andra personer du hänvisar till kommer att kunna identifieras. Efter det att uppsatsen redovisats kommer underlaget i form av intervjuer att förstöras. Undersökningens resultat kommer att publiceras i en examensuppsats.

#### **Medgivande**

Denna fullmakt ger tillstånd att ljudinspela intervjun samt att använda det insamlade materialet i undersökningen. Ljudupptagningarna kommer att användas endast inom ramen för detta uppdrag.

Jag lämnar mitt samtycke till att medverka i intervjun.

Datum: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Namnförtydligande: \_\_\_\_\_

## Bilaga 3

### **Intervjuguide**

#### **Bakgrund**

Berätta om din utbildning och vilka som har varit dina tjänster inom skolan?

Hur länge har du arbetat med elever på tidig utvecklingsnivå?

Varför har du valt att arbeta med just denna elevgrupp?

Vilka förutsättningar hade du när du började arbeta med dessa elever? (stöd? mentorskap? erfarna kollegor? bra teoretiska kunskaper?)

#### **Eleverna på tidig utvecklingsnivå**

Vad kännetecknar enligt din mening elever på tidig utvecklingsnivå?

#### **Undervisning av elever på tidig utvecklingsnivå**

Vilka är de viktigaste dragen i din undervisning med elever på tidig utvecklingsnivå?

Vilka metoder har du upplevt som framkomliga? - behöver inte vara etablerade metoder utan du får gärna beskriva arbetssätt du själv tycker fungerat bra

Vilka 1. kunskaper, 2. färdigheter, 3. förmågor eller 4. egenskaper ser du som viktigast hos pedagoger som ska arbeta med dessa elever? i arbetet med eleverna?

Vilka råd skulle du ge en ny kollega som ska börja arbeta på området?

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**