

# INDIVIDANPASSAD ENGELSKUNDERVISNING I ÅRSKURS 1–3 – MED FOKUS PÅ NEUROPSYKIATRISKA FUNKTIONSNEDSÄTTNINGAR

Avancerad  
Pedagogiskt arbete

Cornelia Löfvall

2018-LÄR1-3-A03



HÖGSKOLAN I BORÅS

**Program:** Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3

**Svensk titel:** Individanpassad engelskundervisning i årskurs 1–3 – Med fokus på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

**Engelsk titel:** Individualized teaching of English in grades 1–3 with a focus on neuropsychiatric disabilities

**Utgivningsår:** 2018

**Författare:** Cornelia Löfvall

**Handledare:** Helena Bergmann Selander

**Examinator:** Anna Hellén

**Nyckelord:** Individanpassad engelskundervisning, elever, särskilda behov, ADHD, autism, anpassningar, hjälpmedel

---

## Sammanfattning

**Inledning:** I den här studien har lärares tankar kring engelskundervisning i syfte att individanpassa den för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar undersökts. I Lgr 11 (2011, rev. 2016, s. 8) redogörs för att undervisning ska anpassas efter varje individs behov och förutsättningar. I denna studie ges möjlighet att ta del av lärares kunskap och verktyg som medverkande beskriver att de använder för att individanpassa undervisningen.

**Syfte:** Syftet med studien är att undersöka hur lärare tänker kring engelskundervisningen i syfte att individanpassa den för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i grundskolans tidigare år.

**Metod:** Undersökningen har genomförts genom tillämpandet av en kvalitativ forskningsmetod i form av semistrukturerade intervjuer. I studien har sex verksamma lärare i engelskämnet intervjuats och deras intervjusvar har transkriberats och analyserats. Metoden har möjliggjort att ta del av lärares redogörelser gällande engelskundervisningen och i vilken mån individanpassning av denna sker.

**Resultat:** Resultatet av studien visar att lärare beskriver att elever får arbeta varierat i engelskundervisningen med språkfrämjande inslag. Medverkande anger att de har tillräcklig kunskap inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, men trots detta uttrycker de en önskan om att få ta del av mer forskning. Det framkommer också att lärarna på grund av tidsbrist har svårigheter med att individanpassa sin engelskundervisning.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>SYFTE</b> .....	<b>2</b>
<b>Frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
Begreppsdefinitioner .....	2
ADHD .....	2
Autism.....	2
Individanpassad undervisning .....	2
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>3</b>
Undervisning i engelska som andraspråk .....	3
En internationell utblick på språkinlärning .....	4
En Europagemensam referensram för språk .....	5
<b>Läroplan</b> .....	<b>5</b>
Skolans värdegrund och uppdrag .....	6
Övergripande mål och riktlinjer.....	6
Engelska i den svenska kursplanen.....	6
Den svenska Skollagen.....	7
<b>Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar</b> .....	<b>7</b>
ADHD .....	7
Autism.....	8
Inkluderande undervisning och lärarens roll .....	8
Hjälpmedel i undervisningen .....	9
Anpassningar och åtgärder i undervisningen.....	10
<b>TEORETISK RAM</b> .....	<b>12</b>
Vygotskij och det sociokulturella perspektivet.....	12
Vygotskij's teorier om lärande i förhållande till studien.....	13
<b>METOD</b> .....	<b>14</b>
Kvalitativ intervju .....	14
Intervjufrågor .....	14
Urval.....	15
Reliabilitet och validitet .....	16

<b>Genomförande .....</b>	<b>17</b>
<b>Forskningsetik .....</b>	<b>17</b>
<b>Kodning och kategorisering.....</b>	<b>18</b>
<b>RESULTAT .....</b>	<b>19</b>
<b>Individanpassad engelskundervisning .....</b>	<b>19</b>
<b>Anpassningar och hjälpmedel i engelskundervisning.....</b>	<b>19</b>
Texter.....	19
Placering .....	19
Bildstöd och individuella arbetsscheman .....	20
Ipad.....	20
<b>Lärarnas kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar .....</b>	<b>21</b>
<b>Utmaningar gällande individanpassad engelskundervisning.....</b>	<b>22</b>
En fråga om tid .....	22
Anpassningar .....	22
Stödjande insatser åt elever .....	22
<b>Kommunikation och varierande arbetssätt ur ett sociokulturellt perspektiv .....</b>	<b>23</b>
Arbetsätt för att inkludera elever i engelskundervisning.....	24
<b>DISKUSSION .....</b>	<b>26</b>
<b>Resultatdiskussion .....</b>	<b>26</b>
Anpassningar och hjälpmedel.....	26
Lärares kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar .....	27
Utmaningar med att individanpassa engelskundervisningen.....	27
Stöd i eller utanför klassrummet .....	27
Kommunikation och varierande arbetssätt i engelskundervisning .....	28
<b>Metoddiskussion .....</b>	<b>30</b>
<b>Didaktiska konsekvenser .....</b>	<b>32</b>

## INLEDNING

Undersökningsområdet för studien är lärares tankar kring engelskundervisning i syfte att individanpassa den för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Området har valts då jag anser att det är av vikt för lärare att ha kunskap och verktyg för att anpassa sin undervisning efter elevers behov och förutsättningar. Hattie och Yates (2014, s. 31) framhåller elevers uppskattning om att undervisning ska bedrivas av lärare som är kunniga inom området och som visar ett stort engagemang. I tidigare lästa kurser i min utbildning till grundskollärare för årskurs F-3 har vi lärt oss att arbeta varierat för att möta varje individ där de befinner sig i sitt lärande. Under den verksamhetsförlagda utbildningen har mötet med engagerade lärare inspirerat mig att utveckla mer kunskap om anpassningar och stöd. Lindsay, Proulx, Scott och Thomson (2014, s. 101) redogör för att lärare ställs inför utmaningar att hantera och möta elever inom autismspektrumet.

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11, rev. 2016, s. 8) redogörs för att:

”En likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt, eller att skolans resurser ska fördelas lika. Det innebär att hänsyn ska tas till varje elevs olika förutsättningar och behov. Skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika anledningar har svårt att nå målen i undervisningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.”

Studien inriktar sig på engelskundervisning för att jag vill undersöka hur lärare individanpassar sin undervisning när eleverna ska tillägna sig ett andra språk. Någon större forskning eller undersökning om individanpassad engelskundervisning i Sverige har inte gått att återfinna. Engelska är ett språk som används för kommunikation och som människor i världen över möts genom. Lundahl (2012, s. 72) beskriver hur engelska språket skapat kontakt mellan människor världen över. Genom språket öppnas möjligheter till socialt nätverk och ekonomisk framgång. I Skolinspektionens granskning av grundskolor i årskurs 5–9 (2010) anförs det att engelskundervisningen bör bedrivas i trygga klassrumsmiljöer, med elever som både är engagerade och intresserade av engelskämnet. Denna målsättning ställer höga krav på lärarna.

## **SYFTE**

Syftet med studien är att undersöka hur lärare tänker kring engelskundervisningen i syfte att individanpassa den för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i grundskolans tidigare år.

## **Frågeställningar**

- Vilka anpassningar/hjälpmiddel används i engelskundervisningen för att möta elevers behov?
- Vilken kunskap anser lärarna att de har om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?
- Vilka utmaningar ser lärarna gällande individanpassad engelskundervisning för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?
- Vilka arbetssätt använder lärarna i sin engelskundervisning för att inkludera alla elever?

## **Begreppsdefinitioner**

Begreppsdefinitionerna för ADHD, autism och individanpassad undervisning förtydligas nedan. Med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar avses i denna studie ADHD och autism hos barn.

### **ADHD**

Enligt Socialstyrelsen (2014) är ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder): ”ett tillstånd som innebär att man har stora och varaktiga problem med att styra sin uppmärksamhet, reglera aktivitetsnivån och kontrollera sina impulser”.

### **Autism**

Enligt Socialstyrelsen (2010) är autism: ”Autismspektrumtillstånd är ett samlingsnamn för flera olika diagnoser som innebär svårigheter eller begränsningar inom följande tre områden: ”förmågan till ömsesidigt socialt samspel”, förmågan till ömsesidig kommunikation och föreställningsförmåga, flexibilitet och variation i beteenden och intressen”.

### **Individanpassad undervisning**

I studien har begreppet individanpassad undervisning valts att utgå från Myndigheten för skolutvecklings definition för ämnet: "Elevers arbete ska utföras i miljöer som är anpassade efter deras behov och intressen" [...] "Det kan röra sig om var eleverna arbetar, hur lokalerna de vistas i är utformade och hur ljud och rörelser påverkar" [...] "Läromedel och arbetsredskap kan vara utformade för att på bästa sätt passa individen, samt att scheman exempelvis kan vara individuellt utformade" (Vinterek 2006, s. 45)

## BAKGRUND

I kapitlet bakgrund kommer forskning och litteratur som är av relevans för studiens syfte att belysas. I kapitlet kommer det först att redogöras för undervisning i engelskämnet. Innehållet beskriver aspekter gällande engelskundervisning i grundskolan. Läsaren kan vidare ta del av internationell forskning om engelskundervisning. I kapitlet redogörs sedan för en gemensam referensram för språk. Därefter presenteras läroplan, skolans värdegrund samt övergripande mål och riktlinjer för skolans verksamhet. Kursplanen i engelska är sedan angiven och följs av Skollagen. Aspekter gällande inkluderande undervisning och lärarens roll presenteras därefter med särskilt fokus på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, samt forskning om hjälpmedel och anpassningar.

### Undervisning i engelska som andraspråk

Lundberg (2007, ss. 88, 190) anser att engelskämnet hamnat i skymundan bland skolans ämnen. Engelskämnet introduceras först i årskurs tre i många skolor, trots att elever anses vara mottagliga för språket tidigare än så. Inläring av språket genom tv eller datorer anges vara ett argument som bidrar till att engelskundervisningen inte får det utrymme den behöver i undervisningen. Lundberg menar att den inställningen är något som måste ändras, eftersom en tidig start i engelskundervisningen kan leda till intresserade och motiverade elever. Om eleverna får möjlighet till en tidig start i engelskundervisningen kan ett ökat självförtroende för språk utvecklas, vilket framkommer i avhandlingen (s. 190). Sundqvist och Sylven (2014, s. 15) har i sin studie undersökt engelskinläring för elever i årskurs fyra. Resultatet visade bland annat att dessa elever ägnar i genomsnitt mer än sju timmar åt det engelska språket i olika aktiviteter utanför skolan under sammanlagt en skolvecka. En specifik timplan finns utsatt för engelskundervisningen i skolan, och i deras hemmiljö möts de av det engelska språket i dubbel omfattning. Det är därför nödvändigt för lärare att överbrygga den kunskap elever får genom aktiviteter utanför skolan med undervisningen i skolan.

Lundberg (2007, s. 8) beskriver i sin avhandling sitt projekt: ”Teachers in Action-project”. Hon har fått möjlighet att följa kursdeltagare som har gått på kompetensutveckling i engelska och fått ta del av skolors förändringsarbeten. Ur rapporterna från förändringsarbetet framkommer att pedagoger anser att engelskundervisningen ska påbörjas redan i årskurs ett och två. De menar att genom en tidig start, kan elevers förutsättningar för att bli bättre på uttal samt inläring av nytt språk öka. De yngre barnen är motiverade att lära, vilket är viktigt att ta tillvara på. Genom projektet lyfts olika metoder och verktyg för att arbeta språkutvecklande. Centrala metoder är sånger och ramsor som innebär att elever både får arbeta med aktiviteter som inkluderar ”höra och göra”. Andra viktiga aspekter gällande undervisningen är arbetet med böcker, bilder, djur och handdockor som är språkfrämjande. Undervisningen ska utgå från sådant som intresserar och kan med fördel beröra sinnen och känslor (ss. 90–93).

Elever behöver exponeras för det engelska språket genom att få lyssna på det. När eleverna har fått rika möjligheter att lyssna, kommer de successivt vilja delta och samtala med klasskamrater och klassläraren. En del elever kommer i början av sitt lärande att kopiera fraser, sjunga sånger, ramsor och svara på frågor. Successivt kommer de att utveckla kunskap som att presentera sig själva och memorera korta dialoger. Om läraren avslutar sina lektioner på engelska genom enkla fraser, kommer en del elever att ta till sig detta och lära sig vardagsnära ords betydelse (Pinter 2006, s. 56). En viktig aspekt i engelskundervisningen är enligt Lundberg (2007, ss. 90–96) tydliga strukturer och ramar kring hur undervisningen ska bedrivas. På så sätt ges eleverna möjlighet att förstå vad syftet med undervisningen är. Att repetera innehållet anses vara värdefullt för eleverna och kunskapen kan på så sätt befästas i

långtidsminnet. Det kan också stärka elevernas självkänsla när de känner att de bemästrar språket, vilket framkommer ur rapporterna. Inkludering av rörelser i engelskundervisningen där eleverna får öva på ”höra-göra-övningar” är bra för att få en inblick i elevers lärande. Läraren kan exempelvis säga ”Point at your nose”, och sedan ska eleverna utföra dessa moment.

Pinter (2006, s. 5) beskriver att elever i de lägre årskurserna ges möjlighet att lära sig det engelska språket genom att bland annat få lyssna på sin lärare. De lär sig genom att studera läraren vid olika situationer, som exempelvis dramatiseringar, instruktioner och när läraren berättar berättelser. Läraren ses därmed som huvudkällan vid tillägnandet av språk, men det finns även andra sätt för eleverna att lyssna på språket och lära sig, exempelvis genom inspelade band och videor.

## **En internationell utblick på språkinläring**

Chou (2014, ss. 286–296) redogör för en studie som gjorts på grundskolor i Taiwan. Syftet med studien var att följa upp 72 elever i årskurs 2–5 som arbetade intensivt med att lära sig engelska språket under en termin. Eleverna skulle genom undervisningen ges möjlighet att öka sitt ordförråd och sin förståelse för andra människors kulturer. Lärarna introducerade undervisningen genom att samtala om människors traditioner, följt av högläsning, spel och sånger. Observation av undervisningen och elevintervjuer användes för att samla in data. Resultatet av studien visade att majoriteten av eleverna var positivt inställda till spel när de skulle lära sig engelska. Det var 85 % av eleverna som ansåg att de blev mer motiverade och att innehållet blev enklare att ta till sig. Mer än 80 % av eleverna ansåg att sånger och berättelser hjälpte dem i förståelsen för att tillägna sig språket. I slutet av terminen hade eleverna utökat sitt ordförråd markant och de var även mer benägna att uttrycka sig och interagera med lärarna på engelska språket. Resultatet av studien visar vikten av en god lektionsplanering som inkluderar sånger, spel och berättelser. Enligt författarna ses dessa moment som värdefulla för att eleverna ska kunna utveckla sin kommunikativa förmåga.

Ett projekt vid namn ”English in Action” har bedrivits på grundskolor i Bangladesh och pågått under en period på nio år. Syftet med projektet var att hjälpa elever att utveckla det engelska språket och främja deras kommunikation. Lärarna på dessa skolor har fått utveckla sin undervisning genom bland annat inkludering av digitala verktyg och förändrade arbetssätt. För att samla in data har elevintervjuer gjorts. Resultatet av projektet visar att eleverna i större utsträckning gavs möjlighet att lära språket via olika kommunikativa metoder. Arbetssätten var varierande och eleverna arbetade bland annat i par och i grupp. De har fått kommunicera genom rollspel, sånger och spel. Vidare har eleverna fått lyssna på inspelat material, exempelvis sånger, rim och berättelser via I-pods. De har också fått lära genom visuella stöd som inkluderar bilder. Eleverna ansåg själv att de lärde sig bäst då de fick möjlighet att lära på varierande sätt (Shrestha 2013, ss. 148–160).

Ett projekt har genomförts av Huertas, Aleida, Parra och Jazmin (2014, ss. 11–21) med elever i årskurs ett i engelskundervisning på skolor i Colombia. Projektet pågick under tre månader och syftet var att eleverna skulle förbättra sin verbala kommunikation genom inslag av sång i undervisningen. Vid varje undervisningstillfälle observerade lärarna varandras undervisning som därefter utvärderades och utvecklades. Sånger kompletterades med bilder som förstärkning av budskapet. Om eleverna glömde av ordet på engelska var bilderna till hjälp för visualisering. Eleverna fick sedan göra olika uppgifter kopplade till sångerna. Lärarna utgick från elevernas förkunskaper och erfarenheter vid lektionsplanering, de ansåg att det var betydelsefullt för att lärande skulle ske. Genom studien bedömdes att eleverna förstod orden



snabbare och de kunde koppla samman orden med andra sammanhang. Lärarna påpekar vikten av en tidig engelskundervisning.

Enligt Tsiplakides och Keramida (2009, ss. 39, 41) kan ångest utvecklas vid inläring av ett främmande språk. Det är inte alltid brist på motivation som kan skapa oro eller att elever väljer att inte delta i engelskundervisningen, vilket lärare bör ha i åtanke. I deras studie som genomförts i Grekland i en klass med 15 elever, framkom att sex av dessa inte vill tala det engelska språket då de ansåg att de inte var tillräckligt bra. Andra orsaker bakom kunde vara deras rädsla över att klasskamraterna skulle skratta åt dem om de sade något fel. Det är väsentligt för lärare att hjälpa elever att övervinna den rädsla som kan finnas inför att tala ett främmande språk. Läraren behöver utveckla en relation med eleverna och lära känna dem för att förstå orsakerna bakom att inte vilja tala. Därefter kan läraren hjälpa eleverna att utveckla strategier som för dem framåt i deras språkutveckling.

## **En Europagemensam referensram för språk**

Skolverket (2009, ss. 1–2) skriver om den gemensamma referensramen för språk, lärande och bedömning (GERS) som Europarådet lagt fram. Det är en grundläggande referensram för hur lärare kan arbeta med språk och dess syfte är att skapa en kommunikation bland människor i Europa som talar olika språk. Referensramen ligger till grund för det innehåll språkinlärare ska möta och arbeta med, vilket återfinns i kursplaner, läroplaner, examinationer och läromedel. Referensramen möjliggör bland annat en tätare kommunikation för människor i olika delar av världen.

I en språklig kompetens ingår lingvistisk, sociolingvistisk och kommunikativ kompetens. Den lingvistiska kompetensen omfattar fonologi, ordförråd och att ha kunskap om vårt språkssystem. Sociolingvistisk kompetens innebär anpassning av språket efter våra sociala regler, att vi tar hänsyn till våra normer och artighetsregler för hur vi ska kommunicera med varandra. Med den pragmatiska kompetensen menas hur vi använder språket och tar vara på alla dess resurser gällande tal och språk. Ovanstående kompetenser behöver behärskas för att en individ ska utveckla en kommunikativ förmåga (Skolverket 2009, s. 13).

Genom muntliga eller skriftliga aktiviteter kan den kommunikativa förmågan utvecklas. De muntliga aktiviteterna består av fyra delar: reception, produktion, interaktion och mediering. Reception är en aktivitet som innebär att läsa något tyst, exempelvis att förstå vad som står i en bok eller att söka information. Med produktion menas att en individ använder sin muntliga förmåga på olika sätt, att exempelvis muntligt presentera något. Då två eller fler personer talar med varandra, sker en interaktion och personerna kommunicerar med varandra. När den ena talar, lyssnar den andra. Den som lyssnar väntar på att få ordet och förbereder vad som ska sägas. Mediering är ett begrepp som innebär att människor kan få hjälp med kommunikationen. Texter kan exempelvis översättas, tolkas eller skrivas om så att andra människor ska ges en förståelse för dess innehåll (Skolverket 2009, s. 14).

## **Läroplan**

Här redogörs för den värdegrund och uppdrag som finns i den svenska skolan. Vidare ges information om de övergripande mål samt riktlinjer som skolan ska arbeta utifrån. Slutligen presenteras kursplanen för engelskämnet.

## **Skolans värdegrund och uppdrag**

Undervisningen i skolorna ska anpassas efter varje individs behov och förutsättningar. Med utgångspunkt från elevernas tidigare erfarenheter, språk och kunskaper ska undervisningen främja varje elevs fortsatta lärande. Oberoende av var man befinner sig i landet ska skolorna ge en likvärdig utbildning för alla elever. Om skolan anser att elever har svårt att uppnå målen i undervisningen, ska det finnas andra sätt att nå målen. Av den anledningen kan skolan aldrig utformas på ett enhetligt sätt för alla. Undervisningen ska präglas av demokratiskt tänkande och eleverna ska genom undervisningen få inflytande och ges möjlighet att utveckla förmågan att ta ansvar. Eleverna ska ges många möjligheter att samtala, läsa och skriva för att utveckla en tilltro till sin språkliga förmåga (Lgr 11 2011, rev. 2016, s. 8).

## **Övergripande mål och riktlinjer**

Lgr 11 (2011, rev. 2016, ss. 13–14) redogör för att eleverna ska möta en verksamhet som är spännande, inspirerar till nyfikenhet och som leder till intresse att lära. Eleverna ska få möta en strukturerad undervisning och få arbeta i såväl helklass och enskilt. Efter att eleverna har fullföljt grundskolan ska de kunna kommunicera på engelska språket i tal och skrift. Alla som arbetar i skolans verksamhet ska uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd, och bidra till att skapa en god miljö för utveckling och lärande. Läraren ska stimulera, handleda och ge särskilt stöd åt elever som är i behov av det. Läraren ska arbeta på ett sätt som stödjer eleven att använda och utveckla hela sin språkliga förmåga. Eleven ska få stöd i sin kommunikationsutveckling och på ett successivt sätt ges möjlighet att arbeta efter eget ansvar genom ökade självständiga uppgifter.

## **Engelska i den svenska kursplanen**

I Lgr 11 (2011, rev. 2016, s. 34) redogörs för engelskämnets syfte som är att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla kunskaper i engelska språket och i sammanhang där språket används. Genom undervisningen ska eleverna få möjlighet att utveckla en tillit till sin egen förmåga att använda språket i olika situationer. De ska få möjlighet att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga som bland annat innebär förståelsen av det engelska språket i både tal och skrift. Eleverna ska få utveckla en språklig säkerhet så de känner sig säkra på hur språket används och kunna anpassa det efter situationer, syften och mottagare. Om språkproblem uppstår, och deras språkkunskaper inte räcker till, ska de ha fått tillgång till strategier att använda för att lösa problemen. Varje individ ska möta en undervisning som gör dem nyfikna på språk och som medvetandegör vikten av goda språkkunskaper. Hjälpmedel ska vara tillgängligt i undervisningen och fungera som ett stöd för eleverna i arbetsprocessen, lärandet, förståelsen och i kommunikationen.

Det centrala innehållet i ämnet engelska för årskurs 1–3 är angivet i kursplanen för engelskämnet. Kommunikationens innehåll ska utgå från elevernas intressen och beröra ett välbekant ämnesområde. Det ska belysa intressen, personer och platser, samt vardagsliv och levnadssätt. Kommunikation består av tre delar: reception, produktion och interaktion. Det receptiva innehållet innebär att eleverna ska få lyssna och läsa på engelska språket. I detta innehåll ingår bland annat tydligt talad engelska från olika medier, enkla instruktioner och beskrivningar. Innehållet berör också sånger, ramsor samt ord och fraser i närmiljön. Därefter redogörs för produktion och interaktion som innebär att eleverna ska tala, skriva och samtala på det engelska. De ska då bland annat få möjlighet att skapa enkla presentationer och beskrivningar och utveckla sitt språk med sånger, ramsor och dramatiseringar (Lgr 11 2011, rev. 2016, ss. 35–36).

## Den svenska Skollagen

I Skollagen är grundläggande regler för hur skolan och förskolans verksamhet ska bedrivas angivna. Rättigheter och skyldigheter för barn, elever och vårdnadshavare är stadgat i denna lag. Det är också angivet vilka ansvar som vilar på skolan samt huvudmannen i Skollagen (Skollagen SFS 2010:800).

I 3 kap. 3 § redogörs för barnens och elevernas utveckling mot målen:

”3 § Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.”...”Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.” Lag (2014:458) (I 3 kap. 4 § av Skollagen, SFS 2010:800).

I 5a kap. § av Skollagen anges stöd i form av extra anpassningar:

”5 a § Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, såvida inte annat följer av 8 §.” Lag (2014:456) (I 3 kap. 5a § av Skollagen SFS 2010:800).

I 8 kap. § av Skollagen står det angivet om utredning:

”8 § Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd.” (I 3 kap. 8 § av Skollagen SFS 2010:800).

## Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Nedan presenteras de två neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som studien har haft i syfte att undersöka gällande individanpassad engelskundervisning. Det finns fler neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, men fokus i denna studie är som tidigare nämnt elever med ADHD och autism.

### ADHD

För att ställa diagnosen ADHD krävs att barnet har svårt med att hantera det vardagliga livet, att det i sig anses vara en funktionsnedsättning. Problematiken att hantera vardagen kan yttra sig i hemmet, förskolan eller i skolan. Barn som har ADHD kan bland annat ha svårigheter med att hålla koncentrationen, kan missa detaljer, undvika att svara på tilltal och ha minnessvårigheter. Enligt Socialstyrelsen (2014) kan barn med ADHD vara impulsiva och därmed ha svårt med att sitta still. Att utföra aktiviteter av olika slag på en ”lagom nivå” och att ”gå ned i varv” kan upplevas som svårt. Tillstånden kan variera från person till person vilket innebär att dessa kan se olika ut.

Det finns olika faktorer som kan påverka barnen på olika sätt, exempelvis hemförhållanden, uppväxt, och andra utmanande uppgifter barn kan ställas inför. Skolan är en miljö som ska

stimulera och utveckla elevers lärande. Det är också en plats med krav som kan innebära svårigheter. Orsaker bakom diagnosen ADHD är biologiska och är till större delen ärftliga. Barn med ADHD kan utföra aktiviteter utan närmre eftertanke, de är därmed impulsiva. Koncentrationen kan vara svårt att hålla fast vid när de ska använda förmågan att lyssna på andra. Dessa handlingar kan leda till att barnen tenderar att hamna i jobbiga situationer. För en del barn är känslan av utanförskap påtaglig, deras självkänsla kan få sig en törn om de hamnar i situationer där de känner sig mindre benägna att bemästra saker än sina kamrater. Det är då viktigt att dessa barn får det stöd de behöver så tidigt som möjligt för att motverka situationer som påverkar dem negativt (Socialstyrelsen 2014).

## **Autism**

Definitionen av autism är att det är en funktionsnedsättning, och inte en sjukdom. Med autism innebär svårigheter att hantera det vardagliga livet. För barn med autism kan sociala relationer upplevas som svåra att bemöta. Oavsett om funktionsnedsättningen funnits med från födseln, eller uppkommit i barnets tidigare år, påverkas barnets utveckling (Socialstyrelsen 2010).

Enligt Socialstyrelsen (2010) har medfödda, biologiska eller tidigt uppfunna avvikelser kunnat studeras på delar av det centrala nervsystemet i hjärnan för personer med autism. Dessa avvikelser påverkar barnets kognition, det vill säga tankeprocesserna. Barn med autism kan därmed förstå saker på annorlunda sätt eller att de har en nedsatt funktion gällande tankesätt, bearbetning, inhämtning och förståelse av information. För barn med autism påverkas samtliga tankemässiga processer som är grundläggande för utveckling av kommunikation och deltagande i sociala sammanhang. Deras föreställningsförmåga och förmågan att vara flexibel är också funktioner som påverkas av autism.

Mer kunskap gällande autism har utvecklats efter hand i vårt samhälle. Därmed har människors förståelse för att möta barn med funktionsnedsättningarna ökat. Det finns olika stöd och insatser att tillgå för dessa barn i vårt samhälle. Genom insatserna ska varje barn ges möjlighet att utvecklas till självständiga individer med goda förutsättningar (Socialstyrelsen 2010).

## **Inkluderande undervisning och lärarens roll**

Falkmer (2013, ss. 143–144) har studerat hur elever med autismspektrumtillstånd (autism eller Aspergers syndrom) är delaktiga i sociala samspel i grundskolor i Sverige, vilket framgår i hennes avhandling. För att undersöka detta har klassrumsobservationer och enkäter genomförts. Lärare, elever och föräldrar har fått besvara enkäter gällande delaktighet i undervisningen. Författaren belyser att skolan är en social plats som ställer krav på att eleven ska vara delaktig i undervisning samt aktiviteter utanför klassrummet. Autismspektrumtillståndet kännetecknas av svårigheter med kommunikation och sociala aktiviteter. Skolan ska möta varje elev och genomsyras av aktiviteter och lektionsmoment som möjliggör deltagande. Det är därför av betydelse att läraren är insatt i elevers olika situationer, förmågor och intressen. Detta för att kunna ges en förståelse till huruvida elever inom autismspektrumtillståndet anser sig vara delaktiga i undervisningen.

Resultatet av Falkmers studie visar att lärarnas undervisningssätt med elever inom autismspektrumet var positivt. Lärarna kunde i hög grad uppskatta huruvida eleverna uppfattade deras delaktighet i undervisningen. Med mer kunskap om elever inom autismspektrumet kan lärare planera lektionsmoment och utföra fler anpassningar i undervisningen, vilket Falkmer redogör för. Föräldrar till barn med autism belyste vikten av lärarens roll att kunna leva sig in i elevernas livssituation. De ansåg att det är viktigt för skolor

att arbeta inkluderande och främja det sociala samspelet för alla elever, oavsett funktionsnedsättning (Falkmer 2013, ss. 146–147).

Enligt Linsay et al. (2014, ss. 101, 118–119) ökar diagnoser inom autismspektrumet och lärare ställs inför utmaningar att hantera och möta elever med sociala svårigheter. I studien har lärare på grundskolor i Kanada intervjuats om hur de bedriver en inkluderande pedagogik för att möta alla elever. Genom deras studie framkom att de flesta undervisningsstrategier som lärarna använde sig av berörde alla elevers lärande och var inte specifika för elever inom autismspektrumet. De intervjuade lärarna i studien tog tillvara på elevers förmågor och lyfte dessa i undervisningen för att minska olikheter. De använde varierande undervisningsstrategier för att främja varje elevs lärande, och menade att elever med funktionsnedsättningar inte skulle separeras från övriga gruppen. För att elever med autism ska vara inkluderade i undervisningen är det väsentligt med en stöttande lärmiljö där eleven ges möjlighet till aktivt deltagande.

En studie har gjorts av Lai Mui Lee, Seeshing Yeung, Tracey och Barker (2015 ss. 82–86) på förskolor i Hong Kong. Syftet var att undersöka lärares attityder gällande inkludering av barn i den dagliga undervisningen i förskolor. De ville också undersöka huruvida inkludering kan variera beroende på vilken funktionsnedsättning som en elev kan ha. Forskarna skickade ut 520 enkäter till rektorer och lärare och fick tillbaka 498 besvarade. Resultatet om inkludering visade att lärarna till 70 % ansåg att barn med inlärningssvårigheter som grundade sig i språket, talet eller begåvningsfaktorer skulle inkluderas i vanliga klassrum. Lärarna gav inte samma stöd åt barn med andra speciella behov, såsom ADHD och autism att inkluderas i klassrummet. Hälften av lärarna som deltog i studien ansåg att dessa elever skulle inkluderas i klassrummen.

Hattie och Yates (2014, s. 31) framhåller elevers uppskattning om att undervisning ska bedrivas av lärare som är kunniga inom området och som visar ett stort engagemang. Det har, enligt författarna konstaterats att elever värdesätter kompetenser hos lärare som bygger på trovärdighet och ett rättvisetänkande. Det belyses också att elever anser att feedback som ges av kunniga lärare uppskattas högt. Om en lärare besitter kunskap och har en god inställning till att hjälpa elever vidare i deras lärande kommer eleverna sannolikt att beskåda läraren som engagerad. Liberg (2012, s. 42) redogör för att läraren ska reflektera över kunskaper elever ska lära inom ett ämne och varför området har valts. Med utgångspunkt i de didaktiska frågorna: ”Vad?”, ”hur” och ”varför” ska undervisningen planeras. Vidare redogör Liberg för att språket har en central roll inom skolans alla ämnen. Genom språket kan människan utveckla kunskap och känna samhörighet i världen vi lever i.

## **Hjälpmedel i undervisningen**

Brodin (2010, ss. 99, 101, 108–110) har undersökt hur IKT (Informations- och kommunikationsteknologi) kan användas som ett verktyg i undervisningen för att lika förutsättningar ska ges åt elever med funktionsnedsättningar. I intervju med en elev som har motoriska funktionsnedsättningar framkommer att eleven anser att IKT fungerar som ett verktyg för att kommunicera, skriva texter och att vara uppdaterad om olika händelser i världen. Brodin beskriver att IKT öppnar upp dörrar och underlättar lärandet för elever som har svårigheter att delta i undervisningen. Författaren belyser också vikten av att lärare måste vara uppdaterade om teknologin för att kunna använda den på ett kreativt sätt. Hon menar att barn lever i ett digitalt samhälle och att många är intresserade av teknologin. Slutligen beskriver hon att det är väsentligt att utgå från forskning gällande IKT och bygga undervisningen i framtida skolor med utgångspunkt ur resultaten.

Hayes, Hirano, Marcu, Monibi, Nguyen och Yeganyan (2010, ss. 673–679) beskriver att autism yttrar sig på dess olika sätt och varierar från individ till individ. Därmed måste dessa barn mötas på olika sätt. De har olika behov och behöver utmanas därefter. Bildstöd kan användas i undervisningen för elever med autism, på så sätt kan de kommunicera med sin lärare och klasskamrater. Bildstöd kan stödja lärandet för elever genom olika aktiviteter i undervisningen. Författarna framhåller att studien i första hand har riktats mot elever inom autismspektrumet och att bildstöd har utvecklats för elever som är i behov av det. Men i själva verket kan stöden användas mer generellt i klassrummet och designas individuellt för varje elev. Enligt Wennås Brante (2014, s. 96) är det viktigt att reflektera över hur bilder upplevs av läsaren. Även om en bild kan uppfattas som informationsrik är det trots detta väsentligt att studera bilden närmre för att kontrollera på vilket sätt den möjliggör kunskap. Ur pedagogisk synvinkel är det därför av vikt att reflektera över hur man utformar material som består av text och bild. Lundberg (2010, s. 86) förtydligar användandet av bilder och menar att dessa istället kan innebära förvirring hos läsaren om de inte samspelar med texten. Han anger att bilder kan ha olika syften men det är mest förekommande är att dessa används för att förklara och fördjupa förståelsen. Även Danielsson och Selander (2014, s. 53) menar att när bild och text samspelar med varandra är det nödvändigt att illustrationerna upplevs som meningsfulla för läsaren.

Taylor och Villanueva (2014, ss. 61–62) beskriver hur man kan arbeta med elever som har inlärningssvårigheter och för elever som är i behov av särskilt stöd. Författarna har fått möjlighet att följa en lärare att delge med kunskap om arbetsmetoder. Då elever i årskurs tre arbetade med de naturvetenskapliga ämnena fungerade visuella stöd i form av bilder eller fotografier som en stöttning för dem. Stöden underlättade också när de skulle kommunicera om undersökningar de gjort. När eleverna utvecklade en större säkerhet i skrivprocessen fick de välja om de ville fortsätta med det visuella stödet eller enbart skriva. Målet med undervisningen var att alla elever aktivt skulle delta i undervisningen. Genom enkla metoder såg hon vinster med detta arbetssätt som hon ansåg fungerade för alla elever, med eller utan funktionsnedsättning.

## **Anpassningar och åtgärder i undervisningen**

Isaksson, Lindqvist och Bergström (2010, ss. 135, 141–143) har i sin undersökning bland annat studerat hur barn med särskilda behov identifieras i undervisningen. Studien har gjorts på två skolor i Sverige i årskurs 1–6 och 7–9. Insamling av data har genomförts genom intervjuer med specialpedagoger, lärare, sjuksköterskor och psykologer. Genom intervjuerna framkom det att elevers svårigheter oftast uppmärksammades av klassläraren i första hand. Kontakt togs med elevhälsoteamet och med specialpedagog för att komma fram till en åtgärdsplan åt eleven. Åtgärderna kunde exempelvis innebära en ökad timplan för eleven tillsammans med specialpedagog. Det var också vanligt att lärare ändrade på arbetssätt för att anpassa undervisningen efter elever med olika svårigheter, eleverna kunde exempelvis få möjlighet att arbeta i mindre grupper. Det som intervjupersonerna generellt ansåg som centralt och som belystes genom flertalet intervjuer, var vikten av att identifiera elevers svårigheter så tidigt som möjligt. Detta för att kunna stötta dem i deras lärande på olika sätt.

Det är väsentligt för lärare att skaffa sig den kunskap som behövs för att möta barn och ge det stöd de behöver, vilket framgår ur en studie som gjorts gällande barn inom autismspektrumet. Undervisningen bör utformas med utgångspunkt i elevers olika behov, intressen och förmågor för att bäst inkludera alla elever. Undervisningen ska genomsyras av ett accepterande klassrumsklimat som tar tillvara på alla elevers olikheter. Det kollegiala lärandet betonas för att lärare ska kunna utveckla goda undervisningsstrategier tillsammans, lärarna kan då ta del

av varandras kunskaper. Författarna framhåller vikten av en öppen dialog med barnets vårdnadshavare. De menar att kommunikationen är väsentlig för att informeras om vilka strategier som fungerar för barnet i hemmet (Linsay et al. 2014, s. 120).

# TEORETISK RAM

## Vygotskij och det sociokulturella perspektivet

Studiens teoretiska utgångspunkt är Lev Vygotskijs teorier om lärande. Vygotskij (1978, s. 89) menar att språket är sammankopplat med lärande och barns utveckling. Till en början av barns utveckling fungerar språket som ett kommunikationsmedel mellan barnet och människor i hans omgivning. Det är först när barnet har fått ta del av andra människors tankar som hen kan omskapa dessa till sina egna. Språket kommer då att fungera som en inre mental funktion som gör det möjligt för barnet att organisera sina tankar. Vygotskij beskriver också att lärandet bör anpassas efter barnets utvecklingsnivå och begreppet den ”proximala utvecklingszonen” framhålls. Han menar att den kunskap som ett barn behärskar med stöttning av någon annan idag, kan barnet behärska på egen hand imorgon (ss. 85–87, 105). Säljö (2010, s. 120) har tolkat den ”den proximala utvecklingszonen”. Han beskriver utvecklingszonen som det avstånd mellan den kunskap en individ kan behärska på egen hand, utan något stöd, och den kunskap individen utvecklar med stöd av en person som besitter högre kunskap inom det aktuella området.

Säljö (2010, ss. 34, 156–157) har tolkat och vidareutvecklat Vygotskijs tankar om det sociokulturella perspektivet. Språket är ett verktyg som möjliggör kommunikation mellan människor. Genom språket kan människor ta del av varandras erfarenheter. Språket är ett värdefullt redskap som människan kan använda för att tillägna sig kunskap och för att kommunicera. Människan lär i sociala samspel och kan på så sätt utbyta information och kunskap med varandra. Människan kan låna kunskap av andra om det behövs och omsätta den till sin egen. Skriften har haft en betydelsefull roll i samhällets utveckling och den går att ta del av överallt i vårt samhälle. För att människan ska vara en aktiv samhällsmedborgare krävs att skriften behärskas. I dagens informationsteknologiska samhälle är skriften en central del som möjliggör mediering på olika sätt. Genom tekniken kan vi skapa texter och dela med oss av dessa vid olika situationer och för olika sammanhang.

Säljö (2010, ss. 157, 162, 187) beskriver att Vygotskij menar att när människan ska tillägna sig kunskap via det talade språket finns endast två vägar att gå. Den ena vägen innebär att människan utvecklar kunskap och lär av sig själv genom erfarenheter, den andra vägen betyder att människan lär i interaktion med andra. Skriftspråket ser i jämförelse med talet ut på ett annat sätt. Med skriften kan människan skriva ner texter som kan bevaras. Dessa kan också publiceras och användas i allmänhet. Texter utgör en del av kommunikativa sammanhang, där även interaktion och dialog med andra människor sker. Talet och skriften är beroende av och samspelar med varandra. Skriften har en medierande funktion som gör det möjligt för människan att utvecklas socialt, kognitivt och känslomässigt. Säljö (2005, s. 117) beskriver att alfabetet är ett medierande verktyg för språk. Det är skriftspråket som format människans visuella syn gällande vad språk är. Alfabetet kan användas på olika sätt som omfattas av olika tekniker att skriva. Alfabetet har en väsentlig roll i kulturen och utgör en central del i vårt samhälle. Enligt Vygotskij (1978, s. 89) ska skrivandet vara meningsfullt för barn. I skrivandet ska barnens egna behov väckas. Skrivuppgifterna ska baseras efter uppgifter som är nödvändiga och relevanta att bära med sig i livet. Säljö (2012, ss. 190–191) redogör för att medierande redskap kan samspela med varandra, då vi exempelvis kan använda oss av bilder och samtidigt tala om dessa. Dagens teknik möjliggör användning av representationsformer på varierande sätt.



## **Vygotskijs teorier om lärande i förhållande till studien**

I studien har hänsyn tagits till Vygotskijs teorier om lärande. Teorierna har satts i relation till studiens undersökningsområde och kopplats till de svar som framkommit genom intervjuerna. Säljö (2010, ss. 34, 156–157) har tolkat och vidareutvecklat Vygotskijs syn på lärande som menar att språket är ett värdefullt redskap människan kan använda för att tillägna sig kunskap och för att kommunicera. Vygotskijs tankar överensstämmer med studiens syfte eftersom utgångspunkten är engelskundervisning med fokus på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Fokus i undervisningen är att kommunicera på olika sätt och arbeta i varierande arbetsformer. Interaktion är därför en central aspekt vid tillägnandet av ett språk. Säljö belyser att människan lär i interaktion med andra, vilket kan kopplas till studien.

Vygotskij beskriver att lärandet bör anpassas efter barnets utvecklingsnivå och begreppet den ”proximala utvecklingszonen” framhålls (1978, ss. 85–87, 105). Stödet stämmer överens med studiens syfte då det undersöks i vilken mån lärare individanpassar sin engelskundervisning. Varje individ ska mötas där de befinner sig i sitt lärande, vilket innebär att lärare behöver anpassa undervisningen därefter. Stöd för detta återfinns också i Lgr 11 som redogör för att undervisningen i skolorna ska anpassas efter varje individs behov och förutsättningar (Lgr 11 2011, rev. 2016, s. 8).

## METOD

I detta kapitel presenteras datainsamlingsmetoden. I denna studie över individanpassad engelskundervisning för elever som har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har en kvalitativ forskningsmetod använts. Den kvalitativa metoden är först presenterad och sedan redogörs för intervjufrågor som följs av urval. Reliabiliteten och validiteten som tagits i beaktning under studien anges därefter. Genomförandet och de etiska riktlinjer som tagits hänsyn till under studiens gång belyses sedan. Slutligen presenteras kodning och kategorisering som har använts som analysverktyg i studien.

### Kvalitativ intervju

Enligt Kvale och Brinkmann (2014, ss. 47, 122) har den kvalitativa forskningsintervjun som syfte att undersöka olika perspektiv gällande intervjupersonens syn på världen. Författarna redogör för att intervjusituationer kan innebära svårigheter då vi kan påverkas av sammanhanget. Bryman (2011, ss. 40–41) beskriver att den kvalitativa forskningsmetoden tar avstånd från det naturvetenskapliga perspektivet och att det istället grundar sig i människors sociala liv och deras uppfattningar. Forskningsmetoden utgår vanligen från ord, och inte siffror när insamlat material ska analyseras. Det insamlade materialet är därmed inte kvantifierbart.

Det finns ostrukturerade och semistrukturerade intervjuer, som båda är vanligt förekommande metoder inom den kvalitativa intervjun. Respondentens synsätt och perspektiv är i fokus i den kvalitativa intervjun. I en semistrukturerad intervju följer intervjuaren frågor ur ett schema. Det är upp till intervjuaren att forma frågorna efter det som ska undersökas. Frågorna behöver inte följa någon specifik ordning. Det är också möjligt för intervjuaren att ställa frågor som inte ingår i frågeställningarna, om det går att koppla till något av det som respondenten sagt. Intervjun kan ändra riktningar efter vad respondenten anser är väsentligt att belysa. Under genomförandet av intervjun kan frågor ändras eller tilläggas efter respondentens svar. Kvalitativa intervjuer är därmed flexibla och kan anpassas efter viktiga frågor, vilket författaren beskriver (Bryman 2011, ss. 412–415).

I studien har kvalitativ intervju som metod använts, då lärares tankar kring engelskundervisningen i syfte att individanpassa den för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, skulle undersökas. Sex verksamma lärare i engelskämnet, med erfarenheter av neuropsykiatriska funktionsnedsättningar intervjuades. Den semistrukturerade intervjun valdes eftersom det gav mig som intervjuare möjlighet att utöka frågeställningarna efter respondenternas svar. Under intervjun ställdes följdfrågor som lades till när respondenterna lyfte något av intresse för studiens syfte, och som ville undersökas närmre.

### Intervjufrågor

Kvale och Brinkmann belyser att det inte är så enkelt att intervjua som det kan antas vara. Det är i själva verket en utmaning att ställa frågor utformade på ett bra sätt. Intervjuaren ska vara väl insatt i ämnet hen ska forska om och vara medveten om intervjuteknik för att skapa en god intervju. De inledande frågorna i en intervju ska vara korta och tydligt ställda. De kan med fördel bestå av öppna frågor gällande undersökningsområdet. På så sätt ges respondenten möjlighet att beskriva det väsentligaste gällande situationen (2014, ss. 17, 176–177). Enligt Kihlström (2007, ss. 47–48) består en kvalitativ intervju av förutbestämda frågor att ställa till respondenten. Vid en intervjusituation är det av vikt att inte ställa frågor som på något sätt är ledande. Det är respondentens svar intervjuaren är intresserad av, därför ska inte intervjuaren låta sig påverkas av sin egen förförståelse.

Inför genomförandet av intervjuerna hade forskning och litteratur om undersökningsområdet studerats, för att vara väl insatt. Därefter strukturerades intervjufrågor som utgick från studiens syfte och frågeställningar. Under intervjuerna ställdes öppna frågor som följde den ordning de hade strukturerats efter, och som gav möjlighet för lärarna att utveckla och fördjupa sina svar. Flertalet av frågorna var korta och konkreta för att respondenterna skulle uppleva dessa som tydliga. De första ställda frågorna eftersökte svar om bland annat lärarnas ålder, hur länge de hade arbetat som lärare och i vilken årskurs de undervisar i. Dessa inledande frågor hade som syfte att de skulle kunna besvaras av lärarna utan någon längre eftertanke.

## Urval

Denna studie har genomförts på två skolor i västra Sverige och två skolor i södra Sverige. Det är i västra Sverige jag är bosatt och studerar. Innan intervjuerna genomfördes togs kontakt med skolor via telefon. Därefter sändes missivbrevet (bilaga 1) ut och tillåtelse att genomföra intervjuerna gavs. Valet av lärare från västra Sverige och södra Sverige gjordes då en geografisk spridning på intervju svaren eftersöktes. Två av intervjuerna har genomförts via telefon på önskan av respondenterna.

Lärarna som har intervjuats i södra Sverige är verksamma på tre olika skolor, belägna i mitten av södra Sverige. Lärarna är mellan 40–55 år och kommer att benämnas med fiktiva för att anonymiteten ska bevaras. De fiktiva namnen är: Alice, Beatrice och Charlotte.

I västra Sverige har tre lärare mellan 35 och 55 år intervjuats. Genomförandet av intervjuerna har skett på två olika skolor belägna i västra Sverige. I studien kommer lärarna benämnas med fiktiva namn för att behålla deras anonymitet. Deras fiktiva namn är: Dania, Elliot och Felicia.

Alice är 50 år gammal och har arbetat som lärare i 30 år. Skolan som Alice arbetar på är belägen i södra Sverige på landsbygden. Hon undervisar i en årskurs tre och planerar samt håller i engelskundervisningen för samtliga elever i denna årskurs på skolan. Alice är behörig i matematik, svenska, engelska, SO, NO och bild. Intervjun genomfördes i skolan där hon arbetar och spelades in via röstmemo på telefon.

Beatrice är 55 år gammal och har arbetat som lärare i 12 år. Skolan som Beatrice arbetar på är centralt belägen på en ort i södra Sverige. Hon arbetar med elever i årskurs tre och planerar sin engelskundervisning själv. Beatrice är behörig i svenska, matte, engelska, SO, bild, musik, idrott och delar ur NO: ämnet. Intervjun genomfördes via telefon och spelades in via röstmemo på dator.

Charlotte är 43 år gammal och har arbetat som lärare i två år. Skolan som Charlotte arbetar på är centralt belägen på en ort i södra Sverige. Hon undervisar elever i årskurs tre och planerar sin engelskundervisning individuellt. Intervjun genomfördes via telefon och spelades in via röstmemo på dator.

Dania är 35 år gammal och har arbetat som lärare under två terminer. Hon undervisar i en årskurs två och samplanerar undervisningen med en kollega som också har en årskurs två. Dania är behörig i engelska, matematik, svenska, SO, NO och teknik. Skolan hon arbetar på är centralt belägen på en ort i västra Sverige. Hon undervisar i en årskurs två. Intervjun spelades in via röstmemo på telefon.

Elliot är 55 år gammal och har arbetat som lärare i 11 år. Hon arbetar på en skola som är centralt belägen på en ort i västra Sverige. Elliot är behörig i alla ämnen förutom bild, musik och idrott. Hon undervisar skolans samtliga tre klasser i årskurs två och planerar sin engelskundervisning själv. Intervjun genomfördes på den skola som Elliot arbetar på och spelades in via röstmemo på telefon.

Felicia är 42 år gammal och har arbetat som lärare i 19 år. Skolan som Felicia arbetar på är centralt belägen på en ort i västra Sverige. Felicia är behörig i matematik, svenska, engelska, SO och NO. Intervjun genomfördes på den skola hon arbetar på och spelades in via röstmemo på telefon.

## **Reliabilitet och validitet**

Kvale och Brinkmann (2014, ss. 295) redogör för reliabilitet som innebär att ett forskningsresultat ska vara tillförlitligt. Det handlar om resultatet, om intervjupersonerna ger olika svar, eller om dessa förändras under intervjuens gång. Det kan påverka studiens reliabilitet. Enligt Kihlström (2007, s. 231) handlar reliabiliteten om att förlita sig på studiens resultat. För att öka studiens reliabilitet är det till fördel att spela in intervjun och på så sätt ges möjlighet att lyssna på ställda frågor. Om inspelning inte sker kan dessa heller inte kontrolleras, då går det inte med säkerhet att veta om ledande frågor ställts under intervjun.

Reliabilitet i studien är tillförlitlig eftersom samtliga intervjuer har spelats in på röstmemo i mobiltelefon eller via dator. Efter intervjun lyssnades dessa igenom ett par gånger innan arbetet med transkribering påbörjades. Det gav mig möjlighet att lyssna på ställda frågor och därigenom upptäcka om någon fråga kan ha uppfattats som ledande. Därefter transkriberades respondenternas svar. Liknande frågor ställdes vid ett par tillfällen under intervjun. Jag fick då ta del av respondenternas svar, om lärarna upprepade dessa, eller om de förändrades under intervjuens gång. Respondenterna upprepade sina svar vid ett par tillfällen under intervjun, vilket troligtvis har stärkt studiens reliabilitet.

Validitet handlar om studiens giltighet och sanningsenlighet. Kriteriet för att en studie ska uppnå validitet är att metoden undersöker vad den avser att undersöka. För att en studie ska uppnå validitet ska den utgå från sanningen och vara förankrad i hållbara, försvarbara och övertygande argument (Kvale & Brinkmann 2014, s. 295). Kihlström (2007, s. 231) redogör för att validiteten ökar om en person som har vetenskapliga kunskaper inom området läser igenom texten och ger feedback på förbättring. Ytterligare ett sätt att öka validiteten är att genomföra en förstudie innan huvudstudien görs. Eventuella problem kan då upptäckas och på så sätt undvikas i huvudstudien. Validiteten kan också stärkas genom att andra läsare på ett enkelt sätt kan följa med i handlingen, förstå och utläsa dess resultat.

Innan huvudstudien genomfördes valdes att genomföra en förstudie för att kontrollera intervjufrågorna samt inspelningsverktyget. Två förstudier genomfördes med en lärare och en klasskamrat. Under förstudien fick jag konkret feedback av medverkande och kunde på så sätt ändra frågeformuleringar inför huvudstudien. Förstudien gav mig verktyg att förändra och utveckla frågor inför huvudstudien. Studien har genomförts med behöriga lärare i skolan, vilket innebär att de har genomgått en pedagogisk utbildning. De har därmed kunskaper i hur undervisning ska bedrivas, vilket stärker studiens validitet.

## Genomförande

Inför arbetet har forskning och litteratur gällande ämnesområde sökts via Högskolan i Borås sökmotorer. Sökverktygen som använts i studien är ”Primo”, ”ERIC (ProQuest)” och ”Google scholar.” De sökord som främst använts i studien är: ”Second Language Learning”, ”Language Education”, ”Special needs”, ”Visual supports” och ”Children with autism and ADHD”. Då artiklar som varit av intresse har funnits i andra forskningsartiklar, har en överblick av deras referenser gjorts och en del har kunnat användas i denna studie.

Som ovan nämnts genomfördes en förstudie innan huvudstudien, detta för att kunna undvika att ledande frågor ställdes i huvudstudien. Förstudien gav mig möjlighet att analysera ställda frågor samt hur dessa uppfattades av deltagarna. Studien synliggjorde också huruvida ”ledande” frågor ställdes, vilket uppmärksammades vid något tillfälle under intervjuens gång. Genom förstudien gavs feedback av deltagarna på intervjufrågorna. Slutna frågor som enbart kunde besvaras med ”ja” och ”nej” svar kunde därmed identifieras och omformuleras till öppna frågor inför huvudstudien. Förstudien påverkade därför genomförandet av huvudstudien.

Insamling av data har skett genom intervjuer av verksamma lärare i engelskämnet på skolor i västra Sverige och i södra Sverige. Inför genomförande av intervjuer togs kontakt med rektorer och lärare via telefon för att undersöka om det fanns elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar på skolorna. De gav mig sedan lärares mejladress eller telefonnummer gällande pedagoger de ansåg hade erfarenheter av det jag eftersökte i min studie. Kontakt togs därefter med rekommenderade pedagoger. Tid bokades för genomförande av intervjuer och besök gjordes på de skolor lärarna arbetar på, två av intervjuerna genomfördes via telefon.

Totalt har sex behöriga lärare i engelskämnet intervjuats. Samtliga lärare undervisar i grundskolans tidigare år. Den semistrukturerade intervjun användes vilket innebar att följdfrågor kunde ställas efter respondenternas svar. Intervjufrågorna var förankrade i studiens syfte och frågeställningar. Samtliga intervjuer har transkriberats och deltagarna i studien har benämnts med fiktiva namn för att anonymiteten ska bevaras. Se (bilaga 2) för att ta del av intervjufrågorna.

## Forskningsetik

Vetenskapsrådet (2002) redogör de fyra krav att ta hänsyn till vid bedrivande av forskning. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att deltagarna ska upplysas om undersökningen och de villkor som finns. De ska informeras om frivilligheten att ingå i studien och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. Forskningen kommer endast att användas i studien och därmed inte spridas vidare, vilket deltagarna ska informeras om. Inför intervjun sändes missivbrev ut till medverkande för att informera dem om de forskningsetiska principerna. Under intervjun informerades respondenterna muntligt, om frivilligheten av deltagande och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan.

Med samtyckeskravet innebär att deltagarna i studien själva ska bestämma över sin medverkan, tidsperiod och villkor. Om deltagarna av olika skäl vill avbryta sin medverkan ska de få möjlighet att göra det när som helst, utan att ifrågasättas. De som medverkar i studien får inte pressas eller påverkas på något sätt gällande deras medverkande eller avbrott (Vetenskapsrådet 2002). Information om medverkan gavs till deltagarna i missivbrevet samt muntligt vid genomförandet av intervjun.

Konfidentialitetskravets betydelse är att medverkandes personuppgifter i studien ska förvaras på ett sätt som är oåtkomligt för obehöriga. Uppgifter om personer, utan att dessa nämns vid namn kan ändå innebära att andra kan identifiera individen. Därför är det av vikt att forskaren gör det svårt för obehöriga att kunna identifiera medverkande i studien (Vetenskapsrådet 2002). Under intervjun gavs information till deltagarna om konfidentialitetskravet. Medverkande blev informerade om studien och att deras namn skulle anonymiseras för att skydda deras identitet.

Med nyttjandekravet innebär att det insamlade materialet endast får användas i forskningens syfte. Materialet får inte användas av andra forskare, kommersiellt bruk eller för andra ovetenskapliga syften (Vetenskapsrådet 2002). Vid utskick av missivbrev informerades deltagarna om nyttjandekravet. Deltagarna fick information gällande nyttjandekravet innan intervjun, att det insamlade materialet endast kommer användas för studiens syfte. Under studien har respondenternas intervjusvar och transkriberingar bevarats på ett oåtkomligt sätt för obehöriga att komma åt. Samtliga intervjuinspelningar kommer att raderas och makuleras när examensarbetet är klart för publicering.

## **Kodning och kategorisering**

Kvale och Brinkmann (2014, ss. 241–243) beskriver hur man analyserar insamlade data från intervjusvar. Forskaren använder sig då av kodning eller kategorisering som båda är vanligt förekommande analysverktyg inom forskning. Med kodning innebär att forskaren söker efter nyckelord som sedan kopplas till olika delar i texten. Det stödjer forskaren i processen då hen ska identifiera intervjusvaren. Enligt författarna innebär den kategoriserade analysen att begreppen från intervjusvaren delas in på ett mer strukturerat sätt. Då forskaren genomför kodning delas intervjusvaren in i mindre beståndsdelar som utmynnar i kategorier. Enligt Kihlström kan intervjusvar bearbetas genom att renskriva svaren efter inspelningen, innan de analyseras. Sammanställning av intervjusvar görs därefter, för att kunna urskilja ett mönster. Utifrån svaren kommer ett mönster kunna iaktas, som sedan ska utmynna i en berättelse skrivna med egna ord. För att öka textens trovärdighet kan citat av respondenternas svar återges (Kihlström 2007, ss. 52–54).

När analysarbetet påbörjades skrevs studiens frågeställningar ner och fungerade som kategorier i resultatdelen. Begrepp och formuleringar som kunde kopplas till studiens syfte och frågeställningarna markerades med olika färger i det utskrivna transkriberingsmaterialet. Dessa kunde sedan föras in under varje rubrik. Under rubriken kommunikation och varierande arbetsformer ur ett sociokulturellt perspektiv har kategoriseringen och kodningen utgått från uttryck kopplat till att elever lär sig genom *interaktion* och den *proximala utvecklingszonen*. De resterande kategorierna har utgått från begrepp och formuleringar som kunde hänföras till studiens frågeställningar.

## RESULTAT

I detta kapitel presenteras resultatet som framkommit från analys av intervjusvaren. Identifiering av nyckelord i intervjusvar har gjorts och dessa har sedan kategoriserats och strukturerats för att urskilja ett mönster. För att analysera kommunikation har det sociokulturella perspektivet använts som analysverktyg. Övriga kategorier i resultatet är analyserade efter kodning och kategorisering. Textutdrag från lärarnas intervjusvar kommer att finnas med i resultatet för att tydliggöra väsentliga delar. Resultatet är kopplat till studiens syfte och frågeställningar.

### Individanpassad engelskundervisning

Jag kommer i resultatdelen att benämna neuropsykiatriska funktionsnedsättningar med förkortningen som är NPF. Först redogörs för olika anpassningar och hjälpmedel lärarna i studien beskrivit. Därefter presenteras lärarnas kunskap om NPF, som följs av utmaningar lärarna ser med en individanpassad undervisning. Slutligen redogörs för kommunikation och varierande arbetssätt ur ett sociokulturellt perspektiv. Varierande arbetssätt är en väsentlig del av individanpassad undervisning och inkludering.

### Anpassningar och hjälpmedel i engelskundervisning

#### Texter

Två av sex medverkande lärare beskriver att de individanpassar texter åt elever med NPF. Eleverna kan exempelvis få enklare uppgifter, färre fraser samt meningar att läsa, menar en lärare. De kan få färre ord eller att ”stavningsträningen” tas bort beskriver den andra läraren. Lärarna förklarar att elever med NPF oftast är väldigt duktiga, och att anpassningar görs överlag för dem i skolans övriga ämnen.

”Jag frågar på engelska och de får berätta för mig på svenska, att vi då tar bort stavningen. De kan få färre ord, exempelvis tre istället för fem, de kan vara lite olika. Det är nog mest att stavningen tas bort.” (Alice)

#### Placering

Tre av respondenterna framhåller att de anpassar undervisningen efter en organiserad klassrumsplacering. Det kan innebära att elever får arbeta parvis och att två jämställda som fungerar tillsammans får sitta bredvid varandra, vilket en lärare menar. Hon beskriver att en elev som är utåtagerande och har ADHD, får sitta bredvid en elev som den passar tillsammans med. De som är självgående och arbetar bra tillsammans får sitta bredvid varandra, menar en respondent. Denna lärare beskriver också att de har skärmväggar i klassrummet och i grupprummen där eleverna får arbeta i lugn och ro.

”Där individanpassar jag efter att de arbetar parvis, två jämställda som funkar tillsammans. Det kan även vara två ”svaga” elever som fungerar, eller en ”svag” och en stark elev. Är det ett barn som är utåtagerande (ADHD) som inte kan, och som lätt blir arg, får den eleven sitta bredvid någon den passar med. Man får lägga mycket fokus och hjälpa de elever som har det mycket svårare i undervisningen.” (Beatrice)

Den andra respondenten menar att i hennes grupp sitter eleverna nära varandra i engelskundervisningen. Det fungerar för alla elever utom för en elev som har ADHD. Läraren beskriver att hon alltid frågar denna elev innan engelskundervisningen om hen vill vara med eller sitta kvar på sin plats. Eleven deltar i undervisningen på sitt eget sätt, menar läraren.

”I denna grupp sitter vi nära varandra och det fungerar bra för alla utom för en elev som har ADHD. Innan engelsklektionerna frågar jag alltid eleven om hen vill vara med eller sitta kvar på sin plats. Oftast sätter hen sig ner på sin plats och tar på hörlurarna. Men dessa hör hen igenom så då och då skriker hen ut engelska ord – ”APPLE”. Därför deltar han, men inte på det sätt man kanske tänker sig att deltagande ser ut.” (Felicia)

### **Bildstöd och individuella arbetsscheman**

Bildstöd kan enligt lärarna användas för att individanpassa undervisningen. Två av respondenterna använder ett program som heter ”Widgitonline” medan den andra använder ”Symwriter”. Lärarna säger att med dessa program kan text och bild skapas samtidigt som man skriver. Överlag menar lärarna att bildstöd är bra för alla elever, extra bra för elever med svårigheter, att de fungerar som stöd för att tydliggöra undervisningen. En respondent beskriver att bildstöd används vid Memoryspel. På den ena bilden kan det engelska ordet stå och på den andra kan bilden för det engelska ordet visualiseras.

”Det är bilder över allt möjligt i undervisningen. Det får de andra lärarna också ta del av.” [...] Men jag tänker att det är bra för elever med svårigheter att se dessa bilder som de känner igen, att de fungerar som stöd.” (Elliot)

”Man kan spela memory eller använda dem för inläring vid glosor [...] De gillar ju att använda ord till bild.” (Felicia)

En lärare säger att hon använder individuella arbetsscheman för tre elever i hennes klass. Dessa scheman följer undervisningens dagordning och består av bland annat av utsatta raster åt eleverna. Läraren beskriver att eleverna får välja mellan olika aktiviteter att utföra under rasterna, vilket hon menar varierar från vecka till vecka. De individuella scheman används endast för de elever som är i behov av det. Läraren beskriver även att hon förstorar samma bilder och använder dem på tavlan.

”Individuella arbetsscheman för tre elever i min klass, i scheman finns utsatta pauser så att de vet när de ska ta paus. Då bestämmer vi vilken sorts paus man ska göra den dagen. Ibland har vi Ipad som paus och då får de välja något annat till nästa gång så de varierar sig.” (Beatrice)

### **Ipad**

Fem av sex lärare anger att Ipad används som ett hjälpmedel för eleverna i engelskundervisningen. Tre av dessa lärare framhåller att Ipad alltid finns tillgängligt för ca tre eller fyra elever som är i behov av det. En av lärarna beskriver att de har ”en – till – en Ipad” hela vägen i grundskolan, vilket innebär att Ipad finns tillgängligt för alla elever i klassen. Ipaden kan användas på olika sätt och inte enbart för elever som har skrivsvårigheter vilket framkommer genom intervjuvaren. Två av respondenterna menar att eleverna kan spela spel eller titta på filmer genom appar.

”Finns alltid tre Ipad att tillgå för elever som behöver. En del kanske har svårigheter med att skriva och då kan man använda Ipad.” (Charlotte)

”Jag har Ipad i min klass som är till de barnen med funktionsnedsättningar. Vi har ca 4 Ipad till dessa barn, de finns alltid i klassrummet [...] Elever som har skrivsvårigheter använder programmet ”symwriter”, de får då upp exempelvis bilder om det de skriver. ”Jag fiskar”, då kommer där upp en bild på en människa som fiskar.” (Beatrice)



## Lärarnas kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Det framgår av intervju svaren att fem av sex respondenter beskriver att de har tillräcklig kunskap inom NPF. En av sex respondenter säger sig ha otillräcklig kunskap och menar att mer utbildning borde ges. Denna respondent belyser även att hon inte fått någon utbildning alls om NPF under hennes lärarutbildning och påpekar att det är flera kurser som borde kunna tas bort och ersättas med andra.

”Nej, det tycker jag inte. Det är fruktansvärt. Det är flera kurser som borde kunna tas bort och ersättas med kurser om detta istället. Även om specialpedagoger finns att tillgå, ligger ett stort ansvar hos oss lärare.” (Charlotte)

Tre av respondenterna som anser att de har tillräcklig kunskap påpekar samtidigt att man aldrig kan bli fullärd inom NPF. Två av dessa respondenter belyser att forskning ständigt tillkommer och att gå på fler fortbildningar därför skulle vara positivt. Den tredje respondenten säger att hon har mycket kunskap, men att den behöver fräschas upp.

”Jag har en del kunskap, men känner jättegärna att jag skulle vilja gå någon fortbildning kring det. Nu är jag ganska ny lärare och har inte upplevt så mycket i skolans värld då jag inte har hunnit jobba med så många klasser. Men jag tänker att man nog aldrig kan bli fullärd, därför vore fortbildning positivt.” (Dania)

”Har man någonsin det? Det kommer hela tiden ny forskning. Men jo, jag tycker att jag klarar mig rätt bra ändå.” (Elliot)

”Man kan aldrig bli fullärd. Men jag känner att jag har mycket kunskap, men man behöver alltid mer eller att den kunskap man har behöver fräschas upp. Men jag har kanske mer än genomsnittet.” (Felicia)

Två av lärarna fortbildas på sin arbetsplats, en av respondenterna har inte fått fortbildning än. Här följer ett utdrag från en av lärarna som får fortbildning på sin arbetsplats:

”Ja. Det brukar vara kurs eller handledning. Vår rektor ser var det behövs just då. Jag har gått på autismutbildning i 20 timmar ca, och även fått handledning med skolpsykolog och specialpedagog från flexteamet. Dessa är specialutbildade inom NPF.” (Felicia)

En av lärarna, som anser sig ha tillräcklig kunskap, beskriver att hon tillägnat sig denna när hon utbildade sig till förskollärare. Specialpedagoger på skolan håller också i en del informationsmöten gällande NPF menar läraren. Den andra pedagogen framhåller att de fortbildas i arbetslagen på skolan. Innevarande år har fokus varit neuropsykiatriska funktionsnedsättningar vilket hela skolan arbetar med.

”Ja, jag har ju först läst till förskollärare på den ”gamla” utbildningen. Då läste vi väldigt mycket av detta. Därefter har jag läst till mig lärarutbildning och då har vi inte läst detta igen.” (Alice)

”Vi fortbildas i arbetslagen och nu har vi lärgrupper som två lärare i varje arbetslag håller i. Detta året handlar våra lärgrupper om NPF. Just nu jobbar hela skolan intensivt med detta. [...] Inte just i engelskämnet, utan det gäller överlag i hela skolsituationen.” (Beatrice)

## Utmaningar gällande individanpassad engelskundervisning

### En fråga om tid

Fem av sex respondenter anger att det inte finns tillräcklig tid för att individanpassa engelskundervisningen. En av dessa lärare menar att det behövs stöttning från specialpedagog/lärare för att hinna med. En annan respondent menar att mer kunskap och tid skulle underlätta för att bedriva god undervisning. Det är endast en respondent som säger att denna tid finns, för hennes del är det inte så mycket individanpassning som krävs och därför är tiden, enligt henne tillräcklig.

”Man behöver stöd och hjälp från specialpedagog och speciallärare för att kunna hinna med det. Man behöver rektorns stöd om det är saker man behöver köpa in osv.”(Alice)

”Nej, det tycker jag inte. Man skulle behöva mycket, mycket mer tid och ännu mer kunskap för att göra undervisningen så bra som möjligt.”(Caroline)

”Den saknar man alltid. Just nu känner jag inte att jag har det. Det gäller att individanpassa arbetet, kopiera upp stenciler. Allt detta känner jag inte att jag hinner, trots att jag har elevassistent.” (Charlotte)

### Anpassningar

En av sex respondenter beskriver att det inte finns någon elev med diagnos i hennes klass, men att en elev kan tänkas ha en diagnos. Hon menar att man inte alltid behöver ha en bokstavskombination på papper. Enligt läraren uppfattar denna elev engelska som roligt, men att hen ogärna vill delta i grupp. Anpassningar i engelskämnet sker därför genom olika arbetssätt och är desamma för alla elever.

”I min klass har jag ingen med diagnos [...] Jag har en elev som skulle kunna ha en diagnos. Man måste inte alltid ha en ”bokstavskombination” på papper utan man måste ändå fånga eleven i deras sätt att vara. Gällande eleven tycker hen att engelska är kul. De olika arbetssätten öppnar upp. Eleven vill gärna inte arbeta i grupp, utan vill gärna bestämma allt själv.” (Charlotte)

En lärare beskriver att hon har märkt att barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar sällan vill delta under engelskundervisningen. Detta märks särskilt i situationer då dialoger ska föras och när de ska uttrycka sig på engelska. Även om de är duktiga på språket, så ogillar dessa elever att prata och ställa frågor inför andra menar denna respondent. Hon beskriver att dessa barn blir obekväma, stressade och att de istället kan sabotera för andra.

”Jag har märkt att dessa barn sällan vill delta under engelsklektionerna. De blir obekväma och går upp i stress. De brukar ibland inte ens kunna delta, utan de får sitta med hörlurar och göra något annat.” [...] Speciellt när vi har små dialoger och de ska uttrycka sig på engelska. De blir väldigt obekväma då, även fast de är duktiga på engelska. Dessa barn är oftast duktiga i spel, de kan därför oftast mycket termer, uttryck och ord. Men de gillar inte när de ska uttrycka sig, prata och ställa frågor inför andra.” (Felicia)

### Stödjande insatser åt elever

Det framkommer att samtliga pedagoger beskriver att de ser till elevens bästa gällande stöd. Fem av sex pedagoger säger att stödet kan ges i den ordinarie undervisningen eller i annat rum med specialpedagog. Det kan variera från situation till situation menar de. De beskriver fördelar för elever att ”gå iväg” en stund för att få en lugn stund, men påpekar även att elever

inte ska känna att de behöver ”gå ut” och känna sig exkluderade från undervisningen. Det beror helt på vad man vill att stödet ska ge och vad/ hur man arbetar belyser en respondent. Analys av intervju svaren visar ett resultat som skiljer sig från de andra lärares syn på stöd och vart det ska ges. Denna respondent menar att det inte alltid är bra för eleverna med inkludering (att få stödet i klassrummet), det inte gynnar alla elever. Hon påpekar vikten av en lugn och skön skolgång för alla om de får det stöd de behöver. Övriga respondenter lyfter att det kan variera från situation till situation var stödet ska ges, viker denna respondent inte gör.

”Inte alltid bra med inkludering. Gynnar inte alltid alla. Lugn skolgång för alla om de får det stöd de behöver.” (Dania)

En av respondenterna menar att det i största möjliga mån är viktigt att alla elever känner att de är med och är inkluderade. Hon beskriver att hon frågar sin elev som har ADHD om hen vill ha hörselkåpor på. En annan elev i klassen har autism, och denna elev behöver ibland påminnas om att få ”gå ut” en stund för att kunna fyllas med ny energi. Att inkludera eleverna inför de andra i gruppen, ser denna respondent som den mest centrala aspekten i en inkludering:

”Vet du vad jag tror?” Jag tror att du behöver gå ut och sätta dig en stund utanför.” För jag tror att du behöver få mer energi omkring dig Hon blir jättenöjd när hon väl kommer utanför. Jag visar att jag vill ha med alla mina elever i klassrummet, då lär sig de andra barnen också hur man inkluderar. Alla är lika bra” (Felicia)

Två av respondenterna framhåller att det är andra elever i klassen som också vill gå ut en stund och som tycker det är spännande. De menar att det är fler elever i klassen som är i behov av en lugn stund med specialpedagog. En respondent beskriver att det kan vara exkluderande för eleverna att sitta kvar i klassrummet och känna att de inte förstår. Hon säger att det är viktigt att reflektera över vad eleven vill och vad som är viktigt för individen. Detta svar skiljer sig från övriga respondenters svar gällande inkludering och stöd i klassrummet. Denna respondent belyser att exkludering i ordinarie undervisningen kan uppstå om eleven inte förstår.

”Det är inte alltid exkluderande för eleven att gå ut. Man kan sitta i klassrummet och vara exkluderad för att man inte hänger med och inte kan göra det som alla andra gör. Då kanske det är lika bra för eleven att sitta med en assistent och om det finns någon annan elev med samma problematik så kan man göra moment på en annan nivå. Då blir det inte att de sitter i klassrummet och känner att de inte förstår något.” (Charlotte)

## **Kommunikation och varierande arbetssätt ur ett sociokulturellt perspektiv**

Kommunikationen belyser samtliga lärare som en väsentlig del vid tillägnandet av ett nytt språk. Fem av sex lärare uttrycker sig om att elever måste tala det engelska språket för att lära sig. Att våga tala språket belyser två av sex lärare som en grundläggande förutsättning för att utvecklas i språket. Att kunna skriva på engelska och ha en förståelse för stavningen menar en respondent är viktigt. Två lärare beskriver att engelskundervisningen inte ska innebära att ”krav” ställs på eleverna i starten av undervisningen.

”Ska du lära dig ett språk så måste du våga lära dig att använda det och då måste eleverna få en möjlighet att prata engelska språket. För att våga prata måste eleverna någonstans känna att de vet vad de ska samtala om [...] Läsning undviker jag än så

länge eftersom det är väldigt svårt att läsa ut orden. Jag vill inte att det ska vara för mycket krav nu i början av engelskundervisningen.” (Elliot)

”Att få prata engelska är oftast det som eleverna behöver träna sig på i de lägre åldrarna, vilket vi försöker göra så mycket som möjligt” [...] Vissa tycker om att tala i helklass, medan andra inte gör det. Jag vill aldrig på något sätt tvinga dem att tala.” (Beatrice)

En lärare framhäver att användandet av sitt eget kroppsspråk är viktigt för att nå ut till eleverna. Kommunikation kan ske på olika sätt och inte enbart ske genom vårt tal, det finns olika vägar att gå, vilket en av respondenterna uttrycker. Denna respondent menar också att det är viktigt med olika ingångar för lärande.

”Huvudvikten ligger i att tala språket, att höra och tala. Jag tror det är viktigare att man pratar och använder sig mer av sitt eget kroppsspråk även om man inte har perfekt engelska. Då kan man snabbt ta den här dialogen, den funktionen har aldrig en film eller inspelning på samma sätt.” (Felicia)

”Man måste kommunicera på olika sätt, man kan ju kommunicera om en text och bild. Det behöver inte endast vara genom att prata, utan det finns andra vägar att gå.” (Charlotte)

### **Arbetsätt för att inkludera elever i engelskundervisning**

Samtliga lärare beskriver att de arbetar på varierande sätt i engelskundervisningen för att möta alla elever. I studien uttrycker fyra av sex lärare att elever får arbeta parvis eller i helklass i undervisningen. Två av lärarna uttalar sig om varierad undervisning, dock inte lika tydligt som övriga lärare. I en av dessa två lärares intervju svar framgår det att en del av eleverna inte känner sig trygga med att använda det engelska språket och att de därför arbetar tillsammans i grupp i början av engelskundervisningen. Den andra respondenten beskriver att elever får samtala med varandra genom enkla fraser.

”Eleverna får arbeta i grupper, parvis eller i helklass och berätta om olika saker, exempelvis om sig själv.” (Alice)

”Många gånger minglar eleverna två och två i klassrummet. Nästan som en undersökning då vi går runt och frågar så många klasskamrater som möjligt.” (Dania)

”Eleverna är inte jättebekväma med att prata engelska på egen hand, så därför är det mycket tillsammans i grupp nu [...] Det får öva på att säga enkla engelska ord, när/om de vill [...] Det är väldigt viktigt att de blir bekväma i det engelska språket och att det är lustfyllt.” (Charlotte)

Fem av sex lärare beskriver inkluderandet av sånger som inslag i engelskundervisningen. En av respondenterna säger att hon utgår från barnsånger som eleverna kan sedan innan. En annan lärare beskriver att hon inkluderat sång och ramsor för elever i årskurs ett och två och att de i årskurs tre utgår från böcker till största del. En av respondenterna belyser att hon planerar sin undervisning med utgångspunkt ur kursplanen och kunskaper eleverna ska lära sig i årskurs fyra och försöker därmed beröra det innehåll som de ska arbeta med.

”Jag planerar efter var vi befinner oss. I en årskurs tre har vi en timmes engelska i veckan och då har vi redan lärt oss grunderna. Då börjar vi mer med att läsa, tala och skriva på engelska. Där utvecklar jag undervisningen. Vi arbetar utifrån en lärobok där vi får in både sång och musik.” (Beatrice)

Det framkommer att samtliga lärare försöker att inkludera moment som innebär att eleverna får lyssna på det engelska språket. Fem av respondenterna beskriver att de arbetar med ”titta” och ”lyssna” övningar genom CD-skivor, böcker eller filmer. Hälften av respondenterna anger att de använder bilder i engelskundervisningen med utgångspunkt ur elevernas förkunskaper. Två av lärarna beskriver att bilder oftast används i ett sammanhang när de utgår från läroboken (textbook), och en lärare säger att eleverna får sortera bilder i kronologisk ordning efter en läst berättelse.

”Ofta utgår vi från bilder som är i textbook och som vi pratar och diskuterar kring. Jag utgår från elevernas förkunskaper för att ta reda på vad de kan inom området.” (Dania)

Lekens betydelse poängteras av två respondenter, som båda menar att det är väsentligt att leka in språket:

”Vi har mycket lekar där vi försöker leka in språket och där eleverna ska prata engelska med varandra.” (Dania)

## DISKUSSION

I det här kapitlet diskuteras resultatet av studien. Först diskuteras anpassningar och hjälpmedel som lärarna beskrivit att de använder i engelskundervisningen. Sedan diskuteras lärarens kunskaper om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som följs av diskussion om utmaningar med individanpassad engelskundervisning. Därefter diskuteras det hur de medverkande ser på stöd i och/eller utanför klassrummet. Slutligen diskuteras lärarnas redogörelser för kommunikation och varierande arbetssätt i engelskundervisningen.

### Resultatdiskussion

#### Anpassningar och hjälpmedel

Lärarna anpassar sin engelskundervisning på olika sätt för att möta elever med NPF. Det kan ske genom individanpassning av texter, eleverna kan få färre ord att läsa, eller att mindre fokus läggs på stavningen. Vygotskij redogör för att texter utgör en del av kommunikativa sammanhang, där även interaktion och dialog med andra människor sker (Säljö 2010, s. 187). Hälften av respondenterna anger att de organiserar elevers placeringar på olika sätt i undervisningen för elever med NPF och att det finns ett syfte med var de placeras i klassrummet. Eleverna kan exempelvis placeras bredvid klasskamrater de fungerar att arbeta med och tillsammans stötta varandra i sitt lärande. Detta stärks av Vygotskij och den ”proximala utvecklingszonen”. Utvecklingszonen definieras som det avstånd mellan den kunskap en individ kan behärska på egen hand, utan något stöd, och den kunskap individen utvecklar med stöd av en person som besitter högre kunskap inom det aktuella området (Säljö 2010, s. 120).

Det framkommer att elever använder Ipads i undervisningen som ett hjälpmedel i skrivprocessen. Ipads kan också fungera som ett stöd att lära engelska genom att se på filmer eller att spela spel, vilket två respondenter menar. Detta redogör också Brodin (2010, ss. 99–101) för i sin studie, nämligen att IKT (Informations- och kommunikationsteknologi) kan användas som ett hjälpmedel i undervisningen för att kommunicera och skapa texter. Enligt författaren kan det underlätta lärandet för elever som har svårigheter att delta i undervisningen. Att lära genom spel kan kopplas till Chous studie om engelskundervisning, vilken visade att 85 % av eleverna ansåg att de blev mer positivt inställda till inkluderandet av spel och mer motiverade att lära (Chou 2014, ss. 286–296).

Studien visar att bildstöd används för att individanpassa och tydliggöra engelskundervisningen. Tre av lärarna använder digitala program för att skapa bilder och menar att bildstöd är en stöttning för alla elever och inte enbart för elever med NPF. En av respondenterna beskriver användandet av individuella arbetsscheman som följs av bilder över dagen används för elever som är i behov av det. Enligt Hayes et al. (2010, ss. 673–679) kan bildstöd stödja lärandet och genom stöden kan elever kommunicera med sin lärare och klasskamrater. Författarna anger att bildstöd kan användas på ett generellt sätt i undervisningen och designas individuellt för varje elev. Detta menar även Taylor och Villanueva (2014, ss. 61–62) som beskriver att visuella stöd, i form av bilder eller fotografier kan användas som stöttning för elever och kan underlätta när de ska samtala. Även om en bild kan uppfattas som informationsrik är det trots detta väsentligt att studera bilden närmre för att kontrollera på vilket sätt den möjliggör kunskap (Wennås Brante 2014, s. 96). Bildstöd kan därmed användas för att stödja samtliga elevers lärande, enligt lärarna. Det kan vara värdefullt för lärare att reflektera över när planering av undervisning sker.

## **Lärares kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar**

Fem av sex lärare förklarar att de har tillräcklig kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och bara en respondent anger att den personliga kunskapen är otillräcklig. Trots detta är det tre lärare som önskar mer kunskap av de pedagoger som svarat ja till frågan om tillräcklig kunskap. Pedagogen som anser att hon inte har tillräcklig kunskap upplever detta som fruktansvärt. ”Det är ett stort ansvar som vilar hos oss pedagoger” menar denna respondent. Att erhålla mer kunskap om att möta barn med olika funktionsnedsättningar är något som Falkmer (2013, ss. 143–144) instämmer med. Med större kunskap kan lärare planera lektionsmoment och utföra fler anpassningar i undervisningen. Författaren menar också att skolan är en social plats som ställer krav på elevers delaktighet. Skolan ska möta varje elev och genomsyras av aktiviteter och lektionsmoment som möjliggör deltagande. Det är därför betydelsefullt att läraren är insatt i elevers situationer, förmågor och intressen.

## **Utmaningar med att individanpassa engelskundervisningen**

Tidsaspekten belyser fem av sex lärare som en orsak till att de inte alltid hinner individanpassa undervisningen. En lärare menar att mer stöttning från specialpedagog och rektorer skulle behövas för att få tiden att räcka till. En annan lärare säger att det skulle behövas både tid och kunskap för att kunna möta varje elev i undervisningen. Lindsay m.fl. (2014, s. 120) belyser vikten av att lärare skaffar den kunskap som behövs för att kunna möta barn och ge dem det stöd som de behöver. Hattie och Yates (2014, s. 31) framhåller elevers uppskattning om att undervisning ska bedrivas av lärare som är kunniga inom området och som visar ett stort engagemang. Det framgår därmed att det är viktigt att lärarna är både kunniga och har kunskaper som krävs för att möta eleverna. Det får mig att reflektera över hur det påverkar elevers lärande om de inte får det stöd som de behöver i undervisningen på grund av tidsbrist.

En pedagog beskriver att de anpassningar hon gör är varierande arbetssätt för alla elever. De likheter som framkommer i två av lärares svar på hur de individanpassar undervisningen är att barn med NPF verkar uppleva språket som roligt. Lärarna menar snarare att det kan grunda sig i att dessa elever kan ha svårt för det sociala samspelet som kan ingå i engelskundervisningen. Lärarna beskriver att elever med NPF kan ha problem med att delta i grupp som innebär att de ska tala och ställa frågor. ”Det kan medföra att de blir stressade och kan sabotera för de andra klasskamraterna” menar en av lärarna. Denna respondent anger också att deltagandet kan se annorlunda ut för elever med NPF. Hon beskriver att en elev kan sitta med hörselkåpor på under engelskundervisningen och delta på sitt eget sätt. Falkmer (2013, ss. 143–144) anger att autismspektrumtillståndet kännetecknas av svårigheter med kommunikation och sociala aktiviteter. Efter att eleverna har gått fullföljt grundskolan ska de kunna kommunicera på engelska språket i tal och skrift (2011, rev. 2016, ss. 13–14).

## **Stöd i eller utanför klassrummet**

I studien framkommer att samtliga pedagoger beskriver att de ser till elevens bästa gällande stöd. Fem av sex pedagoger anger att elever ska få stödet antingen i klassrummet eller får gå iväg till annat rum med specialpedagog. Det beror på vad som fungerar bäst för eleven och det kan variera från situation till situation, enligt lärarna. En respondent menar att hon inte alltid anser att få stödet i klassrummet är det som gynnar eleverna bäst. Denna respondent belyser att det blir en lugn och skön skolgång om elever får det stöd som de behöver. Enligt Lindsay et al. (2014, s. 101) ökar diagnoser inom autismspektrumet och lärare ställs inför utmaningar att hantera och möta elever med sociala svårigheter. Författarna beskriver att de intervjuade lärarna i deras studie ansåg att varierande undervisningsformer som inkluderade arbete i

grupp främjade elevers lärande. Asp-Onsjö (2012, s. 337) menar att det är verksamheten som behöver få stöttning i hur de ska möta barns olika behov.

En respondent belyser att det allra viktigaste med inkludering är att eleverna blir inkluderade inför klasskamraterna. Två av respondenterna beskriver att det är bra för elever att få gå ut ibland och få en lugn stund med specialpedagog. ”Det är fler elever i klassen som också kan vara i behov av det” menar respondenterna. Lgr 11 (2011, rev. 2016, ss. 13–14) redogör för att alla som arbetar i skolans verksamhet ska uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd, och bidra till att skapa en god miljö för utveckling och lärande. En lärare beskriver att elever istället kan ”känna sig exkluderade om de är med i den ordinarie undervisning och om de känner att de inte förstår”. Hon menar att det kan vara bättre för eleven att få stöd av en assistent, tillsammans med andra elever av samma svårighet och utföra moment på en annan nivå. Isaksson et al. (2010, ss. 141–143) beskriver åtgärder som kan göras för elever i behov av särskilt stöd. Dessa kan exempelvis vara en ökad timplan för eleven tillsammans med specialpedagog eller ändrade arbetssätt som innebär arbete i mindre grupper. Om skolan anser att elever har svårt att uppnå målen i undervisningen, ska det finnas andra sätt att nå målen. Av den anledningen kan skolan aldrig utformas på ett enhetligt sätt för alla (Lgr 11 2011, rev. 2016, s. 8).

Linsay et al. (2014, ss. 118–119) redogör för att lärarna i deras studie använde varierande undervisningsstrategier för att främja varje elevs lärande, och menade att elever med funktionsnedsättningar inte skulle separeras från övriga gruppen. Det kan vara en utmaning för lärare att veta vad som är bäst för eleven. I den här studien framgick inte i vilken utsträckning lärarna samtalar med eleven om insatt stöd eller anpassning/ar. Det kan därför vara nödvändigt för lärare att kommunicera med eleven för att få en förståelse för hur individen upplever det, samt att kontinuerligt utvärdera undervisning och stöd.

### **Kommunikation och varierande arbetssätt i engelskundervisning**

Alla medverkande lärare i studien är överens om att kommunikationen är en nödvändig del för att kunna utvecklas i det engelska språket. Att tala språket är en förutsättning för att lära menar fem av sex pedagoger. Detta kan kopplas till Vygotskijs tankar om det sociokulturella perspektivet som Säljö (2010, s. 34) redogör för. Enligt Säljö anser Vygotskij att språket är ett verktyg som möjliggör kommunikation mellan människor. Shrestha (2013, ss. 148–160) anger att eleverna som deltog i hans studie ansåg att de lärde sig bäst genom varierande arbetsformer som erbjöd kommunikation på olika sätt. Kommunikation kan ske på olika sätt och inte endast via talet, säger en pedagog, i denna undersökning. Hon menar också att det måste finnas olika ingångar för lärande. Enligt Lundberg (2007, ss. 90–93) är böcker bilder, djur och handdockor språkfrämjande aktiviteter. En lärare beskriver att kroppsspråket kan ses som en lärandestrategi för att nå ut till eleverna. Pinter (2006, s. 5) framhåller att elever i de lägre årskurserna lär engelska genom att delvis studera läraren vid olika situationer, som exempelvis dramatiseringar och när läraren berättar berättelser.

Samtliga respondenter i studien framhåller värdet av varierande arbetsformer där elever ges möjlighet att arbeta parvis och i grupp. Det kan kopplas till det som Shrestha (2013, ss. 148–160) belyser i sin studie, nämligen ett varierat arbetssätt för att främja kommunikationen. Arbete i grupp lyftes också fram ur den aspekten att det kan ingiva trygghet för elever som inte är bekväma med att använda språket i början av engelskundervisningen. Stöd för detta återfinns i Vygotskijs teorier om lärande där det sociokulturella perspektivet poängteras och att människan lär i samspel med andra (Säljö 2010, ss. 34, 156–157). Detta kan också bero på det som Tsiplakides och Keramida (2009 ss. 39, 41) kommit fram till i sin studie, nämligen att



ångest kan utvecklas vid inläring av ett främmande språk. Författarna menar att det är väsentligt för lärare att hjälpa elever att övervinna den rädsla som kan finnas inför att tala ett främmande språk. En relation med eleverna behöver utvecklas för att förstå orsakerna bakom att inte vilja tala. Lundberg (2007, s. 94) anger också att en viktig aspekt i engelskundervisningen är tydliga strukturer och ramar över hur den ska bedrivas. På så sätt ges eleverna möjlighet att förstå vad syftet med undervisningen är.

En medvetenhet gällande vilka arbetssätt som inkluderas i engelskundervisningen speglas i pedagogernas redogörelser. Fem av sex respondenter beskriver att sånger är ett inslag som ingår i samtliga lärares undervisning. En respondent beskriver att hon inkluderar barnsånger som eleverna känner igen sedan tidigare. För att lärande ska ske är det betydelsefullt att utgå från elevers förkunskaper och erfarenheter vid utformning av undervisning (Huertas et al. 2014, ss. 11–21). Enligt Lundberg (2007, s. 93) är sånger centrala metoder i engelskundervisningen och elever får på så sätt arbeta med aktiviteter som inkluderar ”höra och göra”. Chou (2014, ss. 286–296) redogör för att elever i hans studie ansåg att sånger var till hjälp vid inläring av engelska. Av ovanstående forskning ses sånger därmed som en metod att använda i undervisningen vid tillägnet av nytt språk.

Det framgår av en lärare i studien att hon mest arbetar med sånger i årskurs ett och två, att skrivprocessen därmed får ta ett större utrymme för elever i årskurs tre. Detta menar även en annan lärare som planerar sin undervisning med utgångspunkt i kunskaper eleverna ska lära sig i årskurs fyra. I Lgr 11 i kursplanen för engelska redogörs för produktion och interaktion som innebär att eleverna ska tala, skriva och samtala på engelska. De ska då bland annat få möjlighet att skapa enkla presentationer och beskrivningar och interageras med sånger, ramsor och dramatiseringar (2011, rev. 2016, ss. 35–36). Två lärare i studien menar att uppgifter som möjliggör att skriva på engelska är viktigt. De andra lärarna i nämner inte skrivprocessen på samma sätt, utan framhåller främst kommunikation genom tal. Eftersom skrivprocessen inte nämns av övriga lärare undrar jag hur stort utrymme skrivprocessen egentligen får ta i engelskundervisningen.

Lärarna i studien uttrycker att elever får höra på språket genom CD-skivor, böcker eller filmer, men också genom att lyssna på läraren. Lokens betydelse beskrivs också som ett moment där elever ges möjlighet att lyssna på varandra, vilket två respondenter menar. Elever behöver exponeras för det engelska språket genom att få lyssna på det, vilket Pinter (2006, s. 56) belyser. Enligt Lundberg (2010, s. 90–93) är de yngre barnen motiverade att lära, vilket är viktigt att ta tillvara på. Två pedagoger beskriver att de samtalar om bilder från läroböcker i undervisningen och en pedagog säger att elever får sortera dessa i kronologisk ordning efter läst berättelse. Det stämmer överens med Vygotskijs teorier om lärande gällande medierande redskap, att dessa kan samspela med varandra. Vi kan exempelvis använda oss av bilder och samtidigt tala om dessa (Säljö 2012, ss. 190–191).

## Metoddiskussion

I den här studien har den semistrukturerade intervjun använts som metod för att samla in data. Enligt Bryman (2011, ss. 412–415) behöver inte frågorna i den semistrukturerade intervjun följa någon specifik ordning. Det är också möjligt för intervjuaren att ställa frågor som inte finns med i frågeställningarna. Intervjun kan ändra riktningar efter vad respondenten anser är väsentligt att belysa. Kvale och Brinkmann redogör för att intervjufrågor kan bestå av öppna frågor gällande undersökningsområdet. På så sätt ges respondenten möjlighet att beskriva det väsentligaste gällande situationen (2014, ss. 415). Den semistrukturerade intervjun med öppna frågor gav mig möjlighet att ställa följdfrågor och ändra riktningar efter respondenternas svar. Genom öppna frågor kunde lärarna utveckla sina svar. Frågor kunde ställas om igen till respondenterna om något var oklart, eller behövde förtydligas. Det gav mig en djupare förståelse och en större helhetssyn över lärarnas redogörelser av sin undervisning. Vid en strukturerad intervju finns inte möjlighet att ställa följdfrågor till respondenterna. Troligtvis hade användandet av strukturerad intervjun inte givit den helhetsbild över verksamheten i samma omfattning som den semistrukturerade intervjun.

Inför genomförandet uppstod svårigheter med att få lärare att medverka, många samtal fick göras innan jag kom i kontakt med erfarna lärare inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Värt att nämna är att flera skolor kontaktades och att det således är många lärare som inte valde att medverka i studien. Kanske finns det en möjlighet att de lärare som valde att inte medverka anser sig ha för bristfälliga kunskaper i studiens undersökningsområde. En annan möjlig orsak kanske kan vara att de valde att inte delta på grund av tidsbrist. Det var betydelsefullt att kontakt togs med skolor i god tid för att säkerställa att respondenter kunde medverka i studien. Efter genomförandet av intervjuerna transkriberades dessa och respondenternas intervjusvar nedtecknades via dator. Att transkribera intervjusvar var ett tidskrävande arbete som krävde planering. Det underlättade även att genomföra transkriberingen samma dag som intervjun genomfördes för att bearbeta dessa på effektivt sätt, och för att ha god tid att läsa igenom materialet.

Kvale och Brinkmann (2011, ss. 111-112) anger att det kan innebära svårigheter för intervjuaren att vidhålla en objektiv roll under intervjun. Eftersom undersökningsområdet för mig är intressant, uppstod emellanåt svårigheter med att vara neutral och att inte tillägga egna kommentarer då lärarna besvarade frågorna. Detta fick jag ständigt ha i åtanke under intervjusituationen för att inte på något sätt påverka respondenternas svar. Att genomföra en förstudie och få testa på att ställa frågorna innan genomförandet av huvudstudien var därför av värde i min roll som forskare. Förstudien gav mig också verktyg att identifiera frågor som endast kunde besvaras med ”ja” och ”nej” svar. Frågeformuleringarna kunde på så sätt omformuleras inför huvudstudien.

Medverkande i studien blev informerade om de fyra krav att ta hänsyn till vid bedrivande av forskning som sändes till lärarna i missivbrevet (bilaga 1) och som gavs muntligt vid genomförandet av intervjun (Vetenskapsrådet 2002). Deltagarna informerades då om de etiska kraven i god tid, vilket kan ha ingivit en trygghet för medverkande. I den här studien var det ingen av medverkande som valde att avböja sitt deltagande, men det hade kunnat uppstå svårigheter för bedrivande av forskning om medverkande givit den informationen. Undersökningen hade då kunnat påverkas eftersom fler skolor troligtvis hade behövts kontaktas. Det hade kunnat komplicera att få resultatdelen sammanställd inom den angivna tidsramen på grund av den process som krävs vid transkribering och analys av intervjusvar.

Som tidigare nämnts har kodning och kategorisering använts som analysverktyg i studien. Enligt Kvale och Brinkmann innebär kodning att forskaren söker efter nyckelord som sedan kopplas till olika delar i texten. Vidare beskriver författarna att den kategoriserade analysen betyder att begreppen från intervjusvaren delas in på ett mer strukturerat sätt. (2014, ss. 241–243). Genom analysverktyget kunde olika begrepp och formuleringar, kopplade till studiens syfte och frågeställningar identifieras och analyseras. Även begrepp kopplade till det sociokulturella perspektivet analyserades. I det utskrivna materialet markerades dessa begrepp och formuleringar med olika färger. Intervju som metod var tidigare en obeprövad metod för mig. Att utgå från kodning och kategorisering möjliggjorde en tydlig struktur vid organisering av resultatet, och innebar därför en trygghet för mig som forskare vid analys av intervjusvar. Det uppstod emellanåt svårigheter med att kategorisera lärarnas svar eftersom det krävdes en grundlig analys. Materialet fick läsas igenom flertalet gånger och därefter bearbetas för att försäkras om att kodningen och kategoriseringen urskilde ett tydligt mönster.

Min första tanke med studien var att kombinera metoderna intervju och observation. En intervju synliggör inte hur lärare bedriver sin undervisning, utan endast hur lärare resonerar om den. Observation hade givit möjlighet att konkret studera hur lärare bedriver engelskundervisning och hur de individanpassar. Om endast observation hade använts i studien hade inte mitt syfte kunnat besvaras eftersom det då inte hade varit möjligt att få ta del av pedagogernas redogörelser om undervisning och individanpassning. En kombination av dessa metoder hade kunnat ge studien ett större omfång och sannolikt öka studiens reliabilitet och validitet. För att genomföra observation hade jag gärna sett att arbetet med studien hade pågått under en längre tid för att försäkras om att få svar på det som eftersöktes i studien. Valet att använda intervju som metod gjordes utifrån avvägningar om tidsaspekten och att den lämpade sig för undersökningsområdet. Undersökningsmetoden har givit möjlighet att besvara studiens syfte och frågeställningar. Genom metoden har jag kunnat ta del av lärares redogörelser gällande engelskundervisning och i vilken mån individanpassning av denna sker.

## Didaktiska konsekvenser

Studien visar att lärare beskriver att de bedriver sin engelskundervisning på varierande sätt och eleverna ges möjlighet att inhämta kunskap genom olika språkfrämjande moment som överensstämmer med forskning. Lundberg (2007, ss. 90–93) beskriver att elever ska få möjlighet att arbeta med aktiviteter som är språkutvecklande och som inkluderar ”höra och göra”. Undervisningen ska utgå från sådant som intresserar och kan med fördel beröra sinnen och känslor. Enligt Liberg har språket en central roll inom skolans alla ämnen. Genom språket kan människan utveckla kunskap och känna samhörighet i världen vi lever i (Liberg 2012, s. 42). Det är därmed nödvändigt för elever att utveckla goda språkkunskaper för att utvecklas i samhället. Eftersom denna studie speglar lärares redogörelser för hur undervisning bedrivs, är den sedd utifrån deras perspektiv. För att ytterligare få in en aspekt om lärande vore det intressant att få ta del av elevers uppfattning om hur de anser att de lär bäst. Det är eleverna vi ska lära och det är därför nödvändigt att undersöka deras syn på lärande. För att utveckla den här studien och få en större helhetsbild av vilka moment lärarna inkluderar vore observation av undervisning lärorikt.

Lärarna beskriver att de individanpassar engelskundervisningen på olika sätt för att möta varje elevs behov. Trots detta anges tidsaspekten som en orsak till att de inte alltid hinner individanpassa undervisningen fullt ut. Det framkommer också att flertalet lärare önskar mer kunskap för att ta del av ny forskning. Utifrån vad den här studien visar bör lärare ges förutsättningar att få ta del av mer kunskap i hur barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar ska mötas. Lärare behöver också få mer utsatt tid att individanpassa undervisningen. Två respondenter menar att elever med NPF kan ha problem med att delta i moment i engelskundervisningen som kräver interaktion med andra. Om elever har svårt för det sociala samspelet, kanske det vore bra att två lärare undervisar i engelskämnet för att på så sätt kunna hjälpas åt och stötta elever i undervisningen. Det kollegiala lärandet lyfts av Linsay et al. (2014, s. 120) som menar att lärare kan utveckla goda undervisningsstrategier tillsammans och ta del av varandras kunskaper. Precis som framgår ur den ovannämnda studien, anser jag att det kollegiala lärandet är av värde för lärare att bedriva en undervisning som kan ge varje individ de bästa förutsättningar för att utvecklas i sitt lärande.

”Aldrig stanna upp vid ett sätt, tänk, analysera. Vad kan jag ändra? Mitt sätt att tänka på, se nya lösningar. Alla barn vill göra rätt, det är vi som ska hjälpa dem att göra rätt. Det ska man hela tiden tänka på att göra. Alla barn gör rätt om de kan. Vägled, var före.” (Beatrice)

## REFERENSER

- Asp-Onsjö, L. (2012). Specialpedagogik i en skola för alla – att arbeta med elever med skolsvårigheter. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 327–344.
- Brodin, J. (2010). *Can ICT give children with disabilities equal opportunities in school?* *Scholarly Journals*, 13(1), ss. 99–112
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Chou, M.-H. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a Foreign Language (EFL) learners' motivation through games, songs, and stories. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(3), ss. 284–297. doi: 10.1080/03004279.2012.680899
- Danielsson, K. & Selander, S. (2014). *Se texten! multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Falkmer, M. (2013). *From Eye to Us: Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping, <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-20169>
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Hur vi lär: synligt lärande och vetenskapen om våra lärprocesser*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hayes, G.-R, Hirano, S, Marcu, G, Monibi, M, Nguyen D. H & Yeganyan M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Springer Science & Business Media*, 14(7), ss. 663–680. doi: 10.1007/s00779-010-0294-8
- Huertas, C, Aleida I, Parra, N & Jasmin, L. (2014). The role of songs in first-graders' oral communication development in English. *Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 11-28. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/pro le.v16n1.37178>.
- Isaksson, J, Lindqvist R & Bergström, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), ss. 133–151. doi: 10.1080/13603110802504176
- Kihlström, S. (2007). Intervju som redskap. I Björkdahl-Ordell & Dimenäs, J. (red.) *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 47-63.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lai Mui Lee, F, Seeshing Yeung, A, Tracey, D. & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter.

*Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), ss. 79–88. doi: 10.1177/0271121414566014

Liberg, C. (2012). Den lärande didaktiska reliefen – Att vara lärare. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 217–232.

Lindsay, S, Proulx, M, Scott, H & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), ss. 101–122. doi: 10.1080/13603116.2012.758320

Lundahl, B. (2012). *Engelsk språkdiraktik: texter, kommunikation, språkutveckling*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, G. (2007). *Teachers in action: att förändra och utveckla undervisning och lärande i engelska i de tidigare skolåren*. Lic.-avh. Umeå: Umeås universitet.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (2011).

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (2011). Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Shrestha, P.-N. (2013). English Language Classroom Practices: Bangladeshi Primary School Children's Perceptions. *Sage journals*, 44(2), ss.147–162. doi: 10.1177/0033688213488466

Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i engelska i grundskolan*. (Rapport 2010:17). Stockholm: Skolinspektionen. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/engelska/kvalgr-enggr-slutrapport.pdf> [2017-11-16]

Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144> [2017-11-05]

Socialstyrelsen (2010). *Barn som tänker annorlunda. Barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd*. Stockholm: Socialstyrelsen. <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/17953/2010-3-8.pdf> [2017-11-05]

Socialstyrelsen (2014). *Kort om ADHD hos barn och ungdomar*. Socialstyrelsen. <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2014/2014-10-29/Sidor/default.aspx> [2017-11-10]

Sundqvist, P och Sylvén, L.-K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden\*. *ReCALL: the Journal of EUROCALL*. Cambridge University Press. 26(1), ss. 3–20. doi: 10.1017/S0958344013000232

Säljö, R (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Säljö, R (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.

Säljö, R. & Lundgren U. P. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur, ss. 139–196.

Taylor, J. & Villanueva, M.-G., (2014). The Power of Multimodal Representations. *Science and Children*, 51(5), ss. 60–65.

Tsiplakides, I. & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39–44.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2017-11-10]

Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus, nr. 31. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

Wennås Brante, E. (2014). *Möte med multimodalt material: vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Göteborgs universitet, <http://hdl.handle.net/2077/35512>

# BILAGOR

## Bilaga 1

### Missivbrev

2017-11-17

Hej!

Jag heter Cornelia Löfvall och jag studerar till grundlärare med inriktning mot förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3 på Campus i Varberg via Högskolan i Borås. Jag studerar min åttonde och sista termin och ska under höstterminen 2017 skriva min magisteruppsats. Jag ska göra en studie för att undersöka hur lärare resonerar kring individanpassad engelskundervisning i årskurs 3. Jag söker dig som är verksam lärare i engelskämnet.

För att samla in data till min studie ska jag använda mig av intervju som undersökningsmetod. Intervju är en forskningsmetod som innebär att ta reda på lärares tankar kring undervisningen. Jag kommer att intervjua er enskilt och intervjun kommer att spelas in. Under tiden kommer minnesanteckningar att göras för hand. Resultatet av intervjun kommer sedan att analyseras. När analys har gjorts kommer inspelningarna att raderas. Intervjun uppskattas att ta cirka 30–40 minuter. Intervjuerna kommer att ske under veckorna 47–49.

Informationen kommer att behandlas konfidentiellt och enligt de forskningsetiska regler som finns för bedrivandet av forskning. Med detta innebär bland annat att du när som helst har rätt att avbryta din medverkan i studien. Intervjun kommer endast användas i forskningssyfte och inga namn kommer att finnas med i studien. Jag hoppas att du vill medverka i min studie, det vore lärorikt och berikande att få möjlighet att ta del av din engelskundervisning. På så sätt kan jag förhoppningsvis lära mig mer inom området och bredda mina kunskaper.

Om du har möjlighet att delta i intervjun, eller har frågor att ställa kontakta mig snarast, eller senast onsdag den 22 november.

Tack på förhand!

Cornelia Löfvall, [xxxx@student.hb.se](mailto:xxxx@student.hb.se)

Tel: xxx

Handledare Helena Bergmann Selander, [xxxx@hb.se](mailto:xxxx@hb.se)



HÖGSKOLAN I BORÅS



## Bilaga 2

### Intervjufrågor

Övergripande frågor:

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilka ämnen är du behörig i?

Vilken årskurs undervisar du i?

Vilket/vilka språk talar du?

Hur mycket engelsk språkdiraktik har du läst?

Engelska:

Hur planerar du din engelskundervisning?

Samplanerar ni?

Hur introducerar du din engelskundervisning?

Vilka moment brukar ingå i din engelskundervisning?

Hur många minuter i veckan undervisas eleverna i engelska?

Kan du beskriva hur en engelskundervisning i ditt klassrum kan gå till?

Hur mycket svenska respektive engelska talar du under dina engelsklektioner?

Om eleverna inte vill tala engelska, hur gör du för att motivera dem?

Hur ser du på kommunikation i engelskundervisningen?

Hur ges eleverna möjlighet att kommunicera i ditt klassrum?

Vad kommunicerar eleverna om?

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

Hur individanpassar du din engelskundervisning efter elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?

Vilka anpassningar använder du i din undervisning för att möta dessa elever?

Vilka hjälpmedel finns att tillgå i undervisningen för att möta dessa elever?

Känner du att du har tillräcklig kunskap inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?

Fick ni undervisning om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar under din lärarutbildning?

Får ni fortbildning på skolan gällande neuropsykiatriska funktionsnedsättningar?

Om dessa elever har svårigheter med att hålla koncentrationen, hur gör du då?

Känner du att den tid du behöver för att individanpassa undervisningen finns? Om inte: Vad tror du det beror på?

Hur tänker du kring inkludering?

Om elever har extra anpassning eller att åtgärder har satts in åt eleven. Hur följs detta arbetet upp?

Hur är kontakten med specialpedagog?

Finns det något du skulle vilja förändra eller utveckla i din engelskundervisning?

Har du något mer att tillägga gällande individanpassad engelskundervisning?





# HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: [registrator@hb.se](mailto:registrator@hb.se) · Webb: [www.hb.se](http://www.hb.se)