

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i Specialpedagogik

(41-60) 10 poäng

Ht 2004-Vt2005

Vad är särskilda behov?

En undersökning i en kommun över hur pedagoger och rektorer reflekterar kring och definierar begreppet särskilda behov

Författare: Agneta Holmer

Ulrika Eidelsson Thulin

Handledare:Linda Palla

Vad är särskilda behov?

En undersökning i en kommun över hur pedagoger och rektorer reflekterar kring och definierar begreppet särskilda behov.

Agneta Holmer Ulrika Eidelsson Thulin

Abstract

Ett uttryck som ofta träffas på i skolvärlden är barn i behov av särskilt stöd. Barnens svårigheter förklaras med att de är i behov av särskilt stöd. Föreliggande studie syftar till att få förståelse och kunskap om vilka barn skolpersonal i en kommun, anser vara i behov av särskilt stöd. Studien avser att undersöka hur personal med olika yrkesbakgrunder från förskoleklass till år nio samt rektorer definierar och reflekterar kring begreppet särskilda behov. Målgruppen består av pedagogisk personal från förskoleklass till år 9, samt rektorer. Den empiriska delen av uppsatsen är utförd med kvalitativ semistrukturerad intervjumetod, där vi också gör en jämförelse mellan rektorer och pedagogers svar på intervjufrågorna. Resultatet i kommunen åskådliggör med härledning till tidigare forskning att pedagogerna har ett övervägande kategoriskt synsätt, medan rektorerna har ett relationellt synsätt på barn i behov av särskilt stöd. Den specialpedagogiska undervisningen bestod till stor del av små undervisningsgrupper, men det finns också tankar om hur den specialpedagogiska organisationen kan se ut. Resultatet visar även brister och oklarheter i organisationen, angående vem eller vilka som avgör resursfördelningen när vi talar om barn i behov av särskilt stöd.

Sökord: barn i behov av särskilt stöd, barnet som resurs, kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv, särskilt stöd.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	6
1.1	Bakgrund	7
1.2	Syfte och problemformulering	8
1.3	Fortsatt upplägg	8
2	Litteratur	9
2.1	Historik kring särskilda behov.....	9
2.2	Decentralisering.....	10
2.3	Styrdokument.....	12
2.4	Relationellt och kategoriskt perspektiv	13
2.5	Normalitet och avvikelse.....	15
2.6	Diagnoser i skolan	16
2.7	Särskilt stöd	17
2.8	Dokument för barnets utveckling	19
2.8.1	Individuell utvecklingsplan	19
2.8.2	Åtgärdsprogram	19
2.9	Samspelet med omvärlden.....	21
2.10	Lärandemiljöns påverkan	22
2.11	Specialpedagogisk organisation	23
2.12	Bronfenbrenners utvecklingsekologi.....	24
2.13	Problemprecisering.....	26
3	Metod.....	27
3.1	Kvalitativ metod	27
3.1.1	Urval	28
3.1.2	Tillvägagångssätt	29
3.1.3	Tillförlitlighet	31
4	Resultat.....	33
4.1	Särskilda behov (pedagoger)	33
4.1.1	Miljö	33
4.1.2	Individ	34
4.2	Särskilda behov (rektorer)	35
4.2.1	Miljö	35
4.2.2	Individ	37
4.3	Slutsatser av definition och orsaker till särskilda behov	37
4.4	Organisering av specialpedagogiska insatser (pedagoger).....	38
4.4.1	Undervisning i liten grupp	38
4.4.2	Specialpedagog/speciallärare som resurs	39
4.5	Organisering av specialpedagogiska insatser (rektorer).....	39
4.5.1	Undervisning i liten grupp	39
4.5.2	Specialpedagog/speciallärare som resurs	40

4.6	Slutsatser organisering av specialpedagogiska insatser	40
4.7	Resursfördelning.....	41
4.7.1	Resursfördelning (pedagoger)	41
4.7.2	Resursfördelning (rektorer)	42
4.8	Slutsatser av resursfördelning.....	43
5	Diskussion	44
5.1	Vad är särskilda behov?.....	44
5.2	Olika undervisningsmodeller.....	45
5.3	Resursfördelning.....	46
5.4	Avslutande reflektioner	47
6	Sammanfattning.....	48
7	Litteraturförteckning.....	49

Förord

Efter tre års studier är vi färdiga med våra 60 poäng i specialpedagogik. Det har varit stimulerande och lärorikt, stundtals också jobbigt. Vi vill framföra vårt tack till alla respondenter som har ställt upp med sin tid och sitt engagemang. Utan er hade det inte blivit någon uppsats. Tack, Ulrika och Agneta för ett gott samarbete och många goda matstunder. Ett stort tack till våra familjer som stått ut med vårt pressade tidsschema, framför datorn, samtliga timmar på dygnet. Till sist men inte minst: Tack Linda Palla för din vägledning och handledning!

Ulrika och Agneta

1 Inledning

Ett uttryck som ofta träffas på i skolvärlden är barn i behov av särskilt stöd. Barnens skolproblem förklaras med att de är i behov av särskilt stöd. Men på vad sätt är dessa barn i behov av särskilt stöd mer än andra barn och vad är ett särskilt behov? Är det barn som är sena eller ojämna i sin egen utveckling? Är det barn som får ett handikapp på grund av miljön? Är det barn som är för långsamma eller snabba i skolarbetet? Är det barn som har inlärningssvårigheter eller läs- och skrivsvårigheter? Är det barn som betar sig annorlunda? Är det barn från andra kulturer? Enligt Bergström (2001) finns det ett behov av att vi vuxna som arbetar i skolan med barn har kunskap om grundläggande mänskliga processer. Personalen i skolan måste lära sig att mer medvetet ta fram den tysta kunskap de har om människors olikheter och använda den till att skapa individuella inlärningsmiljöer. Det är av största vikt att se till varje barns behov, att bli medveten om de processer som finns hos var och en och förstå vilket stöd som var och en behöver på sin utvecklingsväg. Drugli (2003) talar om vikten av betydelsefulla vuxna. Relationen till barnen är ett viktigt redskap i arbetet med barn och det är viktigt att den som har störst definitionsmyndighet i relationen, nämligen den vuxne tar ansvar för att förändra kvaliteten i relationen om det behövs. Det är den ansvarstagande vuxne som genom sitt bemötande och hanterande tillsammans med andra vuxna skapar förutsättningar för en omgivning som är utvecklande för barnet. För att hjälpa barn som har olika former av utvecklingsproblem menar författaren att lösningen ofta kan ligga i att ändra på något i miljön runt barnet, snarare än att arbeta med det som upplevs som barnets problem avskilt.

Enligt vår uppfattning framstår många gånger barn i behov av särskilt stöd som en brokig skara barn som vi bekymrar oss om. Detta kan bero på flera av ovanstående faktorer. Men vi menar att de främst är barn med sina särskilda styrkor. Det är dessa vi först ska se till att hitta så att vi kan bygga vidare på dem. Larsson-Swärd (1999) menar att alla barn har lika behov, men för att få sina behov tillgodosedda är vissa barn i behov av särskilt stöd. Ofta är det en yttlig bild som framträder när lärarna ser ett barn som avviker från övriga barn i gruppen. Läraren identifierar barnet som avvikande. Persson (2001) hävdar att behov av särskilt stöd är ett pedagogiskt problem som bör lösas av specialpedagoger och pedagoger tillsammans. Alla lärare och ledare inom skolan måste inneha kunskaper om barn i behov av särskilt stöd. De barnen är inga undantag i klassrummen. Vi menar att här har specialpedagogen en av sina stora utmaningar, att med handledning kunna påvisa vikten av att se till helheten och inte enbart koncentrera på den ytliga bilden av barnet. Specialundervisningen som bedrivs i grundskolan idag sker ofta i små grupper utanför den ordinarie klassen, i ett avskilt rum. Skolverket (1998) menar att ”Varken barn med eller i behov av särskilt stöd är, eller bör vara, någon enhetlig eller klart avgränsad grupp” (s 61). Asmervik (2001) anser att den samhälls- och människosyn de har som organiserar och genomför undervisning för barn i förskola och skola, anger också synen på vilka barn som är i behov av ”särskilt stöd”. Enligt Tideman (2004) är det skolledarnas uppgift att avgöra vilka barn som behöver respektive inte behöver särskilda insatser.

Valet av ämne i vår uppsats har sitt ursprung i att vi under vår utbildningstid och i vårt yrkesutövande med barn inom skolan, funderar på vår framtida yrkesroll i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Eliasson (1995) menar att ett engagerat kunskapssökande börjar i något som är upplevt subjektivt. Det kan vara något som är otillfredsställande, problematiskt eller svårbegripligt utifrån egna eller andras upplevelser. I vårt arbete med barn blir vi dagligen påmind om våra egna roller som vuxna, hur vårt förhållningssätt och bemötande påverkar barnen. Möter vi barnen utifrån deras behov, med kunskap och positivt förhållningssätt och bygger på deras styrkor, så behöver inte särskilda behov alltid vara så särskilda. Det är viktigt

att acceptera att alla barn har olika behov och förutsättningar. En utmaning i skolan är enligt Rosenqvist (Högskolan Kristianstad, 1/10 2004) att fundera på hur barns olikheter kan framstå som resurser. När det gäller tolkningen av begreppet särskilt stöd, menar Haug (1998) att det är individorienterat. Skolan är ett primärt ställe där barnen lär sig. Enligt Utbildningsdepartementet (2001/02:14) finns det ingen entydig definition av barn i behov av särskilt stöd. Däremot har vissa grupper större behov än andra, såsom barn med funktionsnedsättningar, inlärningssvårigheter och svårigheter av psykisk, social eller emotionell karaktär. Frågor om demokrati, likvärdighet och rättvisa i skolan aktualiseras vid skolans utformning av stödet till barn i skolsvårigheter (Skolverket, 1998). Vi anser att det behöver definieras vilka barn i skolan det rör sig om, när det talas om barn i behov av särskilt stöd.

1.1 Bakgrund

Under det senaste decenniet har kommunerna runt om i landet haft en snävare ekonomi. Detta menar Liljegren (2001) och Tideman (2000) innebar sparkrav och minskade resurser. En annan viktig händelse under 1990-talet var att styrningen decentraliserades då skolan flyttades från stat till kommun. Risken är att det blir ökade skillnader mellan olika skoldistrikt i en decentraliserad och mindre regelstyrd skola, därmed är frågan om likvärdighet och medveten utvärdering av måluppfyllelse av högsta vikt. I vår utbildning i specialpedagogik ska vi göra en undersökning. Vi vill inrikta oss på hur pedagogerna och rektorerna i en kommun definierar och reflekterar över begreppet särskilt stöd. Vi skriver specialpedagog/speciallärare i arbetet men ser inte dessa yrkesbeteckningar som synonymt jämförbara. Vårt val att skriva båda yrkesbeteckningarna grundar sig på att vi inte vill utpeka någon av yrkeskategorierna.

Det finns en risk att skolan definierar barn som svaga att bli svaga, på grund av skolans sätt att arbeta och bemöta eleverna. De barn vars starka sidor ligger på områden som inte skolan uppmuntrar kommer inte till sin rätt.

En vägledande princip enligt Salamancadeklarationen (1994) är att ge alla barn likvärdig undervisning men med ytterligare assistans och stöd till barn som behöver det. I X kommuns skolplan (1997) kan vi läsa om mål och åtgärder. Ett av målen är bland annat att personalen ska utgå från en helhetssyn på barnens situation i skolan. Alla resurser ska användas i arbetet runt barnet och det är viktigt att ta hänsyn till miljön runt barnet (a.a.). Finns problemet i klassrumsmiljön är inte barnet bärande av problemet utan miljön. Särskiljs barnet från klassrumsmiljön till ”klinikundervisning” blir barnet problemet. Det som representanter från skolorna anser avvikande hos barnen, samt vad behov av särskilt stöd är, bildar en plattform för hur åtgärderna kring barnen ska utformas. Persson (2001) samt Atterström och Persson (2000) redovisar synen på barn i och med svårigheter enligt följande:

- Kategoriskt perspektiv, vilket innebär att barnen lyfts ut från den ordinarie undervisningen och ses som ett barn med svårigheter. Svårigheterna är antingen medfödda eller individbundna på annat sätt.

Eller

- Relationellt perspektiv, då förändringar i undervisningen krävs inte bara för individens del utan av omgivningen. Tyngdpunkten flyttas från en diagnos- och individbunden syn på svårigheter till händelser i samspelet mellan dem som arbetar med problemet (a.a.).

I ett traditionellt pedagogiskt sammanhang innebär en perspektivförskjutning från det kategoriska till det relationella perspektivet, på sikt en utmaning av praktiska/metodiska konsekvenser, för den pedagogiska verksamheten, och inte enbart för barn och ungdomar i

behov av särskilt stöd (a.a.). Ska det vara möjligt att anpassa skolan efter barnet krävs en stor flexibilitet i organisationen. Organisationen får inte stå i vägen, när skolan söker en bra åtgärd för ett barn. Anpassning av miljö, gruppstorlekar, arbetssätt och arbetsfördelning krävs efter rådande behov. Detta kräver också en beredskap till förändring hos personalen på skolan. Har inte skolan en beredskap till flexibilitet blir det lätt att omgivningen försöker ändra på individen i första hand (Öhmler, 2001). Med denna bakgrund blir det intressant att undersöka hur skolpersonalen reflekterar över begreppet särskilda behov och hur den specialpedagogiska undervisningen är organiserad i en kommun. Uppsatsen riktar sig till politiker, områdeschefer för grundskolan, rektorer, specialpedagoger, pedagoger samt övrig personal inom skolan.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med vår undersökning är att få förståelse och kunskap om vilka barn skolpersonal i en kommun, anser vara i behov av särskilt stöd. Studien avser att undersöka hur personal med olika yrkesbakgrunder, från förskoleklass till år nio, samt rektorer definierar och reflekterar kring begreppet särskilda behov.

1.3 Fortsatt upplägg

Uppsatsens fortsatta upplägg inleds med en historisk tillbakablick, relevant forskning av ämnet samt en redogörelse av det kategoriska och relationella perspektivet. Litteraturdelen utmynnar i en problemprecisering. Därefter presenteras den empiriska delen som beskriver den kvalitativa metoden som var vårt val för undersökningen samt tillvägagångssätt, urval och tillförlitlighet. Resultaten presenteras utifrån olika ämnesområden som framkom under arbetets gång. Efter varje ämnesområde redovisas slutsatser då pedagoger och rektors svar jämförs. Som avslutning i arbetet förs en diskussion då resultat knyts ihop med tidigare forskning utifrån syftet och problemprecisering.

2 Litteratur

Litteraturbearbetningen inleds med en historisk tillbakablick kring särskilda behov och skolans decentralisering. Efter detta följer en kort presentation av de olika styrdokumenterna för skolan och barns rättigheter. Olika specialpedagogiska perspektiv berörs, liksom begreppen normalitet och avvikelse. Diagnosens roll i skolan tas upp, begreppet särskilt stöd klargörs och olika dokument för barns utveckling redovisas. Miljöns påverkan och samspelet med omvärlden är andra faktorer som belyses och hur den specialpedagogiska organisationen kan organiseras. Som avslutning presenteras ett utvecklingsekologiskt perspektiv som mynnar ut i en problemprecisering utifrån syfte och problemformulering. I litteraturdelen kommer vi att använda både orden barn och elever beroende på vilket begrepp författaren har använt sig av.

2.1 Historik kring särskilda behov

Skolan är en klinisk miljö. Upptäckter av särskilda behov hos elever som pedagoger talar om, har nästan alltid med skolans vardag som referens. Den miljö där elevers svårigheter uppdagas är skolan (Börjesson, 1997). Enligt Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) behöver inte eleverna nödvändigtvis ha problem utan skolan kräver vid varje tidpunkt att vissa sätt ska fungera. Årtiondens människosyn och samhällsförhållanden har påverkat skolans verksamhet. 1842 togs ett beslut om folkskola, men i praktiken gällde inte en skola för alla barn. Barnen till de sämst ställda familjerna i samhället gick oftast inte i skolan utan gick i fattigskolor eller i folkskolan i begränsad omfattning. 1915 gick så gott som alla skolbarn i folkskolan. Folkskolans möjligheter och skyldigheter aktualiserades att svara för undervisningen av de barn vi i dag skulle anse ha särskilda behov. I denna process sattes också gränserna för den rådande synen på normalitet. Börjesson (1997) menar att under 1920-talet får individualiseringen av barns problem fart i skolan. Här sker en förskjutning från skolans allmänna miljö till abnormiteter och individuella särdrag. Det läggs stor vikt på pedagoger och andra fostrars förmåga att skilja mellan det avvikande och det normala. Den rationella barnuppförelsen, som skulle komma eleverna och hela samhället till godo stakades ut av vetenskapen. I samhällets vardag ökade medicinens användningar och utvecklingspsykologin gjorde frammarsch. Utvecklingsscheman, där det kunde utläsas elevernas natur och urskilja de avvikande var vanliga under denna tid. Exempel på nervösa åkommor som berodde på dålig fostran var: nervösa rubbningar, överdriven känslighet, tvångstankar, grubbelsjuka, ångest med mera. Moraliska och intellektuella avvikelser blev föremål för åtgärder i skolan. Beteenden och förhållningssätt som inte var önskvärda hos eleven och begåvningsmässig oförmåga att möta skolans intellektuella krav, kunde därmed bli ett hälsoproblem.

Börjesson menar att barn som var avvikande avskildes på olika sätt under 1920-1930-talet genom att placeras i särskilda undervisningsgrupper. Hjälpundervisning fanns för de intellektuellt efterblivna och för de socialt och emotionellt avvikande barnen fanns observationsklasser. För att differentiera fanns vetenskapligt utprovade manualer och mätredskap. Därmed hade det differentialpsykologiska synsättet vunnit gensvar (a.a.). I samband med inskrivningar av barn till skolgång blev provningar och testningar av olika slag vanliga. Klarade inte eleven av skolans krav blev det specialklass eller vägrades eleven skolgång. Det var för de svagbegåvades skull som ett särskiljande måste göras menar Tideman m fl (2004). De elever som hade skolsvårigheter diagnosticerades enligt Maltén (1985) oftast som avvikande och fick därmed behandling och undervisning i avskildhet. Fram till 1960 fanns det en differentialpsykologisk och medicinsk anda över specialundervisningen.

När grundskolans första läroplan infördes 1962, blev det en ny form av specialundervisning, särskild specialundervisning. Hos klinikläraren fick elever med särskilda behov genomgå fristående övningsprogram. Denna stödform fick så småningom ett annat namn, samordnad specialundervisning. Namnbytet gjordes för att markera att klassläraren och specialläraren skulle samordna sina insatser. På detta vis blev den integrerade skolan införd, där skolan skulle ta emot alla barn inom klassens ram och som extra insats hade skolan samordnad specialundervisning (a.a.). Tideman m fl (2004) menar att avskiljning i form av speciella skolor och klasser ifrågasattes på 60-talet av både ideologiska och ekonomiska skäl. Dels sågs avskiljningen som kostnadskrävande och dels som en stämpling där konsekvenserna innebar fara för social uteslutning av eleverna. I 1969 års läroplan tydliggörs enligt Persson (2001) tankarna om en ökad integration av elever med olika handikapp i de vanliga klasserna. Miljön i skolan uppmärksammades också som en möjlig orsak till elevers svårigheter att nå upp till skolans krav. Den ökade expansionen av specialundervisningen var inte enbart följden av behovet att differentiera undervisningen, utan även av statsbidrag som var generösa på grund av ökad satsning på specialundervisning. Det blev inte de förväntade effekterna, vilket oroade statsmakten och därmed beslöts det att tillsätta en utredning om *skolans inre arbete*, SIA (a.a.). Denna utredning innebar ett uppbrott mot den traditionella synen på orsaker till problem och lösningar. Synsättet som lanserades av SIA och som fortfarande är giltigt i många stycken innebar, en strävan att utsträcka normalitetsbegreppet till att gälla så gott som alla barn. Betoningen lades på att stödja eleverna inom den vanliga gruppens ramar, och en variation och individualisering av arbetssätten (Skolverket, 1998).

Enligt Börjesson (2002) kan det talas om 1900-talet som problembarnens århundrade. Historiskt sett är det klart vilka grupper som problematiserats och som blivit en mätare på vad som varit viktigt i en specifik tid. Barnet förväntades vara karaktärsfast under auktoriteternas bestämmande. De nervösa, nagelbitande och neurotiskt störda barnen upptäcktes och hanterades under 1900-talets mitt. Idag är det de okoncentrerade, oteoretiska, egensinniga och udda barnen som utgör de stora problemen. Detta säger mer om vår tids kulturella normer än om barnen i sig (a.a.). Enligt Utbildningsdepartementet (1997a) har ansvaret för barn i svårigheter hittills ansetts vara speciallärarens. Detta ansvar diskuteras idag mer som en fråga som rör hela skolans verksamhet. Funktionen och förutsättningarna för specialpedagogiken måste sättas i relation till det pedagogiska arbetet i arbetsenheter och arbetslag. Det behövs ett kompletterande specialpedagogiskt stöd i arbetsenheter och arbetslag, för att ta ansvar för de pedagogiska konsekvenserna av elevers olikheter. Skolan har ansvar för de barn som behöver särskilt stöd. I sin grundutbildning behöver alla lärare idag få ökad beredskap att hantera utmaningarna i en skola för alla, och en påbyggnadsutbildning i specialpedagogik är väl motiverat. En fråga som Skolverket (1998) ställer är om tröskeln för vad som betecknas normalt har blivit högre. Ökningen av barn i behov av särskilt stöd inom skolan måste i första hand sättas i samband med skolan, samhället och kraven som ställs. Besparingarna spelar också en stor roll. Kommunerna och skolornas förmåga att svara på elevernas behov samt vara uppmärksam på förskjutningen av normalitetsbegreppet som ökningen kan ge uttryck för, behöver studeras.

2.2 Decentralisering

Enligt Liljegren (2001) skedde det dramatiska förändringar i slutet av 80-talet och början av 90-talet med en serie reformer av skolans styrning och verksamhet. Det blev en ny decentraliseringsfilosofi där staten skulle bestämma mål och innehåll för skolan och därmed garantera en likvärdig utbildning för alla barn. Kommunerna skulle ta på sig driftansvaret för den pedagogiska verksamheten, och statens bidragssystem utformades så att kommunerna

skulle ges större möjligheter att disponera skolans resurser. Att staten skulle fastställa mål och innehåll i skolan var enligt Liljegren den nya decentraliseringsfilosofin. Detta för att garantera likvärdig utbildning för alla barn. För att garantera ett nationellt likvärdigt skolsystem för alla skolbarn hänvisades från regeringens sida till sex faktorer: En tydlig läroplan, likvärdig utbildning, en omfattande fortbildning, statsbidrag, utvärdering och uppföljning och behörighetsregler som var centralt givna. Något som också var av stor betydelse enligt Utbildningsdepartementet (1993) var det fulla arbetsgivaransvaret för samtliga anställda i skolan. Det var nu kommunernas sak att se till att decentraliseringen inte stannade vid kommungränsen, utan att beslut och ansvar skulle föras ut till dem som skulle genomföra verksamheten, dvs skolledarna och lärarna. Dialogen med föräldrarna var också en uppgift som skolans anställda skulle åstadkomma.

Tideman (2000) tydliggör processen som fortsatt under 1990-talet med den ökade kommunala friheten. Den kommunala friheten har i många kommuner skapat arbetsmotivation men motsatsen finns också. Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården, Jacobsson (2004) anser att decentraliseringen från stat till kommun har för skolans del inneburit stora besparingsåtgärder. Den minskade statliga styrningen och den lokala friheten som ökat har medfört nedskärningar som för skolledarnas del inneburit att de fått inta en roll som sorterare av barn. Skolledarnas uppgift att skilja vilka barn som behöver, respektive inte behöver särskilda insatser, har genom de minskade resurserna betonats. Nedskärningar i kommunerna på grund av minskade statliga resurser och kommunalt skattestopp har bland annat medfört reducerade insatser till barn i behov av särskilt stöd (a.a.). Konsekvenserna av bristen på resurser i skolan betraktas inte som samhällsproblem utan som individuella menar Tideman (2000). Det är den enskilde eleven det är fel på, inte på skolsystemet. Antalet barn i särskolan ökade under 1990-talet. Detta utgör ett exempel på de motstridiga syften som finns på utbildningsområdet. Enligt den utbildningspolitiska visionen ska alla införlivas i skolan, medan det samtidigt sker en ökad sortering och avskiljning av dem som inte passar in i den gällande normaliteten. Konflikten om utbildningens organisation står mellan integrering och segregering och har varit aktuell i diskussioner sedan folkskolans tillkomst på 1800-talet. Kraftigt minskade resurser i kombination med ökat uppsving av medicinsk-biologiska förklaringar till avvikande beteende har under 1990-talet medfört ökad segregering i skolan. Ansträngningarna inriktas på att kategorisera enskilda barn istället för att göra en samhällsanalys av orsaksförhållanden. Om denna avskiljande utveckling fortsätter kommer den framtida resurstilldelningen till skolväsendet att avgöras på grund av detta.

Skolverket (1998) framför att resurser i skolan fokuseras ofta på pengar och personal, men resurser för barn i behov av särskilt stöd kan även vara miljörelaterade. För det första handlar det om barnens egna resurser som måste tas tillvara och här är kvalitén i lärarnas undervisning viktig. Kvalitén kan handla om erfarenhet för att skapa en bra undervisningssituation och att skapa en relation som stimulerar elevernas lärande. Skolan möter enligt Utbildningsdepartementet (2001/02:14) alla barn och unga i samhället, och möjligheten måste ses som unik att påverka och ge det stöd som behövs för deras utveckling.

Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Läraren skall stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter. För rektor anges att denne inom givna ramar har ett särskilt ansvar bl.a för att undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver” (a.a., s. 11-12).

Liljegren (2001) anser att de förändringar av organisations- och samverkansformer som genomförts inom svensk grundskola under ett enda decennium, inte lämnat någon enskild person ute i verksamheten oberörd. Frågan är öppen om det med nittioalets skolreformer och ständiga förändringsprocesser skapat mer problem än som lyckats lösa. Antalet barn som

bedöms vara i behov av särskilt stöd, växer. Detta trots, eller på grund av det ständiga, pågående förändringsarbetet i skolan.

2.3 Styrdokument

Skolan omfattas av olika styrdokument som är av både nationell och internationell karaktär. I detta avsnitt presenteras utdrag från de olika styrdokumenterna gällande barn i behov av särskilt stöd. Inledningsvis tas de internationella och nationella riktlinjerna upp, barns rättigheter och avslutas med kommunens lokala arbetsplan.

Salamancadeklarationen (2001) innehåller principer, inriktning och praxis vid undervisning av barn med behov av särskilt stöd. Barn i behov av särskilt stöd ska erbjudas det stöd den behöver inom den ordinarie kursplanen. Det kan vara allt från stöd i klassrumssituationen till specialundervisning av speciallärare/specialpedagog eller av annan person med specialistkompetens. Det är rektorns ansvar att resurserna fördelas utifrån de behov som finns och att personalen runt eleven samverkar (Svenska Unescorådet, 2001).

I *Förenta nationernas konvention om barns rättigheter* (1990) står det om de mänskliga rättigheterna.

När det ordinarie skolsystemet inte kan tillgodose behovet av utbildning hos alla människor med funktionsnedsättning kan specialundervisning övervägas (s 5). Medlemsländerna bör ha som mål att stegvis integrera specialundervisningen i den vanliga undervisningen (s 5).

Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning skall syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga (s 7).

Skollagen är allmänna föreskrifter för förskoleklass, grundskola, gymnasieskola, sameskola, särskola och specialskola.

Utbildningen ska ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (Utbildningsdepartementet, 1997b, s 1).

Skola, förskoleklass och fritidshem fick en ny gemensam läroplan, Lpo 94. För att nå de nationella målen ska skolan utforma en likvärdig utbildning var i landet du än bor. Likvärdig utbildning innebär inte att den ska utformas likadant utan det viktigaste är att nå de gemensamma målen. Utbildningen ska utformas utifrån elevers olika förutsättningar och behov, vilket innebär att utbildningen inte kommer att vara lika för alla (Utbildningsdepartementet, 1998).

Alla som arbetar i skolan skall

- uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och
- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande (s 14).

Rektorns ansvar är som pedagogisk ledare och chef för lärarna att ansvara för att verksamheten når de nationella målen. Rektorn har även ett särskilt ansvar för att:

- undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver,
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör (s 19).

Läraren skall

- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till de elever som har svårigheter,
- organisera och genomföra arbete så att eleven
- utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga, (s 14).

X kommuns skolplan (1997) är uppdelad under varje ämne i mål och åtgärder. Under rubriken demokrati och brukarmedverkan, ansvar och elevvård kan här noteras ett av målen:

Alla i verksamheten har ett direkt ansvar för att barn och ungdomar är trygga och mår bra på våra skolor, daghem och fritidshem. I elevvården skall vi utgå från en helhetssyn på elevens situation och **alla** våra resurser skall användas i arbetet (s 18).

En av åtgärderna är följande:

Inom skola och barnomsorg skall varje enhet ha en detaljerad handledning för elevvård och för barn med särskilda behov, samt mot mobbing, rasism och våld som mot allt bruk av droger. Denna handledning skall i detalj reglera ansvar, kontaktperson samt vilka åtgärder som skall vidtagas (s 19).

2.4 Relationellt och kategoriskt perspektiv

Synen på specialpedagogik kan delas in i två perspektiv enligt Emanuelsson m fl. (2001), det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet är individinriktat och det är eleven som tillskrivs svårigheterna och i det relationella perspektivet ses miljön som en faktor till svårigheterna. Emanuelsson (2001) och Wright (2002) anser att avvikelser och diagnoser från ”det normala” har fått bestämma svårigheterna i det kategoriska perspektivet. Det talas om barn med svårigheter. När det i skolan talas om svårigheter är det eleven som besitter dem, aldrig talas det om en skola med elevsvårigheter (Börjesson och Palmblad, 2003, Persson, 2001).

Persson (2001) redovisar perspektiven på följande sätt:

	Kategoriskt perspektiv	Relationellt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Ämnesspecifik undervisnings-centrerad	Förmågan att anpassa undervisning och material till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna.
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp direktrelaterad till elevers uppvisade svårigheter	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och material
Orsaker till specialpedagogiska behov	Barn med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.	Barn i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön.
Tidsperspektiv	Kortsiktighet	Långsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Eleven	Elev, lärare, lärandemiljö
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal.	Arbetsenheter (- lag) och lärare med aktivt stöd från rektor (och hemmet).

figur 1 enligt Persson (2001)

Persson (1998) menar att den specialpedagogiska verksamhetens tradition återfinns inom det kategoriska perspektivet och detta perspektiv dominerar även idag. Haug (1998) framhåller att det är lättare att identifiera orsakerna till problem som biologiska än som sociologiska. Detta på grund av att det i välfärdsstaten kan vara metodiskt att undvika sociala förklaringar till problem. Därigenom fritas både föräldrar, skola och politiker från att ha bidragit till svårigheterna. Lindqvist (2003) menar att familjen i dagens samhälle inte längre är den självklara trygga grundpelaren som barnet kan luta sig mot. Familjen som enhet håller på att luckras upp och då är det av ännu större vikt att skolan tar på sig ansvar för det sociala utbytet, som familjen tidigare såg som sin främsta uppgift. Risker blir annars stor för en samling individualister utan normer.

Wright (2002) beskriver det kategoriska perspektivet med att en människas personlighet och anlag uppfattas som förankrade i hennes inre. Detta innebär att enskilda individers problem kan förstås utan direkt hänsyn till de sociala och ekologiska sammanhang de lever i. En konsekvens som kan uppstå när en elev i behov av särskilt stöd ska få hjälp, är att det börjas med att fastställa problemets sort med fokus på den enskilda eleven. Ses specialpedagogik i ett relationellt perspektiv är det, enligt Emanuelsson m fl. (2001), viktigt att se vad som sker i förhållandet mellan olika aktörer. Miljön är en viktig aspekt för lärandet. Det är inte den enskilde individens uppträdande eller beteende som ska stå i fokus, utan svårigheterna ska betraktas ur ett socialt och miljörelaterat perspektiv (a.a.). När en nyinflyttad elev kommer till skolan pratas det ofta om vem han är genom att beskriva var han kommer ifrån, hans betyg och kunskaper. Enligt det relationella perspektivet är det en fråga om vad han är och inte vem. Vem någon är kan först beskrivas efter ett möte med den personen (Wright, 2002). Ett relationellt perspektiv innebär att förändringar i omgivningarna

förutsätts kunna påverka möjligheterna att uppfylla vissa krav eller mål. Förenklat kan det relationella perspektivet uttryckas som barn *i* svårigheter, medan det kategoriska står för barn *med* svårigheter (Emanuelsson m fl, 2001). Wright (2002) menar att de som tänker relationellt kan förstå människors problem som mellanmänskliga företeelser. Detta genom att betrakta sig själv och inte andra, inte ursprungligt som enskilda avgränsande subjekt, utan som öppna människor som kommer samman i figurationer. Att som utgångspunkt ha ett relationellt synsätt på barn innebär att inta elevens perspektiv.

Utbildningsdepartementet (1992/1993) markerar att alla som arbetar i skolan skall hjälpa barn, som är *i* behov av särskilt stöd. Detta menar Persson (2001), illustrerar hur lagstiftaren ser på svårigheter. Det pedagogiska arbetet ska anpassas till vars och ens förutsättningar för att ge eleven möjligheter till utveckling. Problematiken ska inte förläggas enbart till eleven. Frågan är då varför förskjutningen mot det relationella perspektivet på specialpedagogik går så långsamt. Enligt Persson (1998) har det gjorts stora ansträngningar för att förändra grundläggande lärarutbildning och specialpedagogisk påbyggnadsutbildning i sådan riktning. Tidsaspekten är viktig för att förstå specialpedagogiken ur ett relationellt perspektiv. Specialpedagogisk verksamhet svarar mot mer eller mindre akuta problem i skolan. Ett växande problem är socioemotionella avvikelser hos eleverna och i en resursknapp organisation får ofta sådana problem förtur. Ses specialpedagogisk verksamhet ur ett kategoriskt perspektiv blir sådana åtgärder godkända utan försök att lösa problem på lång sikt. Det relationella perspektivet kan upplevas som obekvämt då det inte löser akuta problem. Via ett relationellt synsätt kan samhället och olika institutioner ses som den miljö som skapar hinder och därmed handikapp genom bristande resurser och bristande bemötande. Persson (1998) menar att skolan bör tillåta båda perspektiven att verka parallellt i växelverkan med varandra.

2.5 Normalitet och avvikelse

Gustafsson (2002) och Tideman (2000) anser att normalitet kan vara statisk, vilket innebär att det normala tillståndet, bedöms utifrån ett medelvärde eller en normalfördelningskurva. Normalt kan vara ett tillstånd som är vanligt, korrekt, tydligt och så vidare men det kan även vara något som är en förhoppning, efterlängtat eller önskvärt. Det måste finnas ett utvecklingsmönster för vad som är normalt innan det avvikande kan definieras. Börjesson och Palmblad (2003) anser att balansgången mellan att vara normal, för mycket eller för litet är svävande. Ett barn som av omgivningen upplevs som sympatisk kan i nästa skede upplevas som kuvad eller bortskämd. Det är små marginaler för att hålla sig inom normalområdet och gränserna är diffusa.

Normativ normalitet är det som är normalt i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Det normativa perspektivet är när barnet fungerar enligt normerna. Det kan vara den aktuella omgivningen som en klass eller en skola som satt normen. Vid individuell eller medicinsk normalitet är barnet friskt, men blir det sjukt och avviker från det normala, behandlas barnet för att uppnå det normala igen. I det etiologiska perspektivet är barnet normalt när det når upp till sin optimala förmåga oberoende var det hamnar på den statistiska normalfördelningskurvan. De barn som drabbats av sjukdom, olycksfall eller en social katastrof och inte kan nå upp till den optimala förmågan som fanns innan traumat, avviker från det normala. Här tas det inte bara hänsyn till de mätbara resultaten utan även till orsakerna till det aktuella resultatet (Gustafsson, 2002; Tideman, 2000). Vid ett patogent synsätt ges det en förklaring till varför en person är avvikande eller sjuk. Vid ett salutogent synsätt försöker omgivningen däremot förstå, hur människan kan bibehålla sin hälsa och vara frisk, trots yttre omständigheter som kan vara påfrestande (Svenska kommunförbundet, 2003).

Undervisningen har alltid förknippats med en mätning av elevernas prestationer, vilket betygen är bevis för (Gustafsson, 2002). Enligt Ekström (2004) kan en normalitetsavgränsning som värdebas innebära att en elev ska nå betyget godkänt. Gustafsson (2002) menar vidare att i lärarspråket finns det en benägenhet att dela in barn i svaga, medel och starka barn efter vad de presterar i olika ämnen i skolan. Läraren har en tänkt fördelning av eleverna och kategoriserar dem efter sina olika prestationer. Börjesson och Palmblad (2003) bekräftar att under nittonhundratalet har barn samlats i skolorna där skolpersonal kunnat "uppfinna" vad som är det normala barnet. Det är först när barnen samlas i klassrummet som de blir en kontrollgrupp. Då kan läraren med sin föreställning om det normala barnet peka ut de som är avvikande. Barnet blir avvikande, mindre dugligt och mindre skötsamt när det inte kan leva upp till personalens eller samhällets önsknings. Holmsten (2002) anser att samhället i sin tur kategoriserar skolorna efter hur eleverna vid de olika skolorna har uppnått godkäntkraven.

De senaste århundranden har läs- och skrivkunnigheten ökat i Sverige menar Gustafsson (2002). Vid undersökningar kan det ibland ses som tvärtom, att den har minskat. En orsak är att kraven i samhället har ökat på läs och skrivkunnighet. Idag är alla gymnasieutbildningar mer eller mindre teoretiska. För några år sedan kunde de som inte nådde upp till betygsriteriet godkänt exempelvis söka jobb som bilmekaniker och söka sig kunskap genom praktisk erfarenhet. Idag är det andra förutsättningar och de nyare bilarna repareras utifrån felsökning genom ett databaserat program vilket kräver läskunnighet och ibland även kunskaper i engelska. Genom samhällets utveckling, har gränsen för vad som är normala kunskaper ändras med tiden, och efterfrågan i samhället (a.a.).

Börjesson och Palmblad (2003) anser att för hundra år sedan förväntades barn vara karaktärsfasta och fogliga under auktoriteterna. För femtio år sedan benämndes samma barn för nervösa, nagelbitande och sängvätande. Idag benämns de barnen som oroliga, rastlösa och egensinniga. Denna beskrivning säger inte mycket om barnet i sig själv utan mer om vuxen världen och samhällsförändringarna. Gustafsson (2002) menar att ett barn inte kan vara avvikande i sig själv utan först i relation till önsknings, strukturer och kulturella normer, vilka ändras över tid. Börjesson och Palmblad (2003) menar att i skolan har inte barnet ett handikapp om det är avvikande, utan de får ett. De barn som avviker från det normala får i skolan sociala förmåner och genom en diagnos får de en biljett till extra stödinsatser. De som har mandat att avgöra vilka barn som ska få dessa stödinsatser är pedagoger, psykologer, kuratorer och medicinare. Under de senaste åren har handikappbegreppet ökat, vilket medfört att ovanstående yrkesgruppers utlåtande fått mer tyngd. Insatser som är särskiljande för barnet motiveras med, att de är för att barnet ska kunna utvecklas utifrån sina speciella förutsättningar. Dåtidens hjälpklasser, observationsklasser har ersatts med skrivverkstäder och mattestugor. De professionellas språkanvändning måste i varje historisk tidsperiod bearbetas och uppdateras. När deras språkbruk blir vardag ersätts de befintliga diagnoserna med nya namn. Som grund till särskiljandet ligger barnets unika, personliga karaktär. Det är brister i barnets karaktär som gör att barnet klassas in i olika grupper.

2.6 Diagnoser i skolan

Gustafsson (2002) anser att blickfånget breddas när det gäller diagnosernas betydelse för förståelsen av barn och deras svårigheter. På frågan vilken betydelse diagnoser har inom det medicinska och psykiatriska arbetsområdet, blir svaret att utan diagnoser blir den medicinska vetenskapen kvacksalveri. En noggrann bedömning är viktigt före en behandling och den ska ske enligt vetenskap och beprövad erfarenhet. Bedömningen ska också formuleras så att den är möjlig att värderas av en annan oberoende bedömare. Det finns en allmän och ibland något

snårig diagnoskultur inom skolan, där barn bedöms och klassificeras. Haug (1998) menar att diagnoser ofta är både osäkra och starkt formade av de gällande kulturella värderingarna i skolan. Sambandet mellan en diagnos och den undervisning barnet behöver finns inte.

Gustafsson (2002) förtydligar argument *för* diagnoser. Diagnoser ger legitimitet åt de svårigheter barnen har och kan på så sätt befria dem från obetänksam och okunnig kritik. En diagnos kan även upplevas som en förklaring när förklaringsvärdet är lågt, eller som en befrielse och på så sätt avlasta skuld känslor hos omgivningen. Om det finns möjligheter till utredning med syn på att fastställa en diagnos för föräldrar och pedagoger, accepteras det inte att enbart barnet har det kämpigt i skolan. De vuxna vill veta varför, vilket ger förståelse av barnets möjligheter och begränsningar. En diagnos har i många kommuner varit hårdvaluta i striden om inskränkta resurser och närmast en förutsättning för att barnet ska få hjälp av assistent eller extra lärarresurs. *Mot* diagnoser av detta slag talar att en diagnos skänker handikappidentitet. Ibland talas det om vikten av att se barnet bakom handikappet. Ännu svårare kan det vara att se barnet framför handikappet. Det barnet företar sig, förklaras med diagnosen och det glöms att barn med t ex ADHD är sinsemellan mycket olika. Många gånger är det mer som skiljer än förenar barnen med diagnos. En diagnos som t ex DAMP uppfattas som en sjukdom eller en hjärnskada, med en livslång funktionsnedsättning som följd. Istället för sammanfattande benämningar på ett antal symtom med en mängd olika förklaringar. Diagnoserna ger syftet att skapa en tydligare gräns mellan vad som är friskt och sjukt, mellan normalt och onormalt, än vad som är befogat. ”Gråzonsbarnen” glöms bort, och på varje skola finns det barn med svårigheter utan diagnos. Ofta, men inte alltid finns sociala problem i bakgrunden. Koncentreras resurserna enbart till barn med diagnos, riskerar alla andra barn att inte få sina behov tillgodosedda (a.a.).

Diagnostiseringen är central, anser Tideman m. fl (2004) i sorteringen av barn och bedömningen av normalitet/ avvikelser. Det behövs ett medicinskt eller psykologiskt grundad diagnos för att legitimera särskiljning. Diagnoserna fungerar som korrekta och otvivelaktiga gränsdragningar för de barn som ska få specialundervisning eller placeras i särskola. För att skolan ska kunna hantera den olikhet som finns bland barn och inte skapa olikheter, är diagnosticeringen en hjälp. Detta för att ge barn med olika förmågor mer jämförliga villkor. Genom diagnoser kan det urskiljas och synliggöras avgränsade grupperns krav eller önskemål och styra resurser till en viss kategori. Gustafsson (2002) menar att tillvägagångssättet av diagnoser inom skolan har utsatts för kritik under senare år. Det har inom vissa kommuner eller stadsdelsförvaltningar krävts en diagnos för att eleven skulle få rätt stöd i undervisningen. Kritiken har också gällt diagnosernas långsiktiga och ibland stigmatiserade inverkan.

2.7 Särskilt stöd

För begreppet *barn i behov av särskilt stöd* finns det ingen tydlig definition för vilka barn det omfattar (Utbildningsdepartementet, 2001). Ekström (2004) undersökte i sin avhandling hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet, samt hur villkor kan skapas för specialpedagogisk verksamhet. I avhandlingen menar skollärdarna att det är elevens behov som ska ligga till grund för definitionen, av vilka barn som är i behov av särskilt stöd. Politikerna på nämndenivå definierar begreppet barn i behov av särskilt stöd, som att det är barnets individuella problematik eller svårighet (a.a.). I många sammanhang tas det upp att antalet barn i behov av särskilt stöd har ökat. De siffrorna är ganska osäkra med tanke på att det inte finns en riktig definition av vilka barn det är som avses (Utbildningsdepartementet, 2001).

Begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” är ett begrepp som avser att betona miljöns betydelse på grupp- och organisationsnivå (Holmsten, 2002 s. 53).

En grupp barn som i detta sammanhang lättare urskiljs är de med MBD/DAMP, ADHD, Aspergers syndrom, autism och barn med funktionsnedsättningar. Andra svårigheter som urskiljs är inlärningssvårigheter, svårigheter av psykisk, social, emotionell eller språklig karaktär, utagerande, aggressiva samt tysta och passiva barn. Det skiljer mycket mellan kommunerna och även mellan skolorna i samma kommun om vilka barn som är i behov av särskilt stöd (Utbildningsdepartementet, 2001). I Svenska kommunförbundets (2003) undersökning framkom det att de barn som bedöms vara i behov av särskilda stödinsatser, samlas under begreppet ”barn i behov av särskilt stöd”. Den gruppen kan innehålla barn med fysiska, psykiska, sociala, kognitiva, språkliga eller av andra skäl vara i behov av särskilda stödinsatser. I Ekströms (2004) undersökning fokuserades det på avgränsning, vid definitionen av barn i behov av särskilt stöd. De avgränsningar som gjordes var dels individuella och strukturella. Med individuella begränsningar fokuseras främst enskilda elevers sociala och intellektuella förmåga. Det är de begränsningarna som ligger eller kommer att ligga till grund för bedömningen av stödbehovet. De strukturella begränsningarna finns i skolan eller samhället och inte hos den enskilda eleven. De flesta respondenterna i undersökningen tar upp att det är elevens egna förutsättningar och egenskaper som ska ligga till grund, för om de är en elev i behov av särskilt stöd. Ekström (2004) tydliggör enligt följande schema hur ”barn i behov av särskilt stöd” definieras:

Fokusområde	teman	aspekter	diskurser
Definitioner av barn i behov av särskilt stöd	Individuella begränsningar	I huvudsak konstant I huvudsak föränderlig I huvudsak behovsorienterad	Individuella begränsningar som värdebas
	Strukturella begränsningar	Administrativa dimensioner Externa faktorer Organisation/verksamhet Ekonomins betydelse	Normalitetsavgränsning som värdebas Strukturella begränsningar som värdebas Institutionella begränsningar som värdebas

figur 2 enligt Ekström (2004)

Det finns enligt undersökningen de barn som omfattas av både strukturella och individuella begränsningar. Det är de barn som hamnar i behov av särskilt stöd på grund av att den vanliga klassen behöver avlastas, från det störande momentet, vilket innebär eleven (a.a.).

Det bör tas hänsyn till den sociala omgivningen runt eleven och inte enbart betrakta eleven som bäraren av problemet (Utbildningsdepartementet, 2001). Det talas i många sammanhang om att det är eleven som stör omgivningen, inte att det är omgivningen som inte kan hantera störningen (Ekström, 2004).

Utbildningsdepartementet (2001) gjorde en undersökning i ett antal kommuner för att främja diskussionen och utvecklingen av goda förhållningssätt, för ökad måluppfyllelse för barn i behov av särskilt stöd. Det särskilda stödet organiserades på olika sätt i kommunerna. De tre olika modellerna var undervisning i liten grupp, blandad enskild undervisning med

inkludering och där personalen såg eleven i en helhet. På de få skolor som såg eleven som helhet, åtgärdades hela miljön runt eleven. Rektorns engagemang var av största vikt när det gällde barn i behov av särskilt stöd, för att de skulle kunna få den hjälp de hade rätt till. Många kommuner är medvetna om vikten av den tidiga upptäckten när det gäller barn i behov av särskilt stöd, och har anställt en specialpedagog i arbetslagen på förskolorna. Specialpedagogen i förskolan samarbetar med skolornas specialpedagoger. Det som nu eftersöks är bättre metoder och rutiner för att ta hand om barn i behov av särskilt stöd.

2.8 Dokument för barnets utveckling

Vi har valt att belysa två olika dokument som anses gynna barnets utveckling. De olika dokumenten är individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram.

2.8.1 Individuell utvecklingsplan

Införandet av den individuella utvecklingsplanen, IUP, som skulle främja helhetssynen av barnet, kom till för att underlätta övergångar för alla barn. När varje barn har en individuell utvecklingsplan, är det lättare att följa barnets utveckling. Planen ska inte vara relaterad till barnets prestationer i olika ämnen utan beskriva barnets kunskapsutveckling och sociala utveckling i relation till målen att sträva mot (Utbildningsdepartementet, 2001). IUP beskriver vägen till målen och är inte ett betygsunderlag. Den utvecklingsgång som krävs för att nå målen i styrdokumentet beskrivs i den individuella utvecklingsplanen. Den individuella utvecklingsplanen kan även användas som underlag för kvalitetssäkring på individnivå genom att utgå från styrdokumentet. Vid användandet av individuell utvecklingsplan garanteras alla barn att bli sedda, vilket ibland kan vara svårt vid stora barngrupper (Zetterström, 2003). Skolan ska ge alla barn förutsättningar så att de lyckas utifrån sina egna förutsättningar och får en individuellt anpassad undervisning (Utbildningsdepartementet, 2001; Zetterström, 2003).

För att få en väl fungerande utvecklingsplan krävs det att skolhuvudmannen beskriver och analyserar hur skolan ska göra det möjligt för alla barn att nå målen på både grupp- och skolnivå. Beskrivningen ska omfatta både barnets sociala utveckling och kunskapsutveckling (Utbildningsdepartementet, 2001).

De individuella utvecklingsplanerna kan ses som offentliga handlingar. Upprättas även ett åtgärdsprogram för barnet, bör detta inte förvaras tillsammans med den individuella utvecklingsplanen. Vid utvecklingssamtal är de individuella utvecklingsplanerna ett bra underlag, där målen redan finns formulerade (Zetterström, 2003).

2.8.2 Åtgärdsprogram

Barn i behov av särskilt stöd har lagstiftad rätt till att få ett åtgärdsprogram (Utbildningsdepartementet, 2001). Det är rektorns ansvar att åtgärdsprogrammet upprättas, för de barn som är i behov av särskilt stöd och specialpedagogiska insatser (Skolverket, 2001b). Åtgärdsprogram ska utformas när barn eller förälder eller lärare känner oro för barnets utveckling eller inlärning. Det är viktigt att insatser sätts in tidigt, för att en eventuell negativ utveckling ska kunna förhindras (Skolverket, 2001b). De främsta orsakerna till att åtgärdsprogram upprättas är att barnet har läs- och skrivsvårigheter, beteendeproblem eller svårigheter att nå kunskapsmålen (Skolverket, 2001a). Mål att uppnå och mål att sträva mot i

Lpo 94 bör det skiljas på. Mål att sträva emot är något som omfattar alla barn i skolan. De bör vara inspirationskällor för alla barn var de än befinner sig i sin kunskapsutveckling. Mål att uppnå har i dagens skolor ofta blivit kriterier för många barn för att bli godkända. De målen ska uppnås av alla barn i skolan, inte enbart av en mindre grupp. Mål att uppnå är utformade utifrån vad alla minst behöver för att fungera väl i dagens samhälle (Utbildningsdepartementet, 2001).

En diagnos kan förklara orsaker till barnets svårigheter, och då kan det upprättas ett åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammet ska leda till det barnet kan bli, inte vad eller vem det är. Vid ett upprättande av åtgärdsprogram behöver inte barnet vara delaktig vid den pedagogiska kartläggningen. Personalen undersöker och utformar metoder som gynnar barnet (Wright, 2002). Enligt Utbildningsdepartementet (2001) förklaras barns svårigheter ofta som brister eller egenskaper hos individen. När åtgärdsprogram utformas är de ofta individfokuserade, och ingen hänsyn tas till miljön eller undervisningen (a.a.). Åtgärdsprogram är en allmän handling och inte sekretessbelagd. Delar i åtgärdsprogrammet som rör det enskilda barnets personliga förhållanden kan sekretessbeläggas med stöd enligt sekretesslagen (Skolverket, 2001b).

När insatser och åtgärder för barn i behov av särskilt stöd ska sättas in, krävs det att en kvalificerad analys görs av elevens skolmiljö och orsaken till barnets svårigheter (Utbildningsdepartementet, 2001). Vid upprättandet av åtgärdsprogram är det mindre vanligt att lärarens undervisning granskas av någon utomstående. En orsak kan vara att läraren inte själv kan observera sin undervisning, och det finns inte tillräckligt med resurser att någon annan personal gör det (Skolverket, 2001a). När ett åtgärdsprogram ska upprättas måste personalen i skolan göra en pedagogisk kartläggning vilken ska omfatta problematiken på individnivå, gruppnivå och organisationsnivå. Den ska beskriva barnets styrkor och svårigheter i relation till kunskapsmålen och arbetssätt. Kartläggningens innehåll styrs av hur problemen runt barnet ser ut. Genom samtal med föräldrar och barn kan personalen i skolan få en uppfattning hur dessa upplever barnets skolsituation. Ibland är inte barnet själv uppmärksam på sina svårigheter och då är det viktigt att göra barnet medveten om svårigheterna. Därefter görs en kartläggning på gruppnivå för att se hur barnets situation i gruppen ser ut. Det är även viktigt att känna till den aktuella verksamhetens kultur vid utformandet av åtgärdsprogrammet (Skolverket, 2001b, Utbildningsdepartementet, 2001). Åtgärder som ska vidtas är ofta fokuserade på svårigheterna men ska bygga på det som fungerar (Utbildningsdepartementet, 2001). Det är särskilt viktigt att åtgärder vidtas i lärandemiljön om det är nödvändigt. Av tradition i skolan har lärare svårt att granska och ifrågasätta varandra. En annan orsak är att åtgärder i lärandemiljön kan bli omfattande eftersom de inte enbart berör barnet, utan även skolan som helhet (Utbildningsdepartementet, 2001). Efter kartläggningarna görs en sammanfattning och analys av materialet. Utifrån sammanfattningen formuleras kort- och långsiktiga mål för barnet, samt en tidsplan för uppföljning. Målen ska vara konkreta och utvärderingsbara. Föräldrarnas del i arbetet bör också konkretiseras, om hur de kan hjälpa barnet med till exempel läxläsning (Skolverket, 2001b). I en del fall upplever föräldrarna att det är lättare från skolans sida att leta problem i hemsituationen istället för i skolsituationen. Det är därför viktigt att skolpersonalen lyssnar på föräldrarna och hör hur de upplever skolsituationen och skolans roll, för att uppnå ett ömsesidigt förtroende mellan skolpersonalen, föräldrarna och barnet (Holmsten, 2002).

Arbetslaget ska ta del av de mål som upprättats för att se hur de påverkar deras arbetssätt, förhållningssätt och relationer i gruppen (Skolverket, 2001b). Lärandemiljön kan förbättras genom att arbetslagen har samma förhållningssätt och arbetssätt (Utbildningsdepartementet, 2001). Det är viktigt att målen utvärderas tillsammans med föräldrar och barnet och att en uppföljning görs, för att se om barnet nått upp till de utsatta målen. När barnet nått målet föds

det vid uppföljningen nya mål som barnet ska uppnå. Har ett barn svårigheter i mer än ett ämne bör det upprättas ett gemensamt åtgärdsprogram (Skolverket, 2001b).

2.9 Samspelet med omvärlden

Pramling (1999) menar att barn föds med en viss förmåga att uppfatta och uppleva omvärlden, och på denna förmåga vilar lärandet. Samspelet med omvärlden lärs in i hur barnet upplever världen. Upplevelser av världen lägger en grund som är mer grundläggande än kunskaper och färdigheter. Från första dagen i livet är barn inneslutna i en kommunikation med sin omgivning, som för med sig att de påverkar, såväl som påverkas av denna. De lär sig oupphörligt av de erfarenheter de möter. Efter att ha fått nya erfarenheter och uppfattat något nytt på ett nytt sätt i sin omvärld har barnet lärt sig något, det vill säga omvärlden ses på ett nytt sätt. Dahlin m fl (2002) beskriver vikten av att ha ögon för det unika i varje barn. Skolan måste lära sig att motverka rädslan för det avvikande och motarbeta strävan att "normalisera" alla "annorlunda" barn. Istället måste skolan lära sig att söka och förstå den unika kallelse som vill komma till utlopp i varje enskilt barn. Av tradition (Andersson, 1999) har skolan varit dålig på att ge alla sina elever, upplevelser av att vara kompetenta. Men eleverna kan mycket och är på många områden mycket kompetenta, det gäller bara för skolan att låta dem visa upp och utnyttja denna kompetens. Vidare menar Andersson att många barn i skolan inte känner att det dom gör är bra. Många elever säger att det de är bra på räknas inte i skolan, och är barnet inte bra i läsåmnena så räknas det inte. Alltså har skolan misslyckats i att ge dessa barn ett bemötande så att de kan känna sig socialt trygga. För att se eleven som en resurs måste skolan lära sig att se varje elevs goda sidor, lika väl som att se de dåliga. Eleverna måste mötas med respekt, som med människor. Här har lärarna ett ansvar att visa sig som människor inför sina elever och inte bara i sin yrkesroll som lärare. För att inte problematisera texten "att utgå från varje barns behov" då många upplever denna som ett tungt krav, menar Dahlin m fl (2002) att som lärare bör de ställa sig frågan: Vilka gemensamma behov har barn idag? Tillgodoser personalen likartade behov som barn och ungdomar har, är mycket vunnet. Holmsten (2002) menar att förskolan och skolans möjligheter är unika att ge barn möjlighet att utveckla en förståelse av sig själva och andra människor. Därmed utvecklas förmågan till empati och solidaritet med andra människor.

Pramling (1999) menar att förskolan och skolan har mycket gemensamt och mycket som skiljer. I förskolan är den pedagogiska verksamheten tydligt sammanbunden i vad som ska ske här och nu. Vardagen utnyttjas för barnens lärande. I förskolan lever barn och vuxna nära samman och umgås på ett ledigt sätt med varandra. Barnen samordnar olika värderingar och kunskaper utan att vare sig barn eller vuxna är medvetna om att ett lärande sker. Som motsats är skolans tydliga framtidsinriktning, där skolans arbete är mer kunskapsinriktat och knutet till det produktiva livet, och skall också vara till nytta för samhället. När det gäller undervisningsmetodiken till barnets kunskaps- och utvecklingsnivå har psykologin använts för att anpassa lärostoffet. Synen på barns mognande är styrande. Vid en jämförelse mellan lärandet i förskolan och lärandet i skolan är läroprocessen synligare i skolan. Kunskapsutvecklingen är i fokus och lärandet är mer systematiskt genom att dagen är strukturerad utifrån olika innehållsområden. Gemenskapen mellan lärare och barn är mer under strukturerade former, och barnens möjligheter att ta egna initiativ är beroende av lärarens syfte med undervisningen. Pramling vill lyfta fram att den stora utmaningen för pedagoger inom förskola och skola är att leda barns lärande mot den pedagogiska verksamhetens mål. Detta genom att utgå från barnens tankar och intressen och på så vis få barnen intresserade av det de skall lära om.

En annan utmaning pedagoger står inför enligt Tideman m fl (2004) är att se olikheter som en resurs i skolan. För att uppliva processor som bidrar till en utveckling mot en ”skola för alla”, där alla barn ses som resurser, krävs det en kraftfull satsning. Utbildning, utvecklingsarbete, forskning, konferenser och nätverk visar sig vara viktiga åtgärder. Det är med skolans vardag som referens, skolan upptäcker och bedömer avvikelser/särskilda behov hos barn. Problemen framkallas i förhållande till skolans sätt att fungera. Holmsten (2002) anser det viktigt att skolan blir bra på att kartlägga varje barns starka sidor, bekräfta dessa i ord och handling och att påbörja det pedagogiska utvecklingsarbetet där. Skolan kan då få en långt driven individualisering och en dämpning av svårigheter och begränsningar. Istället kan skolan få en stark betoning av barnet som en duglig, aktivt lärande och skapande människa.

2.10 Lärandemiljöns påverkan

Tillvaron runt barnet är komplex och olika faktorer på individ- grupp och organisationsnivå samverkar med varandra. Uppstår problem måste lösningar sökas på alla nivåerna. Förstår inte läraren barnet kan det leda till att det blir omöjligt för barnet att prestera något. Alla barn behöver bli sedda som en egen individ (Holmsten, 2002). Det mest centrala i pedagogisk kvalitet är (Pramling 1999) hur mötet mellan barnet och den vuxne gestaltas i undervisningsprocessen. Hur läraren ser, uppfattar och bemöter barn har stor betydelse för lärandet och utvecklingen.

Läraren måste ta reda på vad eleven kan och bygga på hans eller hennes starka sidor och den förståelse som redan finns (Holmsten, 2002, s 80).

En trygg miljö är detsamma som en god inlärningssituation där barnet kan vara delaktigt, aktivt och intresserat. En stimulerande och lärande miljö uppnås om läraren är intresserad av sitt ämne, har höga förväntningar och strävar efter att alla barn ska vara delaktiga. I en grupp som inte fungerar känner barnet otrygghet, prestigetänkande, utstötning och konkurrens. I sådana situationer blir olikheterna mellan barnen ett hot istället för en tillgång, vilket bidrar till att de mår dåligt och får svårt för att ta till sig ny kunskap (Holmsten, 2002).

För att ett barn ska kunna vara sig själv och utvecklas utifrån sina egna förutsättningar, krävs det att det blir uppmärksammat av vuxna, som kan se barnets situation, vad det känner, och förstå hur barnet upplever (Holmsten, 2002). Det är angeläget att klart framlägga det som är positivt hos eleven, och det som fungerar bra, även om problemen dominerar. Alla människor har både svaga och starka sidor samt stora utvecklingsmöjligheter om rätt grundförutsättningar finns. Istället för att fastna i problemen är det viktigt att rikta sin uppmärksamhet på framtiden (Liljegren, 2001).

Hur barn upplever skolmiljön har betydelse för hur de ska utvecklas till goda, nyttiga människor och samhällsmedborgare. Omgivningens bemötande är ofta ett större problem för barnen än deras upplevelse av det egna beteendet. Barn får smärtsamma känslor av att inte vara bekräftade, respekterade och omtyckta av omgivningen. Det bidrar till att barnen känner frustration över att inte få sina behov tillgodosedda och självkänslan påverkas negativt (Wrangsjö, 1998). Barn som redan är försummade i samhället missgynnas ofta i skolan. I en skola för alla ska inte barnets bakgrund och förutsättningar utgöra ett hinder för dess lärande och utveckling i skolan. Undervisningen ska istället utformas efter barnens olika bakgrunder och förutsättningar. Det innebär att resurserna ska fördelas så att rättvisa förhållanden skapas för alla barn, inte att alla miljöer ska ha lika mycket resurser (Gunnarsson, 1999).

En utvecklande skolmiljö för elever måste ge dem upplevelser av frihet, integritet, jämlikhet, lika värde, rättvisa, ansvarstagande, generositet, tolerans, solidaritet, kompetens, inflytande, trygghet/struktur/ordning och framtidstro och beredskap (a.a., s 80).

Skolan har ett stort ansvar när det gäller barn i behov av särskilt stöd. Skolan kan bidra till att en elev i sämsta fall hamnar i svårigheter istället för i en miljö som kan lindra svårigheter eller bidra till att eleven inte får svårigheter. Det som skiljer de båda miljöerna åt är hur den pedagogiska verksamheten är utformad. I en mindre gynnande miljö tränas isolerade färdigheter på ett monotomt sätt utan individuellt arbete för eleven. I en god lärande miljö görs åtgärder i hela lärandemiljön och inte enbart åt elevens problematik. Detta får till följd hur de specialpedagogiska resurserna ska fördelas. I en miljö där eleven ses som bärare av problemet krävs specialister för att åtgärda problemet och stödet sker ofta enligt traditionell specialundervisning avskild från den ordinarie verksamheten (Utbildningsdepartementet, 2001).

En struktur som gör produktivt lärande möjligt och ger en jaguppfattning, är två av varandra beroende faktorer, för att uppnå en lärandesituation som leder till positiv utveckling i skolan. Barnet ingår inte i en lärandeprocess förrän det själv vill ta till sig kunskapen. Det är därför viktigt att läraren ser till att det blir en positiv lärandeprocess för alla barn. När barnet känner en mening med skolgången startar en lärandeprocess. En grundförutsättning i lärarens arbete är att ha en social och kommunikativ förmåga. Läraren ska genom påverkan få barnet att ingå i en lärandeprocess och inte genom tvång. Tvingar läraren in barnet i en lärandeprocess, ser läraren barnet som ett objekt. Det saknas då en dialog mellan barnet och läraren, samt att läraren utnyttjar sin maktposition. Läraren måste dock alltid ha det yttersta ansvaret för lärandet (Gunnarsson, 1999). Svedberg (2003) menar att människan inte får sina kunskaper utan engagemang och ansträngning utan måste själv inta kunskapen och göra den till sin egen. Lärande är en form av skapande och inre konstruktion. Lärare kan lära ut saker till människor men lära in kan endast människan själv. Vad lärande egentligen innebär bygger på antagande om lärande och kunskap. I ett samspel mellan individen och dens omgivning utvecklas kunskap. Den enskilda människan och förståelsen om sig själv och av företeelser i omvärlden, är utgångspunkten för kunskapsutveckling. Till sin natur är lärande kommunikativt och sker inte i ett vakuum, utan i ett socialt och professionellt sammanhang. Läroprocessen behöver form och innehåll till exempel teori, pedagogiska metoder och förhållningssätt, för att skapa en lärandesituation mellan individen och arbetssituationen. Samspelet avgör resultatet och helheten.

Enligt Gunnarsson (1999) finns det två centrala begrepp för en utvecklande lärandeprocess. Det är yttre kontroll och inre frihet. Den yttre kontrollen betyder att en tydlig struktur ska utvecklas och bevaras i lärandeprocessen utifrån skolans värdegrund. Maktbalansen mellan vuxna och barn måste även upprätthållas. Inre frihet är när eleven ses som ansvariga för sitt lärande och sina handlingar och när de kan påverka situationen runt sig. För att en inre frihet ska uppnås måste det ständigt ske en dialog mellan barnet och läraren.

2.11 Specialpedagogisk organisation

Inom skolan förekommer det två olika kulturer, den proaktiva och den reaktiva. I den proaktiva kulturen finns det en gemensam syn på samhälluppdraget, förebyggande arbete professionell kommunikation och samverkan (Svenska kommunförbundet, 2003). Vid de skolor som har en proaktiv kultur är måluppfyllelsen hög. De nationella utbildningsmålen är vägledande och personalen samarbetar runt dessa. Personalen delar en gemensam pedagogisk grundsyn även om enighet inte alltid råder. Den pedagogiska diskussionen hålls levande och

det finns en öppenhet vilket skapar förutsättningar för professionell kommunikation. Personalens engagemang är en viktig drivkraft. De grundläggande värderingarna styr verksamheten och det är tydligt ledarskap som inte är auktoritärt (Skolverket, 2001a). I den reaktiva kulturen är det regelstyrning, oförutsedda situationer kräver akuta lösningar samt individualism. Det råder ständig resursbrist och möjlighet till ett framgångsrikt samarbete är begränsat (Svenska kommunförbundet, 2003). Den reaktiva kulturen kan jämföras med när verksamhetskulturen styrs av traditioner. Det finns ofta motsättningar mellan personalen om hur den specialpedagogiska verksamheten ska organiseras. Kommunikationen är informell och kunskapsbasen är utsagd och individuell. Specialpedagogernas arbete är ofta åtgärdande (Skolverket, 2001). I Ekströms (2004) undersökning uttrycker alla respondenter att den specialpedagogiska verksamheten har en normaliserande funktion. En del respondenter nämner även att syftet med den specialpedagogiska verksamheten är att eleverna ska nå den normala nivån i klassen. De som anser att det är viktigt att utgå från elevernas olikheter och olika förutsättningar är rektorerna och förvaltningschefen (a.a.).

De barn som inte får sina grundläggande behov tillfredställda måste ta till överlevnadsstrategier, som att bli blyga, osynlig och osynliga. Vid brist på kärlek kan en reaktion vara att barnet till varje pris vill ha uppmärksamhet och blir störig och bråkig. Ibland har barnet så stort behov av uppmärksamhet att det är bättre att det får gå i särskild undervisningsgrupp med större personaltäthet och särskild kompetens (Holmsten, 2002). Mellan de lägre och högre skolåren förekommer det två olika kulturer i grundskolan. I de lägre skolåren är det den helhetsorienterade kunskaps- och människosynen medan den i de högre skolåren ersätts av en alltför ämnesinriktad kunskapssyn. Detta bidrar till en förtroendeklyfta och samarbetssvårigheter mellan lärare i de högre och lägre årskurserna (Utbildningsdepartementet, 2001). Den specialpedagogiska verksamheten är mer ämnesinriktad i de senare skolåren (Ekström, 2004). En vanlig åtgärd de senaste skolåren är placering i liten grupp när eleven är i behov av särskilt stöd. Under de första skolåren anpassas undervisningen i den vanliga klassen efter elevens behov (Skolverket, 2001).

Den specialpedagogiska kompetensen är mycket ojämnt fördelad mellan skolorna i Sverige.

Vid drygt var tredje grundskola i landet saknas specialpedagoger (Skolverket, 2001, s.82).

Vid de skolor det arbetar många specialpedagoger, är fler barn i behov av särskilt stöd än vid andra skolor. Det kan tolkas på två sätt. Antingen att det tillsätts fler specialpedagoger på grund av behovet, eller att där det finns gott om specialpedagoger, upptäcks behoven lättare (Skolverket, 2001). Politikerna i Ekströms (2004) avhandling uttrycker att det är deras uppgift att forma mål inom det specialpedagogiska området utifrån de nationella målen. Inom det specialpedagogiska området finns det en svag styrning. Finns det en styrning är den informell. Tas det ett beslut som inte är i organisationens intresse eller motverkar deras idéer, orsakar det motstridigheter och införandet av beslutet motarbetas av personalen.

2.12 Bronfenbrenners utvecklingsekologi

Vi anser att den utvecklingsekologiska teorin visar hur olika faktorer i olika system påverkar varandra, vilket kan jämföras med när barnet befinner sig i skolan. Detta är en miljö som påverkas av inre och yttre faktorer, vilket i sin tur påverkar barnet och därför fann vi att utvecklingsekologin är en teori som överensstämmer med undersökningens syfte.

Utvecklingspsykologisk forskning bedrevs enligt Andersson (1985) ofta i laboratoriemiljöer där det bortsågs från beteendenas sociala sammanhang. Bronfenbrenner (1985) anser att för att få kunskap om barnets utveckling i dess naturliga miljö, måste studien

utföras i den miljön. Bronfenbrenner kritiserade den laboratorieinriktade utvecklingsforskningen eftersom den inte utfördes i barnets naturliga miljö, och då inte heller några slutsatser kunde dras, om hur barnet samspelar med organismer och miljön. Det innebär att forskningen blir invalid. Ska en ekologisk forskning vara valid måste den studera samspelen mellan de olika elementen i det ekologiska systemet (a.a.). En valid ekologisk forskning ska studera samspelen mellan de olika elementen i de ekologiska systemen, mellan barnet och miljön. Enligt Bronfenbrenner är miljön en rad bestämda strukturer som ryms inuti varandra. Längst in i cirkeln finns barnet och dess absoluta närmiljö (Andersson, 1980). Bronfenbrenner (1985) börjar sin modell inifrån och går ut medan det i andra sociologiska sammanhang byggs utifrån och in.

Bronfenbrenners modell har utgångsläge från den utvecklande individen. Tyngdpunkten ligger på vad barnet uppfattar, önskar, lär in eller tänker och hur detta sedan förändras i förhållande till de miljöer som barnet ingår i eller kommer i kontakt med.

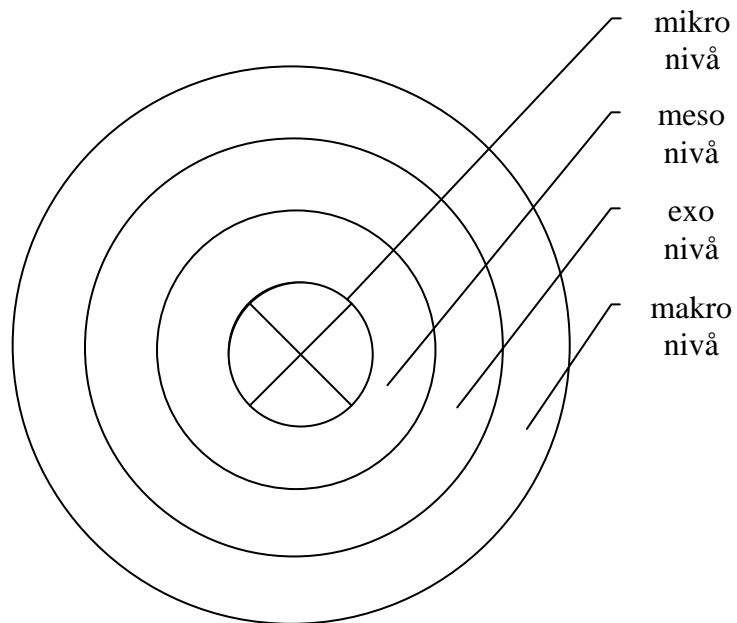
Det er alltså individens bestående förändringar i sättet att uppfatta och handla i och med omgivningen/miljön som står i fokus för Bronfenbrenner (Andersson, 1985, s 24).

Exempel på olika närmiljöer hos barnet är familjen, förskolan, skolan och så vidare. De relationer som uppstår mellan barnet, övriga familjemedlemmar och andra fysiska objekt utvecklar ett nätverk av relationer som i sin tur bildar ett system. Bronfenbrenner benämner detta system för mikrosystemet vilket påverkar det utvecklande barnet. I mikrosystemet utgör roller, aktiviteter och sociala relationer de viktigaste elementen (Andersson, 1986).

Ju äldre barnet blir ju fler mikrosystem ingår det i. Ett mikrosystem kan till exempel vara kamrater, arbetsplatser, föreningar och så vidare. Barnet ingår då i olika mikrosystem som det utvecklas relationer inom, och därefter utvecklas de relationer mellan de olika mikrosystemen som blir beroende av varandra. Olika mikrosystem bildar tillsammans ett större system, som benämns mesosystem. Ett exempel på mesosystem är följande: När ett barn går till skolan kan det inte radera de upplevelser det gjort i hemmet, utan tar med dem till skolan. När ett barn kommer hem från skolan har det dagens händelser med sig hem som kan få konsekvenser i hemmet (Andersson, 1986).

Närmiljöer runt barnet, som det själv inte ingår i, men indirekt kommer i kontakt med påverkar barnets utveckling. En närmiljö kan vara arbetssituationen på föräldrarnas arbetsplatser, hur bostadsområdet ser ut som familjen bor i och så vidare. Olika omständigheterna i barnets indirekta omgivning som omger barnets närmiljöer bildar ett exosystem. Ett exempel när barnet påverkas indirekt kan vara på en skola där personalomsättningen är stor på grund av att personalen till exempel är obehörig och måste sluta. Barnet hinner då inte knyta djupa kontakter med personalen vilket påverkar vilka roller, relationer och aktiviteter som personalen och barnet ska utveckla.

De tre olika systemen, mikro-, meso- och exosystemen bildar en delkultur som påverkas av andra kulturer i samhället, som kan vara traditioner, politiska värderingar, lagar och social organisation. Politiska beslut som rör fritidshem och skola, kan i sin tur påverka barnet. Dessa kulturer bildar makrosystem och finns runtomkring barnet (Andersson, 1980).



Figur 3 enligt Andersson (1985)

2.13 Problemprecisering

Utifrån syftet och den litteratur vi har läst och inhämtat kunskap från kom vi fram till att vi vill undersöka:

- hur personal med olika yrkesbakgrunder i skolan definierar begreppet särskilda behov
- vad orsakerna kan vara till att en del barn är i behov av särskilt stöd
- hur undervisningen ser ut för barn i behov av särskilt stöd
- vem eller vilka som avgör vilka barn som får särskilt stöd

3 Metod

Val och överväganden av lämplig metod för att få svar på problempreciseringen utifrån syftet presenteras inledningsvis i detta kapitel. Därefter kommer en beskrivning av hur vi gjorde vårt urval av undersökningsgrupp, avgränsningar, en kort beskrivning av respondenterna och tillvägagångssättet vid undersökningen. Som avslutning kommer det att tas upp en diskussion om tillförlitlighet och trovärdighet.

3.1 Kvalitativ metod

För att få svar på vår problemprecisering utifrån syftet valde vi att göra en kvalitativ undersökning. Valet grundades på att det var den metod som var lämpligast att använda för att nå syftet med vår undersökning. Vid en kvalitativ undersökning med intervjuer fick vi det djup i svaren från respondenterna som behövdes för att få svar på vår problemprecisering. Vid en intervju kunde vi även ta del av respondenternas erfarenheter och upplevelser. May (2001) anser att intervjuer ger en god inblick i människors åsikter, drömmar, attityder och känslor.

Vid en kvalitativ undersökning fanns det möjlighet att ställa följdfrågor och få en närhet till det vardagliga samtalet. Enligt Kvale (1997) är intervjun ett strukturerat samtal som har ett syfte, men det är intervjuaren som har kontrollen i samtalet. Vid en kvantitativ undersökning hade vi inte kunnat kontrollera sanningshalten i svaren, vilket vi ansåg viktigt för att kunna nå vårt syfte. Vid ett möte öga mot öga med respondenten är det den person som avses svara på frågorna som svarar, vilket även Denscombe (2000) framhåller. Genom ett ömsesidigt förtroende kunde vi ta del av respondentens kunskaper, reflektioner och erfarenheter. Vid en kvalitativ undersökning behövde inte vi i förväg bestämma hur många intervjuer vi skulle genomföra. Det gavs utrymme att under arbetets gång ändra antalet intervjuer. Kvale (1997) anser att undersökningens syfte avgör antalet respondenter, men vid surveyundersökningar måste det i förväg göras en avgränsning.

En av fördelarna med enkäter hade varit att vi fått ett större urval av respondenter, då fler hade deltagit. Respondenterna hade fått exakt samma fråga vilket inte alltid sker vid intervjuer. Vid intervjuer är svarsfrekvensen högre än vid andra tillvägagångssätt (Denscombe, 2000). Det är olika faktorer vid intervjusituationen som påverkar utformningen av intervjun. Vid en intervju ansikte mot ansikte tillåts det smyga in variationer i frågorna som inte förekommer vid enkäter (Denscombe, 2000).

Den kvalitativa forskningen utförs i verkligheten och inte i isolerade miljöer. Den kan utföras med hjälp av olika undersökningsmetoder som observationer, intervjuer och survey undersökningar. Rossman och Rallis (1998) tydliggör att kvalitativ forskning utförs i verkligheten, och de två grundläggande kännetecknen är att forskaren är medlet genom vilken studien utförs samt att syftet är att lära sig mer om olika delar av vår sociala värld. Inom den kvalitativa forskningen finns det olika perspektiv för användandet av resultatet. Olika perspektiv kan vara att resultatet är bidragande upplysande för att bidra till den allmänna kunskapen, samt frigörande genom att uppmäna till handling som förändrar traditionella strukturer och tankesätt. Vid en kvantitativ undersökning hade resultatet presenterats i siffror och procent, vilket inte hade givit en bild av vårt undersökningsområde. Enligt Denscombe (2000) är skillnaden mellan kvantitativ och en kvalitativ forskning hanteringen av materialet.

Det finns olika intervjuformer från helt strukturerade till ostrukturerade. Vid våra intervjuer ansåg vi det viktigt att skapa ett förtroende till respondenten, för att denna skulle kunna dela med sig av sina erfarenheter. För att på bästa sätt få reda på den informationen som var av vikt för vår undersökning, var det viktigt att vi vid intervjuerna höll oss till ämnet,

och inte gled i väg vid intervjun till andra intresseområden. En strukturerad intervju hade inte lämnat tillräckligt med utrymme för följdfrågor och öppenhet. Strukturerad intervju är den intervjuform som är mest lik frågeformulärsmetoder (Denscombe, 2000). Gränsen mellan semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer är glidande. Vill intervjuaren ha djup i undersökningen och utforska personliga erfarenheter och känslor är den ostrukturerade intervjun lämpligast (a.a.). I vår undersökning ville vi ha svar på hur personalen reflekterade runt ett begrepp. Trost (1997) anser att kvalitativa intervjuer är lämpliga då intervjuaren vill få veta hur respondenten uppfattar ett ord eller begrepp.

Vi valde en intervjuform som gav möjlighet till flexibilitet men ändå höll sig inom ramen för frågeställningarna. Intervjuformen vi använde oss av var en semistrukturerad intervju med närhet till den strukturerade intervjun. Närheten bestod i att vi valde att följa frågeguiden se (bilaga I), eftersom vi gjorde intervjuerna var för sig. Vi eftersträvade likvärdiga intervjutillfällen. Vid varje intervjufråga fanns det ändå möjlighet att ställa följdfrågor för att få ett uttömmande svar av respondenten. May (2001) menar att vid den semistrukturerade intervjun finns det möjlighet till en större frihet att fördjupa svaren och intervjuaren kan gå in i ett samtal med respondenten. Vi ansåg det viktigt att första frågeområdet var behandlat innan de övriga frågorna ställdes. En annan anledning till att vi valde att följa intervjuguiden var att vi var två som utförde intervjuer var för sig, och vill genomföra dem så lika som möjligt.

I vår undersökning valde vi att utföra flera intervjuer, och då ansåg vi att det var viktigt att vi kunde hantera resultaten vid analysen. Vid en ostrukturerad intervju kunde vi eventuellt ha fått in mer information, än vad som var hanterbart, i förhållande till vår undersökning. När ramarna och strukturen för en intervju skapas i förväg blir analysen lättare att genomföra (Bell, 2000).

Att använda bandspelare har sina för och nackdelar som kan formas med tre uppslagsord: interaktion, utskrift och tolkning. Fördelen med bandinspelningar är att de kan vara ett bra underlag för tolkningar, då intervjuaren kan fokusera sig på samtalet och iakttä respondentens kroppsspråk under intervjun. Detta istället för att föra anteckningar, som är en störande omständighet. En annan fördel med bandinspelningar är, att när samtalet väl kommit igång så glöms många gånger bandspelaren bort. May (2001) och Denscombe (2000) anser att utskriften är också en långdragen process då en inspelad timme kan ta åtta-nio timmar att skriva ut. En annan nackdel med intervjuer är att analysen av data är besvärlig och tidskrävande.

3.1.1 Urval

Vid en kvalitativ undersökning vill forskaren få en så stor variation som möjligt och inte ett antal likartade intervjuer (Trost, 1997). I inledningsskedet resonerade vi fram och tillbaka innan vi kom fram till vilka yrkeskategorier inom skolan vi skulle intervjuas för att nå vårt syfte med undersökningen. Vi valde att intervjuas personal i skolan med en pedagogisk utbildningsbakgrund på högskola. Den undervisande pedagogiska personalen representerade tillsammans varje skolår i skolan. All personal vi intervjuade har adekvat utbildning för sin tjänst. Genom ett subjektivt urval har vi valt personal med olika yrkesbakgrunder, antal tjänsteår och en jämn fördelning av kvinnliga och manliga respondenter, åtta män och tio kvinnor. Denscombe (2000) anser att det inte finns några fasta regler att följa när urvalet görs. Respondenterna som ingår i en undersökning väljs ofta medvetet för att de har något speciellt att bidra med eller en kunskap som kan vara betydelsefull. Det innebär att forskaren kan koncentrera sig på grupper som bidrar till en bredare variation för att förtydliga forskningsfrågan (a.a.).

För att undvika skevhet i undersökningen har vi valt respondenter från alla rektorsområdena i kommunen. En anledning är att det på olika skolor och även inom en skola kan bildas olika kulturer, och därför har vi försökt få ett så representativt urval som möjligt. Antalet respondenter från respektive rektorsområde har vi baserat på antalet barn i området. I de rektorsområdena det ingår mer än en skola har vi försökt att få även varje skola representerad i undersökningen. Urvalets storlek hade vi uppskattat innan vi gjorde undersökningen, med reservation för att det skulle kunna förändras under arbetes gång, om vi märkte att vi inte uppnådde vårt syfte med undersökningen. Antalet respondenter var tio stycken undervisande pedagogisk personal från förskoleklass till år nio, en specialpedagog/speciellärare samt sju rektorer. Kvale (1997) menar att intervjuernas antal kan skifta beroende på vilka resurser och vilken tid som finns tillgänglig för undersökningen. Vid vanliga intervjuundersökningar brukar antalet intervjuer vara omkring 15+- 10.

I kommunen undersökningen genomfördes pågår en omorganisation. Skolorna är indelade i tre rektorsområden, med en chef för grundskoleenheten. De olika rektorsområdena är indelade i spår, och det finns det sju spår inom grundskolan i kommunen. I varje spår finns det en rektorstjänst. En av rektorerna har nyligen tillträtt sin tjänst, en rektor tillträdde sin tjänst hösten 2004 och de andra fem har funnits som rektorer i organisationen sedan tidigare.

3.1.2 Tillvägagångssätt

Vår intervjuguide se (bilaga I) innehöll fyra frågor. Vi använde oss av samma frågor både till pedagogerna och till rektorerna. När vi utförde intervjuerna följde vi ordningen på frågorna.

Vi utförde pilotintervjuer först för att testa att våra intervjufrågor gav svar på problempreciseringen och hur lång tid intervjun ungefär skulle ta. Vi ansåg det viktigt att veta ungefärlig tid för intervjun för att vi skulle kunna upplysa våra respondenter om tidsåtgången. Då intervjufrågorna svarade mot våra förväntningar för att få svar på problempreciseringen, tog vi kontakt med respondenterna som valts ut. Vid vår förfrågan om ett intervjutillfälle med respondenterna togs antingen personlig kontakt genom ett spontant möte eller telefonkontakt. Vi presenterades oss, att vi var två som skrev uppsatsen tillsammans, gick sista terminen och läste specialpedagogik och undersökningens arbetsnamn, "Vad är särskilda behov?" och att vi hade fyra intervjufrågor. Vi betonade att respondenternas identitet inte skulle avslöjas, eftersom kravet på konfidentialitet skulle kännas tryggt, och om frivilligheten att dra sig ur om de ville. Vidare berättade vi att intervjun beräknades ta cirka 30 minuter och önskan om att använda bandspelare, för att kunna återge respondenten så korrekt som möjligt. Efter första kontakten med respondenterna skickade vi ett brev (bilaga II) till dem, där vi bekräftade tid, datum och där våra telefonnummer fanns med. När det gällde bandinspelningarna visade vi på att bandinspelningen enbart skulle avlyssnas av den som intervjuat, samt att resultaten behandlades i sådan form att respondenternas identitet inte gick att utläsa. En av respondenterna uttryckte att bandspelare kunde ha en hämmande effekt på henne, men ville ändå ställa upp på intervjun med bandspelare.

För att uppnå en avslappnad atmosfär vid intervjuerna, fördes en allmän konversation innan bandinspelningen och den direkta intervjun påbörjades. Vi inledde varje intervju med att repetera syftet med vår undersökning, frågade om det gick bra att spela in intervjun och vilka rättigheter respondenten hade, som att till exempel dra sig ur undersökningen. Respondenten ska kunna dra sig ur undersökningen när den vill utan att det ska få negativa följder (Vetenskapsrådet, 1990). Efter intervjuerna gjordes en kort sammanfattning för att kontrollera om intervjuaren hade uppfattat respondenten korrekt. Vid intervjuns slut fanns det utrymme för respondenten att reflektera runt intervjuns innehåll.

Intervjuerna avlyssnades endast av den som utfört intervjun, vilket vi berättade för respondenterna. Resultaten från intervjuerna skulle presenteras så att det inte för utomstående gick att utläsa vem som sagt vad. Vi har inte tagit del av varandras intervjuresultat på annat sätt än det som är av vikt för arbetet. Det innebär att vi inte har nämnt våra respondenter vid namn eller preciserat vilken pedagog eller rektor som sagt vad för varandra. Enligt Vetenskapsrådet (1990) ska ingen som deltar i undersökningen kunna identifieras av utomstående.

Ingen av respondenterna bad om att få se utskrifterna innan arbetet presenterades i sin helhet. Det var däremot några av respondenterna som ville ta del av det färdiga arbetet. Trost (1997) anser att intervjuaren aldrig ska fråga respondenten om den vill ha ett exemplar av rapporten. Däremot om respondenten ber om ett färdigt exemplar av rapporten, så är det inte mer än rimligt för att göra något i gengäld, eftersom respondenten givit sin tid, energi till att medverka (a.a.).

Vi utförde intervjuerna var för sig under februari och mars månad 2005. Intervjuerna tog mellan 20 till 40 minuter att utföra vardera och utfördes på respondenternas arbetsplats eller på intervjuarens arbetsplats. Intervjuerna med rektorerna var mer ingående eftersom de utvecklade svaren mer än pedagogerna. Vi kunde utföra våra intervjuer ostört. Direkt efter intervjun tolkade och antecknade intervjuaren sina intryck från intervjun, sin egen påverkan, om något störde intervjun och informantens kroppsspråk, vilket var intryck som var viktiga att tolka. Enligt May (2001) är anteckningar under intervjun en störande omständighet. Efter varje intervju genomförde vi noggranna utskrifter från våra bandinspelningar. Det krävdes upprepade avlyssningar innan vi kände oss nöjda med våra utskrifter. Vi menade att det var av största vikt för resultatet, att vi inte missat några betydelsefulla ord vid utskrifterna, som kunde ändra innehållets betydelse, vilket i sin tur kunde påverka resultatet. De delar av intervjun som inte är relevanta för vår undersökning, har vi sammanfattat i kortare avsnitt i utskriften medan resterande inspelningar är utskrivna ordagrant. Språket i utskrifterna har vi endast ändrat på om det förelegat dialektala ord, som kunnat avslöja respondenten.

Innan vi gjorde analysen läste vi våra utskrifter och lyssnade på de olika bandupptagningarna från intervjuerna, för att göra oss bekväma med materialet. Genom upprepade genomgångar av materialet från intervjuerna kunde vi sortera bort det material som inte var av vikt, för att nå syftet med vår undersökning. Efter bearbetningen av det egna materialet gick vi igenom varandras resultat enskilt och gemensamt, för att inte få en ensidig tolkning. Kvale (1997) menar att för att få en djupare mening i svaren borde det oftare vara mer än en som tolkar svaren. När det väsentliga materialet för undersökningen sorterats fram, började vi analysen. Vi valde att analysera pedagoger och rektorer var för sig, detta med tanke på att rektorerna har det övergripande ansvaret enligt Lpo 94 att utforma elevvårdsverksamheten och undervisningen så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver. Det var av intresse att se om det fanns likheter och olikheter i svaren. Likheter och olikheter i svaren, kan vara av vikt för hur begreppet särskilda behov definieras, vilket kan påverka hur den specialpedagogiska verksamheten är organiserad. För att kunna kategorisera svaren under olika temaområden, sökte vi efter likheter och olikheter i materialet. May (2001) menar att om det i svaren från intervjuerna finns likheter, kan det sorteras i teman och under olika rubriker.

Efter analysen utkristalliserades det olika temaområden vilka somliga delades in i underrubriker, för att synliggöra olika perspektiv av materialet. Resultaten redovisas genom en uttrycksfull beskrivning av respondenternas utsagor. För att ge läsaren en känsla av interaktion menar Kvale (1997) att citat användas vid resultatredovisningen. Vi har valt att synliggöra vissa utsagor genom att använda citat, som styrker innehållet i resultatet. Citaten representerar flertalet av respondenterna för att berika resultatet. Vi har valt att redovisa en del

av utsagorna med antal, eftersom vi ibland vill belysa, att det är ett fåtal eller alla respondenter som hade samma mening.

I resultatet kan respondenternas utsagor följas under de olika temaområdena. Pedagogerna och rektorernas svar redovisas separat under varje tema. Vi valde att redovisa slutsatserna gemensamt för pedagoger och rektor efter varje temaområde, för att kunna göra en jämförelse av de olika resultaten. För att tydliggöra slutsatserna valde vi att redovisa dem i en förtydligande text, tillsammans med en tabell som visar likheter och olikheter i svaren.

3.1.3 Tillförlitlighet

Vi valde en kvalitativ undersökning och gjorde intervjuer. Intervjuerna har varit en bra metod för att samla in data, som grundats på respondenternas åsikter och prioriteringar. Som intervjuare fick vi värdefulla insikter, på grund av de djupgående informationer respondenterna gav oss, genom deras kunskaper och erfarenheter. Kvale (1997) menar att när vikten läggs vid nyanserna och skillnaderna i innebörden istället för att söka efter sanna och fasta innebörder innehas det ett postmodernt förhållningssätt. Intervjudata är enligt May (2001) inte bara ”korrekta” eller ”förvanskade” fragment av information, utan skaffar forskaren instrument att undersöka det sätt på vilket människor uppfattar händelser och relationer och de skäl som de uppger för sina uppfattningar. Inser vi styrkan och svagheter i de olika intervjumetoderna kan sociala händelser och relationer bättre förstås och förklaras.

Våra respondenter fick inte tillgång till intervjuguiden innan intervjutillfället. Vårt val grundade vi på att alla skulle ha samma förutsättningar då intervjun utfördes. Hade alla respondenterna fått intervjuguiden innan hade det funnits risk att en del respondenter hade varit mer förberedda än andra. På grund av olika intressen, tid och engagemang hos respondenterna kanske alla inte hade prioriterat att förbereda sig inför intervjun, vilket inte hade givit samma förutsättningar. Det hade eventuellt inneburit att vi hade fått både reflekterade och oreflekterade svar. Vi ville ha oreflekterade och spontana svar från alla våra respondenter.

Direktkontakten under intervjuerna innebar att riktigheten och relevansen av data kunde kontrolleras under tiden som den samlades in. Vi valde att spela in våra intervjuer och en av respondenterna uttryckte sitt ogillande att bandspelare skulle användas under intervjun. Detta kan ha påverkat resultatet av intervjun då respondenten upplevdes hämmad. Nackdelen med bandinspelning enligt Denscombe (2000) och May (2001), var att den kunde hämma respondenten, eftersom intervjun var en konstlad situation där de talar för protokollet. Fördelarna med bandinspelningar var att utskriften blev mer djupgående och detaljerad. Det är svårt att uppnå objektivitet på grund av intervjuarens och sammanhangets inverkan och detta har en ofördelaktig effekt på tillförlitligheten. Då flertalet av respondenterna var för oss kända ansikten kan detta ha påverkat deras uttalanden. Denscombe (2000) och May (2001) menar att respondentens uttalanden inte behöver återspegla deras tankar och agerande. Den intervjuades uttalanden kan vara påverkade av forskarens identitet.

Under arbetets gång har vi vid flera tillfällen stått vid vägval, vilket har medfört berikande diskussioner och reflektioner. Detta har i sin tur medfört att tankegångarna under forskningsprocessen har präglats av ett kritiskt förhållningssätt. Vi har motiverat och beskrivit de val vi har gjort under arbetets gång. Ett av de största problemen (Trost, 1997) med kvalitativa studier och kvalitativa intervjuer är trovärdigheten. Forskaren måste kunna visa sina kolleger och andra som läser forskningsresultatet att data och analyserna är trovärdiga. Då intervjuerna var avtalade på förhand och inbokade vid lämplig tid och plats, gav detta hög svarsfrekvens. Vårt urval grundade vi på att respondenterna hade de kunskaper och erfarenheter som krävdes för att kunna besvara våra intervjufrågor. De intervjusvar vi samlade

in, kunde jämföras med tidigare forskning. Vid jämförelsen kunde vi hitta många likheter och ser detta som en tillförlitlighet i vår undersökning. Validiteten handlar om vilken utsträckning forskningsdata och metoderna för att erhålla data är riktiga, exakta och träffsäkra (Denscombe, 2000).

Våra utskrifter från intervjuerna valde vi att inte lämna till respektive respondent. Detta med stöd från Denscombe (2000) som påtalar att respondenten inte har möjlighet att kontrollera sanningshalten om inte även en kopia av bandinspelningen medföljer. Våra intervjuer utfördes i en avspänd och positiv atmosfär, där det fanns möjlighet att tydliggöra eventuella oklarheter.

Resultaten som presenteras är en tolkning som vi som intervjuare har gjort. Svaren presenteras utifrån respondenternas utsagor vilka är anpassade för att inte avslöja respondenternas identitet. För att ge läsaren en variation i läsningen och en större förståelse av innebörden, har vi berikat texten med citat från respondenterna. Det står därmed läsaren fritt att begrunda resultatets relevans. Resultatet representerar den undersökta kommunen och studien kan eventuellt jämföras med en likartad studie, som görs i en annan kommun.

4 Resultat

Vi kommer att redovisa resultatet utifrån olika temaområden som framkommit vid intervjuerna. I vår beskrivning och tolkning av resultatet framförs resultatet under temaområdena särskilda behov, specialpedagogiska undervisningsmodeller och resursfördelning. Efter varje rubrik sammanförs det analyserade materialet med slutsatser. Vi valde att redovisa pedagogernas och rektorernas svar var för sig, under de olika temaområdena. Slutsatserna redovisar vi gemensamt för alla respondenterna efter varje temaområde.

4.1 Särskilda behov (pedagoger)

I respondenternas reflektioner kring begreppet särskilda behov och vilka barn som är i behov av särskilt stöd, utkristalliserades två perspektiv, det individrelaterade och det miljörelaterade.

4.1.1 Miljö

Särskilda behov kan vara behov av stöd socialt. Några pedagoger pekar på hemmiljön som en faktor som orsakar särskilda behov. Barn som är försummade eller då det finns stora problem hemma, eller att eleven inte får tillräckligt stöd hemma med läsläsning, är en bidragande orsak till att barnet kan vara i behov av särskilt stöd. Det kan vara på grund av situationen hemma, som barnet kanske inte kan hantera situationerna i skolan, och därmed finns det ett särskilt behov i skolan.

Det behöver ju inte vara individstyrt, utan det finns ju andra perioder i livet när det behövs särskilt stöd (P: 1).

Det är av vikt att hålla isär barnets känsloliv och skola för både barnet och föräldrarna. Hittar läraren saker som rör barnets känsloliv, där hemmiljön är inblandat, tror en pedagog att det är viktigt att markera för barnet, att vetskapen finns hos läraren, men det är inget som diskuteras hela tiden, utan det kan barnet göra på andra ställen än i skolan.

Pedagogen menar vidare att barnen inte ska komma till skolan, och veta att pedagogerna vet allt om dom. Barnen måste få ha lite stolthet.

Det finns ju elever som är mer lättstörda än andra, har svårare att ta till sig (P: 3).

En pedagog anser att det är viktigt att arbeta förebyggande i förskoleklassen som till exempel med den språkliga medvetenheten. Detta är bra för alla barn men speciellt bra för dem som har det lite svårt. Vissa pedagoger belyser att det finns barn som inte har förmågan att ta till sig när dom är i stor grupp att dom inte kan lyssna och ta till sig.

Det behövs en större mängd konkret material som barnet kan arbeta med i skolan. Därmed får barnet använda andra sinnen att ta in kunskaper på. En pedagog menar att som pedagog eftersträvas en god lärande miljö i klassen, men ibland fungerar det inte, och då skapas det ett behov hos de barn som har andra krav på arbetsmiljön. Alla barn är olika och lär sig på olika sätt. Kompisrollen och den sociala relationen säger en pedagog att det fokuseras mycket på, vid utvecklingssamtalen. Huvudfrågor för föräldrarna vid utvecklingssamtal är hur läraren upplever barnets situation i skolan, om det fungerar för barnet socialt och om barnet har

kompisar. Det har skett en stor förändring sedan 10 år tillbaka. Idag värnas det mer om det sociala. Inläring och kunskap kommer i andra hand.

Undervisningen kanske inte passar alla barn, man måste vara väldigt lyhörd och det är ju så man måste jobba (P: 1).

En pedagog uttrycker att om en elev har haft tråkiga upplevelser av en annan skola eller ett tidigare stadium, kan det få konsekvenser efter övergången till den nya skolan eller stadiet. De vuxnas bemötande i skolan eller i hemmet, påverkar vilken syn barnet ska få på skolan.

4.1.2 Individ

Vid intervjuerna fokuserade pedagogerna i första hand på att det var barnet som var bäraren av problemet. De menar att diagnoser, medicinska skäl, och handikapp är orsaker till särskilda behov.

Man är ju olika, man fixar det på olika sätt när man ska lära in nånting (P: 2).

En annan pedagog anser att det är av största vikt att skolan gör det som är skolans sak, och sedan får en annan instans ta det som är deras sak. Skolan ska lära barnen läsa, skriva och räkna samt ta hand om barnen på bästa sätt, och se till att dom fungerar socialt.

Det är dom subtila signalerna som är svåra att fånga... (P: 4)

Två pedagoger skiljer på olika typer av särskilda behov. Dels finns det de barn som har inläringssvårigheter utan diagnos och de som har en diagnos med inläringssvårigheter. De barn som inläringssvårigheter utan diagnos kan till exempel ha det jobbigt socialt. De flesta pedagogerna uttrycker definitionen av särskilda behov som något som är svårt att säga att det finns en särskild definition av.

Det viktigaste är att man hittar de här barnen så fort som möjligt (P: 7).

En pedagog menar att behoven är så otroligt olika från barn till barn. Särskilda behov har barn som behöver extra hjälp. En pedagog uttrycker att det är när ett barn inte förstår uppgiften, fast läraren förklarar många gånger hur det ska göra. Några pedagoger nämner att särskilda behov kan vara motoriska, utagerande, emotionella eller känslomässiga svårigheter.

Man kan ha särskilda behov även om man inte har någon uttryckt sjukdom (P: 8).

Några pedagoger menar att det är barn med svårigheter som till exempel matematiska svårigheter eller läs och skrivsvårigheter. Några pedagoger anser att läs- och skrivsvårigheter är kanske de problem som är lättast att identifiera. Att det handlar om barn som behöver lite mer av någonting än andra barn, menar alla pedagogerna. En del pedagoger anser att särskilda behov är svårigheter att kunskapsmässigt ta in något. Funktionshinder, handikapp och diagnoser är också andra orsaker till särskilda behov som nämns.

4.2 Särskilda behov (rektorer)

I respondenternas reflektioner kring begreppet särskilda behov och vilka barn som är i behov av särskilt stöd, utkristalliserades två perspektiv, det individrelaterade och det miljörelaterade.

4.2.1 Miljö

När vi startade våra intervjuer med frågan hur särskilda behov skulle definieras, var de flesta rektorer tysta och betänksamma under några minuter. En av rektorerna uttryckte tydligt vid flera tillfällen att frågan satte igång många funderingar. Några rektorer definierar särskilda behov som att alla barn har särskilda behov, på ett eller annat vis. De uttryckte att alla barn är unika som individer och har därför särskilda behov. En rektor menar att enligt läroplanen har alla barn särskilda behov, men att den pragmatiska tolkningen är att det är barn som har någon form av stödinsatser.

Man kan börja fundera över vad som är normalt. Utifrån den aspekten vad är särskilda behov (R: 1)?

En del rektorer anser att det först måste definieras vad som är normalt, innan det kan definieras vad som är särskilda behov. Rektorerna menar att de barn som definieras ha särskilda behov är de barn som är i behov av någon form av stödinsatser. Samtliga rektorer pekar på miljön som orsak till särskilda behov. Det kan vara lokaler, gruppstorlek, gruppsammansättning, personkemi, förutfattade meningar och fördomar, familjen, kamratrelationer, kulturskillnader och skolorganisationen. Det skapas olika förutsättningar beroende på var du bor t ex storstad eller glesbygd. En synvinkel på kulturkrockar som tas upp, är byten mellan stadier, där bristen på information vid överlämnandet mellan personalgrupper kan medverka till att barnet får särskilda behov. Det är inte orsaken till att barnet har särskilda behov, men personalen har inte uppmärksammat barnets behov tidigare.

Några rektorer uttrycker tydligt att det särskilda behovet kan vara under en kortare period. Det särskilda behovet behöver inte vara beständigt under elevens hela skoltid, behovet kan pendla utifrån inre och yttre faktorer. Inre faktorer kan t ex vara en medicinsk tillfällig åkomma hos barnet medan yttre faktor avser miljön runt barnet. Någon rektor menar att barn som är i behov av särskilt stöd, är kanske i behov av ett annat läromedel. Då är det läromedlet som bestämt vilka barn som är i behov av särskilt stöd.

Alltså, man kan ju behöva särskilt behov vid ett tillfälle och vid nästa tillfälle så behöver du inte det särskilda behovet (R: 2).

Ett fåtal rektorer menar att många gånger ses barnet som ett barn med inlärningssvårigheter. När barnet ses i ett vidare perspektiv och det tas hänsyn till den psykosociala bakgrunden utanför skolan kan det upptäckas att svårigheten inte är individbunden. Det handlar istället om svårigheter som är komplexa. Samtliga rektorer anser att den psykosociala miljön har stor betydelse för hur barnet fungerar i skolan. Ett barn vars föräldrar genomgår en skilsmässa och blir vittne till olika saker i hemmet, kan inte sortera bort intryck från hemmiljön när barnet är i skolan. Finns det problem i familjen återspeglas det hos barnet. Det är viktigt att möta familjen så gott det går och på så vis sträva efter ett gott samarbete mellan barn, föräldrar och skola. Majoriteten av rektorerna anser att det är viktigt att se barnet ur ett helhetsperspektiv. En rektor menar att om det inte ses till barnets helhet, så kan det inte finnas någon förståelse för barnet som individ. Ett barn som vill och har en bra förmåga att lära sig kanske har ett

hem där ingen orkar med att stötta barnet i sin skolgång. Då skapas det särskilda behov hos barnet, som skolan får hjälpa till med.

Det ligger inte bara hos den enskilde eleven som svar på din fråga. Man måste se till helheten (R: 6).

En annan åsikt är att med utgångspunkt i att alla är unika, alla är individer, och att alla har särskilda behov, så måste miljön vara föränderlig och flexibel såsom lokaler, personal och läromedel.

Man kan först fråga sig är det eleven som har särskilda behov eller är det skolan som har särskilda behov, det är ju två vägval. Man får göra ett vägval där och då tycker jag personligen att man ska titta på skolan om det då handlar om skolan eller miljön, verksamheten, organisationen och alltihop detta (R: 5).

En rektor nämner som ett exempel att ett barn i rullstol blir inte handikappat förrän barnet kommer till en trottoarkant som är för hög. Rektorn menar att ett barn blir handikappad när miljön runt om kring inte är anpassad till funktionshindret. Det gäller att ta bort dom hinder som barnet skulle ha upplevt som hinder, om inte miljön anpassats på något vis. Vid sådana här situationer måste det tittas även på omgivningen, och inte bara fokusera på individen. En rektor framhåller att det är skolan som ställer för höga krav på eleven, och tror att alla barn ska klara de kraven.

Är det jätte viktigt att man måste fixa det precis då eller ska man få jobba i sin egen takt, alltså Man, ja tror att vi ibland ställer för höga krav och fel krav för att vi ska ha det så lika som möjligt, alla ska vara, alla måste vara det (R: 2).

En aspekt på orsaker till särskilda behov, är att personalen i förskola och skola, lever i en skola som inte längre finns. Då är personalen inte beredd att möta dagens barn, vilket innebär att samhällets utveckling måste speglas i lärandemiljön.

Vad skapar vi i skolan själva för problem (R: 1)?

I en lärande organisation, måste den vuxne vara öppen för att rannsaka sig själv och att inte alltid säga att problemet finns hos barnet. Ett fåtal av rektorerna menar att om det inte fungerar för ett barn i skolan, måste läraren ifrågasätta sig själv och sin undervisning. Någon anser att en duktig pedagog ska kunna se varje barn för sig, och vilka behov det barnet har. Det är också av stor vikt att lärarna hittar möjligheterna, samt arbetar förebyggande och stöttande. En aspekt som en rektor uttrycker är att det som ett barn har svårigheter med på en skola, behöver inte vara en svårighet på en annan skola.

Att det inte funkar här idag, det gick fel för Kalle behöver inte bara bero på Kalle... Vad gjorde jag själv? Man måste vara öppen för att analysera det (R: 3).

En rektor anser att i en kommun som inte är större än X kommun bör enas om en definition om vad särskilda behov är. De som ska enas runt definitionen är speciallärare och specialpedagoger, och de ska även förmedla definitionen till övriga pedagoger. Rektorn anser även att det är viktigt att definitionen av särskilda behov inte är för snäv.

4.2.2 Individ

Somliga av rektorerna uttrycker att orsaker till särskilda behov kan vara inlärningssvårigheter, fysiska behov eller svårigheter, nedsatt hörsel, nedsatt syn, motoriska svårigheter eller medfödda problem. Skolsvårigheter som att räkna och läsa är andra faktorer som nämns.

4.3 Slutsatser av definition och orsaker till särskilda behov

Definitionen av begreppet särskilda behov och orsaker till särskilda behov har beskrivits och indelats i olika perspektiv då vi analyserat resultatet. Perspektiven är individ- och miljörelaterade samt understryker läromedlens påverkan. Flertalet av rektorerna och pedagogerna reflekterar över hur stor betydelse den psykosociala miljön har för hur barnet fungerar i skolan. Orsaker till särskilda behov är inte enbart individbundna utan miljön runtom är av stor betydelse. Omgivningen bör betraktas för att ta bort det som för ett barn kan upplevas som hinder och inte enbart fokusera på individen. Särskilda behov och orsaker till särskilda behov definieras på följande vis enligt rektorerna och pedagogerna:

	rektorer	pedagoger
Individrelaterade faktorer	elev med inlärningssvårigheter de barn som är i behov av någon form av stödinsatser faktorer som är medicinskt betingade	inlärningssvårigheter samt diagnos inlärningssvårigheter utan diagnos faktorer som är medicinskt betingade utagerande, emotionella och känslomässiga svårigheter diagnoser handikapp
Miljörelaterade faktorer	komplexa svårigheter utifrån den psykosociala bakgrunden för höga krav på barnet i skolan flexibel skolmiljö helhetsperspektiv ej anpassade läromedel	sociala behov hemmiljön vuxnas bemötande lär in på olika sätt

figur 4 utifrån undersökningens resultat av särskilda behov

Rektorerna och pedagogerna påtalar att samtliga måste bli bättre på att arbeta förebyggande med barnen, för att undvika svårigheter. Utifrån synsättet att alla barn har särskilda behov, måste miljön, lokaler, personal och läromedel vara föränderliga och flexibla.

4.4 Organisering av specialpedagogiska insatser (pedagoger)

I vår undersökning fann vi två olika specialpedagogiska modeller som respondenterna fokuserade på. Det var undervisning i liten grupp och specialläraren/specialpedagogen som resurs.

4.4.1 Undervisning i liten grupp

Undervisningen för barn i behov av särskilt stöd, menar de flesta pedagogerna, sker i liten grupp. Det finns dock en skillnad beroende på vilken åldersgrupp det handlar om. I de lägre åldrarna går en del speciallärare/specialpedagoger in i klassen som en extra resurs. På mellanstadiet, menar en del pedagoger är ofta undervisningen i små grupper. Men en pedagog ställer sig frågande till om det är rätt väg att gå, för det blir en segregering. En pedagog menar att de små grupperna är känsliga för yttre omständigheter. Är specialläraren/specialpedagogen sjuk får ibland barn som går i lilla gruppen vara inne i klassrummet. Det kan vara frustrerande för barnet eftersom det blir ändrade rutiner och arbetet i klassrummet är inte detsamma som barnet gör i den lilla gruppen.

År 7-9 jobbar olika på skolorna i kommunen, det finns barn som arbetar i liten grupp, men oftast då i 8:an eller 9:an, då det gäller betyg. En pedagog har inte tillgång till speciallärare/specialpedagog och har därför i sin undervisning utvecklat ett arbetssätt som medför att barnen kan arbeta utifrån sina egna förutsättningar. Några pedagoger menar att de i arbetslaget resonerar sig fram till var resurserna behövs mest, för behovet kan variera. Specialundervisningen är mycket koncentrerad till svenska och matematik i år 7-9, och sker då i små undervisningsgrupper.

Med 4-5 elever har man mer möjlighet och prata med dom, än i en stor grupp (P: 3).

Två pedagoger berättar om arbetslagets veckokonferenser, då pedagogerna tillsammans med specialläraren/specialpedagogen går igenom vilka moment det arbetas med i klasserna, vilka barn som uppfattas ha problem och jobbigt med just det området eller sättet de jobbar på. Det blir ett forum där pedagogerna kan diskutera var insatserna ska sättas in. Ett sätt att arbeta på när det gäller barn med koncentrationssvårigheter är att som pedagog gå in i klassen och lära känna och observera barnen i klassen. Utifrån den pedagogiska kartläggningen kan läraren sedan utforma rätt metoder.

...det är ju inte bara att integrera, man ska ju försöka föra de andra vidare också (P: 10).

En pedagog menar att de små undervisningsgrupperna i år 7-9, tenderar till att bli för stora hos specialläraren/specialpedagogen, vilket medför att stödet på specialundervisningen för barn i behov av särskilt stöd, inte blir vad som är tänkt. Någon pedagog tar upp om utformningen av särskilt stöd för de barn som har sociala svårigheter. Pedagoger menar att de barnen med sociala svårigheter, under en kortare period behöver lyftas ut ur klassen, för barnets egen skull. Undervisningen skulle vara förlagd någon annanstans, för att bygga upp barnets grundtrygghet med lämpliga metoder.

4.4.2 Specialpedagog/speciallärare som resurs

Några pedagoger har arbetat med specialläraren/specialpedagogen i klassen vid några tillfällen, för att stötta enskilda barn som varit sjuka och missat ett speciellt moment. Behovet hos barnen kan vara varierande, och utifrån behovet bestäms om specialläraren/specialpedagogen ska användas som resurs i klassrummet. En del barn vill heller gå ut och arbeta i den lilla gruppen. Ett fåtal pedagoger menar att det specialpedagogiska stödet hade behövts även i andra ämnen som t ex i so-ämnena, där det b la krävs god läskunnighet. En del pedagoger anser då det gäller barn t ex med diagnosen dyslexi, klarar klassrumssituationen med rätt hjälpmedel.

Titta vad eleven har för starka sidor och ja vad eleven har för behov utnyttja de starka sidorna och sen fylla på det dom behöver. Ofta finns det starka sidor också som man kan utnyttja (P: 11).

Om pedagogen utgår från varje barns behov, och med rätt resurser så är integreringen för barn med diagnos positiv. Vikten av rätt hjälpmedel påpekades också av dessa pedagoger.

För dåligt material, gammalt, brist på specialpedagogsresurser, som det ser ut just nu (P: 8).

En pedagog menar att när resurserna är knappa är det viktigt att personalen har rätt kompetens. När det är stora klasser är det svårt för undervisande pedagog i klassen att se och kunna hjälpa alla barn utifrån deras olika behov.

Hade vi haft mindre klasser och fler lärare, kanske vi inte behövt så många specialpedagoger (P: 8).

4.5 Organisering av specialpedagogiska insatser (rektorer)

I vår undersökning fann vi två olika specialpedagogiska modeller som respondenterna fokuserade på. Det var undervisning i liten grupp och specialläraren/specialpedagogen som resurs.

4.5.1 Undervisning i liten grupp

Samtliga rektorer menar att det bedrivs specialundervisning mer eller mindre i små grupper, då barnen går ifrån sin ordinarie klass.

....en gammal speciallärarverksamhet, som efterfrågas och som borgar för en säkerhet hos lärarna (R: 4).

Det är då barnet som har problemet, och problemet ska lösas i den lilla gruppen. I de små grupperna är problemen eller behoven ofta likartade. Materialet i den stora gruppen kan vara för svårt i till exempel so-ämnena. Barnen är med på grundgenomgången i klassrummet för att sedan arbeta i den lilla gruppen.

Tittar vi på högstadiet, så den vanliga specialpedagogen jobbar bara med, ä, mindre grupper, som tenderar att bli stora (R: 1).

En rektor uttrycker att det är gruppen som avgör vad som är normalt. I en klass där barnen lär sig läsa tidigt utmärks de svaga läsarna tidigare. Det medför att de svaga läsarna får sina behov tillgodosedda tidigare. Enligt Gustafsson (2002) och Tideman (2000) kan det vara den aktuella omgivningen som satt normen för vad som är normalt.

4.5.2 Specialpedagog/speciallärare som resurs

Några säger att det finns andra modeller för specialundervisning, då specialpedagogen arbetar i klassen som en resurs, och det arbetas med behoven i klassen. Specialpedagogens roll är till exempel att plocka fram material, som är anpassat till barnet och samråder och samarbetar med klassläraren, så att mycket av arbetet med barnet kan förläggas i klassrummet. Ett nära samarbete mellan specialläraren/specialpedagogen och övrig personal är av största vikt anser en rektor. Det är ofta där det blir problem. Bristen på information gör att ingen vet vad den andre gör och det får absolut inte vara så att specialläraren/specialpedagogen inte vet vad som händer i klassrummet, det måste hänga intimt samman.

Jag skulle vilja att vi jobbar mer medvetet i skolan. Att vi möter barnen där dom är (R: 4).

En rektor anser att det inte råder någon samsyn på hur det ska arbetas med specialundervisning. Rektorn uttrycker också att det inte behöver vara antingen eller när det gäller specialundervisning. Det är gruppen och sammansättningen av barn och det som arbetas med som avgör vad som är bäst för barnet just då. Någon menar att när det gäller specialundervisning, så är det en stor grupp pedagoger som skulle kunna lösa specialundervisningen i klassrummet, inom den ordinarie gruppen. Då får specialpedagogen en roll att handleda, ge stöd och material till klasslärare och andra lärare. En rektor påtalar risken med så kallade klinikbarn, det är ett hinder i sig för barnets utveckling. Personalen måste bli mer medvetna om vad de gör, de ska inte skapa hinder, inte skapa barn i behov av särskilt stöd, vilket sker varje dag.

...många är negativa till den nya specialundervisningen. De tror att det inte alls ska vara att man har undervisning i liten grupp eller så. Men det är inte det de handlar om, men det är alltså en kombination för som det är nu är det alldeles för mycket av att man är i liten grupp och så blir man i den lilla gruppen. Det är inte flexibelt... (R: 2)

Eftersom rektorn oftast inte har specialkompetens inom området specialpedagogik, är en tanke att specialpedagogen ska arbeta närmast rektorn, och vara ansvarig för elevhälsa och elevers utveckling lika mycket som någon i elevvårdsteamet.

4.6 Slutsatser organisering av specialpedagogiska insatser

Hur specialpedagogiska insatser bedrivs ser olika ut på skolorna. Samtliga rektorer och pedagoger menar emellertid att det bedrivs traditionell specialundervisning, i mer eller mindre små grupper, då eleverna går ifrån sin ordinarie klass. I år ett försöker specialpedagogen/specialläraren att arbeta som resurs i klassen. I år två till nio är specialundervisningen varierande, utifrån pedagogen, speciallärarens/specialpedagogen, föräldrars och barnets behov och önskemål. De specialpedagogiska undervisningsmodellerna ser ut på följande sätt:

	rektorer	pedagoger
Undervisning i liten grupp	<p>gammal, traditionell speciallärarverksamhet</p> <p>oflexibla specialpedagogiska modeller</p>	<p>specialpedagogiska insatser i liten grupp år 2-9</p> <p>ofta förekommande små grupper i år 7-9 i sv och ma</p> <p>små undervisningsgrupper som tenderar att bli för stora</p>
Specialpedagog/speciallärare som resurs	<p>specialpedagogen/specialläraren arbetar i klassen som resurs</p>	<p>specialpedagogen/specialläraren arbetar i klassen som resurs</p> <p>eleven som resurs, med individualiserad undervisning</p> <p>undervisningen anpassas utifrån elevens önskemål</p>

figur 5 utifrån undersökningens resultat av specialpedagogiska undervisningsmodeller

Rektorer framhäver hur den specialpedagogiska verksamheten ibland kan se ut. Det kan vara ett ökat samarbete mellan specialpedagog/speciallärare och övriga pedagoger, vilket kan leda till att specialpedagogen/specialläraren används mer som en resurs i klassrummet. Då finns det en möjlighet till en ökad medvetenhet hos pedagogerna, att arbeta medvetet med barnen och möta dem utifrån deras egna förutsättningar.

4.7 Resursfördelning

Här redovisas pedagogerna och rektorernas svar om hur resurserna fördelas till de barn som är i behov av särskilt stöd.

4.7.1 Resursfördelning (pedagoger)

En pedagog anser att det är godtyckligt när det gäller avgörandet av vilka barn som ska få särskilt stöd.

Ibland räcker det med att jag som enskild lärare säger något, ibland är det rektor som tar beslutet, ibland är det eleven själv, men det är liksom aldrig några diskussioner eller konferenser, eller något sådant (P: 8).

Många pedagoger menar att det är klassläraren som avgör vilka som får särskilt stöd. De flesta pedagoger anser att även specialpedagogen/specialläraren och övriga pedagoger i arbetslaget är med i avgörandet av vilka barn som är i behov av särskilt stöd. En pedagog belyser hur det såg ut tidigare i organisationen. Då var det konferenser där rektorerna deltog och varje klass diskuterades samt vilka särskilda behov som fanns i klassen. Dessa konferenser upphörde för två år sedan, vilket pedagogerna menar är synd, då skollärovervakningen i dagsläget inte har någon överblick av det specialpedagogiska behovet.

Vid tilldelning av resurser tar inte rektorerna någon hänsyn till om barnet har någon diagnos eller ej. Utan rektorerna fördelar så mycket resurser de kan. En pedagog uttryckte att

arbetslaget får specialpedagogiska resurser tilldelade av rektorerna. Utifrån den tilldelningen får arbetslaget inventera vilka barn som kan ges särskilt stöd.

Kanonbra det här med att vi diskuterar allting, nu ändrar vi på det och det är inget det går slentrian i utan det är alltid behoven som styr (P: 5).

Några pedagoger påtalar vikten av att barn, föräldrar och pedagoger tillsammans tar ett gemensamt beslut om det specialpedagogiska stödet. En pedagog anser att ofta är beslut taget om specialpedagogiskt stöd utan föräldrarnas delaktighet. Föräldrarna informeras däremot alltid om eventuella stödinsatser, efter det att beslutet tagits.

En åtgärd kan man ta och bestämma vid ett utvecklingssamtal. Det är arbetslaget och föräldrarna som bestämmer (P: 2).

4.7.2 Resursfördelning (rektorer)

De flesta rektorerna menar att det är pedagogerna runt barnet som kommer överens och bestämmer om särskilt stöd. En rektor tror att en förändring håller på att ske, då rektorerna tar styrningen, vilket tidigare skett lärarna emellan. Orsaker till förändringen är mindre resurser och pedagogiska syften vilket kräver tydligt ledarskap. Det är viktigt att som rektor gå in och styra upp organisationen ur båda aspekterna. Som lärare kommer du väldigt nära dina elever och då kan det vara bra att som rektor komma utifrån och se verksamheten med andra ögon. Arbetslaget med tillhörande speciallärare/specialpedagog omfördelar sina resurser så att det blir det bästa. Scheman som görs upp under höstterminen är inte bestående, utan de kan behöva ändras, utifrån att barnens behov ändras under läsåret. En rektor upplever att överlag är pedagoger och rektorer mycket dåliga på detta. Det är viktigt att föräldrar, barn, lärare och speciallärare/specialpedagog tillsammans sätter upp mål och delmål, för att de olika parterna ska veta vad de ska arbeta med. Det är framförallt viktigt att barnet vet vad som krävs av det, vilket kräver täta men korta träffar för utvärderingar, då de olika parterna deltar. Det handlar om prioriteringar, då det i arbetslaget kan sättas in stödinsatser beroende på vad det arbetas med. I år 7-9 sker ofta fördelningen av de specialpedagogiska resurserna mellan ämneslärare och specialpedagog/speciallärare.

I dag är det samlad kunskap och klassläraren spelar en stor roll i att se vilka som behöver särskilt stöd. Men vi har nog inte ett riktigt grepp om det här. Det är i något slags stå (R: 7).

En rektor anser att det ska vara en behovsinventering när det gäller avgörandet av behovet av särskilt stöd. Klassläraren ska skriftligt ge sin syn på hur klassen är och då handlar det inte enbart om basämnena utan hela elevens skoldag. Därefter ska specialpedagogen tillsammans med skolledningen titta på vad som framkommit. Någon menar att det är rektorerna som har tilldelningen av resurserna och att det i diskussionerna med klassläraren kommer fram vilka behov som måste tillgodoses.

...tilldelning av tid det styr vi skolledare och sen fördelningen av tiden den får ju arbetslaget (R: 1).

Det är viktigt att specialpedagoggruppen har legitimitet inför kollegiet på en skola för att styra vilka barn som ska få särskilt stöd. Det är också självklart enligt denne, att skolledningen står bakom detta, och att det inte är klassläraren som avgör, utan istället talar om vilket behov som finns.

4.8 Slutsatser av resursfördelning

Rektorerna menar att det är pedagogerna som avgör vilka barn som är i behov av särskilt stöd. De flesta pedagogerna anser att de tillsammans med specialpedagogen/specialläraren är med i avgörandet av vilka barn som är i behov av särskilt stöd.

Resursfördelningen kan se ut på följande sätt:

	rektorer	pedagoger
resursfördelning	arbetslaget med tillhörande specialpedagog/speciallärare fördelar och omfördelar sina resurser rektorer har tilldelningen av resurserna och diskuterar med klassläraren vilka behov som måste tillgodoses.	klasslärare Rektor arbetslag+ specialpedagog/speciallärare specialpedagog/speciallärare, pedagogisk personal, förälder och barn Lärare, specialpedagog/speciallärare Psykolog, kurator, elevvårdsteam, eventuellt BUP

figur 6 utifrån undersökningens resultat av resursfördelningen

Framtidens resursfördelning ska vara behovsinventerad menar någon rektor när det gäller fördelningen av särskilt stöd. Specialpedagogen/specialläraren ska tillsammans med skolledningen se vad som framkommit vid behovsinventeringen. Då är det också av stor vikt att specialpedagoggruppen/speciallärargruppen har legitimitet inför kollegiet för att styra vilka barn som är i behov av särskilt stöd.

5 Diskussion

Vi bygger diskussionen utifrån de olika temaområden som framkommit i resultaten. Jämförelsen görs mellan pedagoger och rektorer i förhållande till tidigare forskning.

5.1 Vad är särskilda behov?

Definitionen av begreppet särskilda behov upplevdes svårdefinierat av respondenterna. Tideman m fl (2004) menar att den miljö där svårigheter uppdragas – är skolan. En del av rektorerna menade för att kunna definiera begreppet särskilda behov måste normalitetsbegreppet först utredas, vilket pedagogerna inte berörde. Rektorerna ställde sig även frågande till vad normalitet är. Börjesson och Palmblad (2003) anser att det är små marginaler för att hålla sig inom normalområdet och gränserna är diffusa. Vem har rätten att avgöra vad som är normalt eller ej? Utifrån pedagogernas svar är det klassläraren som avgör vilka barn som är i behov av särskilt stöd. Det innebär att det är utifrån klasslärarens normalfördelningskurva som barn sorteras och bedöms vara barn med särskilda behov. Det krävs en öppen diskussion mellan skolpersonal och rektorer om vilka barn som berörs av särskilda stödinsatser. Emanuelsson (2001) och Wright (2002) menar att avvikelser och diagnoser från ”det normala” har fått bestämma svårigheterna i det kategoriska perspektivet. Det talas om barn med svårigheter. En fråga vi ställer oss när det gäller normalitet, är om den kulturella skillnaderna mellan pedagoger och rektorer, påverkar synsättet på barn i behov av särskilt stöd?

Rektorerna och pedagogernas gemensamma svar, till att ett barn var i behov av särskilt stöd, var miljörelaterade faktorer, vilket visar på att rektorerna har ett relationellt perspektiv. Det som skiljer rektorer och pedagogers svar åt är att rektorerna anser att det är viktigt, att se barnet ur ett helhetsperspektiv. De menar att det då kan tas hänsyn till barnets komplexa situation, skola och hem. Det kan jämföras med Bronfenbrenners utvecklingsekologi som enligt Andersson (1986) menar att barnet påverkas av de olika närmiljöer som det ingår i.

Wright (2002), Persson (2001), och Persson (1998) menar att om vi tänker relationellt så kan vi förstå människors problem som mellanmänniska företeelser. Att ha ett relationellt synsätt på barn innebär att inta barnets perspektiv. En annan skillnad är att rektorerna påpekar hur viktigt det är att inte enbart fokusera på individen utan det är viktigt att pedagogen rannsakar sig själv. Pedagogerna fokuserar på individrelaterade faktorer, vilket gör att problemen ligger hos barnet. Det innebär att pedagogerna intar ett kategoriskt perspektiv. Vad är det som gör att pedagogerna inte intar barnets perspektiv och vems uppdrag är det att medvetengöra pedagogerna om detta? Finns det möjlighet att använda specialpedagogens yrkeskompetens till handledning och pedagogisk kartläggning? Vi menar att den stora utmaningen för skolpersonalen i denna kommun är att få upp ögonen för det unika i varje barn, motverka rädslan för det avvikande och motarbeta strävan att normalisera alla annorlunda barn. Genom att använda den specialpedagogiska kompetensen i kommunen finns det förutsättningar för goda resultat.

De främsta orsakerna enligt rektorerna till att barn är i behov av särskilt stöd är inlärningssvårigheter, medicinska orsaker eller att barnet är i behov av någon form av stödinsatser. Detta kan jämföras med pedagogerna som nämner inlärningssvårigheter, medicinska orsaker, diagnoser, handikapp, och känslomässiga svårigheter. Vid intervjuerna uttalade inte pedagogerna att det var miljön som skapade handikappet. Detta tolkade vi som att det var barnet som var bäraren av handikappet, vilket kan jämföras med Börjesson och Palmblad (2003) som menar att barnet inte har ett handikapp i skolan om det är avvikande,

utan barnet får ett handikapp. Sammanfattningsvis kan vi härleda till tidigare forskning där pedagogerna har ett övervägande kategoriskt synsätt, medan rektorerna har ett relationellt synsätt. Vi kan göra en jämförelse med Ekströms (2004) avhandling, i vilken det framkom två olika fokus områden vid definitionen av elever i behov av särskilt stöd, strukturella och individuella begränsningar.

Dahlin, m fl. (2002) och Pramling (1999) beskriver vikten av att ha ögon för det unika i varje barn och att skolan måste lära sig att motverka rädslan för det avvikande och motarbeta strävan att "normalisera" alla "annorlunda" barn. Vi anser att för att få en bra början till ett pedagogiskt utvecklingsarbete bör barnet ses som en resurs, en individ med möjligheter, vilket även Andersson (1999) påtalar. Skolan måste sluta leta "fel". För att föra skolan framåt, måste det finnas en gemensam plattform över vad orsakerna är till att barn är i behov av särskilt stöd.

5.2 Olika undervisningsmodeller

Undervisningen för barn i behov av särskilt stöd bedrivs enligt samtliga rektorer och de flesta pedagogerna enligt traditionell specialundervisning, vilket innebär att barnen går ifrån sin ordinarie klass, till en mindre undervisningsgrupp. I *Förenta nationernas konvention om barns rättigheter* (1990) påtalas det att medlemsländerna bör ha som mål att integrera specialundervisningen i den vanliga undervisningen. Enligt rektorerna och pedagogerna arbetar specialpedagogen/specialläraren som resurs inne i klassrummet i år 1. Vad beror det på att barnet inte kan få sina behov tillgodosedda i den ordinarie klassen med stöd av specialpedagog/speciallärare i de övriga åren? Med anpassat läromedel och med individanpassad undervisning bör specialpedagogen/specialläraren kunna användas som resurs i klassrummet om inte särskilda skäl föreligger. Det måste vara barnets behov som styr hur undervisningen ska bedrivas, inom ordinär klasstorlek eller i liten grupp.

Utifrån våra erfarenheter och kunskaper menar vi att det i skolan förekommer, att pedagogerna fokuserar på elevens brister, vilket Utbildningsdepartementet (1997a) påpekar att det behövs ett specialpedagogiskt stöd i arbetsenheterna och i arbetslagen för att ta de pedagogiska konsekvenserna av barnens olikheter. Skolverket (1998) menar att resurser inte behöver vara pengar eller personal, utan kan istället vara barnets egna resurser. Vid en historisk tillbakablick i litteraturen, när det gäller utvecklingen av arbetet med barn i behov av särskilt stöd, kan vi göra en jämförelse och konstatera att utvecklingen i kommunen, de senaste åren har stagnerat. Detta att jämföra med Maltén (1985) som beskriver att i början av 1960-talet infördes särskild specialundervisning, då den första läroplanen kom. När det gäller barn i behov av särskilt stöd och specialundervisningen, fokuseras det på den enskilda individen och det blir därmed ett bristtänkande. Därmed inte sagt att den lilla gruppen inte kan vara positiv, men vi vill peka på att det är barnets behov som styr och det måste vara ett flexibelt arbetssätt runt barnet. Detta för att undvika så kallade klinikbarn, som är ett hinder i sig för barnet. Öhmler (2001) menar om inte skolan har en beredskap till flexibilitet, blir det lätt att omgivningen försöker ändra på individen i första hand. Utbildningsdepartementet (2001) och Zetterström (2003) menar att skolan har ett stort ansvar när det gäller barn i behov av särskilt stöd, eftersom de ska ge alla barn förutsättningar för att kunna lyckas i skolan. Skolan kan bidra till att ett barn i sämsta fall hamnar i svårigheter. En pedagog tar upp ett exempel när liten grupp kan vara bra för barnet. Det kan vara när ett barn är i sociala svårigheter, för en kortare tid eventuellt behöver få undervisningen förlagd utanför den ordinarie klassen. Liljegren (2001) menar att antalet barn i behov av särskilt stöd, växer och frågan är öppen om det med nittioalets skolreformer och ständiga förändringsprocesser skapats mer problem än som lyckats lösa. Utbildningsdepartementet (2001) gjorde en

undersökning i ett antal kommuner, där det framgick hur det särskilda stödet organiserades i kommunerna. De tre olika modellerna var undervisning i liten grupp, blandad enskild undervisning med inkludering och där personalen såg barnet i sin helhet. I kommunen vi undersökte fann vi att det också förekom de tre nämnda modellerna. Den undervisningsmodell som dominerade i kommunen var undervisning i liten grupp. Vi kan konstatera att i kommunen vi undersökte har den specialpedagogiska verksamheten fortfarande inte utvecklats nämnvärt, sedan Utbildningsdepartementet gjorde sin undersökning för fyra år sedan.

En pedagog menar att det är barnens varierande behov, som ska styra hur specialpedagogen/specialläraren ska användas vid utformningen av undervisningen. Utbildningsdepartementet (2001) och Zetterström (2003) anser att skolan ska ge alla barn förutsättningar så att de lyckas utifrån sina förutsättningar och ska därmed ha en individuellt anpassad undervisning. Det framkom även att vid en organisation med minskade resurser, krävs det att personalen har rätt kompetens. Det vore intressant att få veta hur kommunen arbetar för att ta tillvara personalens kompetens. I en organisation med minskade resurser påverkas både barn och skolpersonal, vilket kan bidra till en ökning av barn i behov av särskilt stöd. Tideman (2000) menar att kraftigt minskade resurser har under 1990-talet medfört till ökad segregering i skolan. Vi anser att det är av största vikt att ta till vara på varandras kompetenser, och att personalen arbetar medvetet utifrån barnets förutsättningar och behov.

Vi upplever det positivt, att få ta del av rektorernas tankar om hur den specialpedagogiska organisationen kan se ut. De vill ha ett ökat samarbete mellan specialpedagoger/speciallärare och övriga pedagoger. Detta samarbete kan bidra till ökad medvetenhet hos pedagogerna och möjlighet till självreflektion.

5.3 Resursfördelning

Pedagogerna och rektorerna menar att det är pedagogerna tillsammans med specialpedagog/speciallärare som fördelar och omfördelar sina resurser till barn i behov av särskilt stöd. De anser det även viktigt att barn och föräldrar är delaktiga vid beslutet om det specialpedagogiska stödet. Utbildningsdepartementet (1993) påpekar vikten av dialogen med föräldrarna som en viktig uppgift för skolans anställda. En svaghet enligt en rektor, är att personalen är dåliga på att upprätta åtgärdsprogram där mål och delmål synliggörs. Rektorer och pedagoger är överens om att när målen sätts upp ska barn, föräldrar, lärare och specialpedagog/speciallärare vara delaktiga. Enligt Skolverket (2001b) och Utbildningsdepartementet (2001) har varje barn rätt till ett åtgärdsprogram om barnet omfattas av några stödinsatser. Eftersom det är rektorns yttersta ansvar att åtgärdsprogram upprättas, ifrågasätter vi varför rektorerna inte klargör för pedagogerna att de ska upprätta åtgärdsprogram, när det utformas stödinsatser. Kan det vara bristande kunskap hos pedagoger och rektorer om hur åtgärdsprogram utformas och används eller finns det oklarheter hos rektorerna om vem som har det yttersta ansvaret att åtgärdsprogram upprättas?

Några pedagoger påpekar hur det såg ut tidigare i organisationen, då det fanns konferenser där rektorn deltog och fick ta del av de olika behov som fanns i klasserna. Detta påpekande kan vi tolka som att pedagogerna efterlyser rektorernas inblick och närhet i verksamheten. För att rektorer och pedagoger ska kunna ha en öppen dialog krävs naturliga möten. En pedagog påpekade att den specialpedagogiska resursfördelningen sker innan barnens behov inventerats. Utifrån detta uttalande tolkar vi att den specialpedagogiska resursfördelningen sker utifrån ett ”rättvisetänkande”, lika resurser till alla arbetslag, och inte utifrån barnens olika behov. En rektor har som vision att utveckla behovsinventering när det gäller

avgörandet av specialpedagogiska behov. Här ser vi specialpedagogens roll som länk mellan rektor och pedagoger. Arbetar specialpedagogen utifrån de tre u:na, undervisa, utveckla och utreda finns det goda möjligheter att få överblick över det specialpedagogiska behovet. Eftersom undervisningen ska utformas utifrån barnens förutsättningar ser vi det som nödvändigt att utformningen av tilldelningen ses över. Är kommunikationen mellan pedagoger och rektorer informell, och verksamheten styrs av traditioner, finns det ofta motsättningar om hur den specialpedagogiska verksamheten ska utformas (Skolverket 2001). Vi ställer oss frågande till en rektors uttalande till att det är enbart klassläraren som spelar en stor roll i att se vilka barn som behöver särskilt stöd, eftersom vi anser att även specialpedagogen, arbetslaget, hemmet och rektorn är av stor betydelse.

På frågan om vem eller vilka som avgör vilka barn som får särskilt stöd, fick vi av pedagogerna många olika svarsalternativ. Läraren ska utföra och organisera arbetet så att barnet kan utvecklas utifrån sina förutsättningar (Skolverket, 1998, Svenska Uneskorådet, 2001). Rektorerna ansåg att det var arbetslaget tillsammans med specialpedagog/speciallärare som fördelar och omfördelar resurserna, som rektorerna tilldelat. Enligt Skolverket (1998) och Utbildningsdepartementet (2001) har rektorn ett särskilt ansvar för resursfördelningen och stödåtgärder, utifrån den bedömning av barnets utveckling som läraren gör. Vi vill med detta belysa att det finns brister och oklarheter i organisationen, angående vem eller vilka som avgör resursfördelningen.

5.4 Avslutande reflektioner

Vi anser att studiens syfte är uppnått, genom att använda den kvalitativa intervjumetoden. För att få den kunskap och beskrivning av respondenterna, som krävdes för att uppnå vårt syfte anser vi att denna metod, varit utmärkt. Hade vi delgett respondenterna intervjufrågorna innan intervjutillfället kunde vi eventuellt ha fått mer reflekterade svar. Det hade gett oss möjlighet att eventuellt få ta del av respondenternas djupare tankar inom frågeområdet. För att få ett annat perspektiv på hur undervisningen är anpassad till elever i behov av särskilt stöd, kunde vi valt att observera miljö och läromedel på de olika skolorna. Detta hade kanske i sin tur medfört att respondenternas ord inte alltid stämmer överens med handling.

Vidare forskning inom området skulle kunna vara att undersöka hur den specialpedagogiska verksamheten ska organiseras i kommunen och hur en traditionsstyrd skola kan förändras till en skola där de grundläggande värderingarna styr och där det finns ett tydligt ledarskap.

6 Sammanfattning

Syftet med denna undersökning var att ta reda på hur personal med olika yrkesbakgrunder från förskoleklass till högstadiet och rektorer definierar samt reflekterar kring begreppet särskilda behov. Utifrån vår undersökning med kvalitativa intervjuer kan vi fastställa att det finns två olika perspektiv på definitionen och orsakerna till särskilda behov. Dessa perspektiv anses vara individrelaterade eller miljörelaterade. En märkbar skillnad är att rektorerna fokuserar mer på de miljörelaterade faktorerna runt barnet och pedagogerna fokuserar på de individrelaterade faktorerna. De olika specialpedagogiska undervisningsmodellerna i kommunen är undervisning i liten grupp och specialpedagog/speciallärare som resurs. I kommunen kan vi utifrån resultatet konstatera att ett otydligt ledarskap föreligger. Det finns ingen klar bild av vem eller vilka som avgör vilka barn som är berättigade särskilt stöd. Vår bedömning är att det kategoriska perspektivet överväger hos pedagogerna och det relationella perspektivet hos rektorerna i kommunen.

Det finns ingen tydlig definition för begreppet barn i behov av särskilt stöd. De barn som oftast bedöms vara i behov av särskilt stöd, är de som har någon form av särskilda stödinsatser. Det är med skolans vardag som referens, skolan upptäcker och bedömer avvikelser/särskilda behov hos barn. Vi anser att det behöver definieras vilka barn i skolan det rör sig om, när det talas om barn i behov av särskilt stöd.

Alla barn behöver bli sedda som en egen individ, och där har skolan ett stort ansvar, när det gäller barn i behov av särskilt stöd, eftersom de ska ge alla barn förutsättningar för att kunna lyckas i skolan. Skolan kan bidra till att ett barn i sämsta fall hamnar i svårigheter. Förstår inte läraren barnet och ser det som ett objekt, kan det leda till att det blir omöjligt för barnet att prestera något.

Det är viktigt att ta hänsyn till miljön runt barnet när det ses från det relationella perspektivet, och att alla resurser används. Finns problemet i klassrumsmiljön är inte barnet bärande av problemet utan miljön. Det kan jämföras med utvecklingsekologin som påverkas av inre och yttre faktorer runt barnet. Särskiljs barnet från klassrumsmiljön till ”klinikundervisning” blir barnet problemet. När barnet ses som bäraren av problemet, är det ett kategoriskt perspektiv. Barn i behov av särskilt stöd ska i skolan erbjudas det stöd de behöver inom den ordinarie kursplanen. Ansvar för barn i svårigheter har länge ansetts vara speciallärarens. Ska skolan kunna anpassas efter barnet, krävs en stor flexibilitet i organisationen.

7 Litteraturförteckning

Andersson, B.-E. (1980) *Bronfenbrenners utvecklingsekologi*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.

Andersson, B-E. (1985). *Barn i miljö oppvekst i en utviklingsökologisk sammenheng*. Lillehammer: Mesna-Trykk.

Andersson, B-E(1986). *Utvecklingsekologi*. Lund, Studentlitteratur.

Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan!* Halmstad: Bulls Tryckeriaktiebolag.

Asmervik, S m fl. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Atterström, H. & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter?:Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, B. (2001). *Alla barn har särskilda behov*. Hässelby: Runa förlag.

Bronfenbrenner, U. (1985). *Barn i miljö oppvekst i en utviklingsökologisk sammenheng*. Lillehammer: Mesna-Trykk 1985.

Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Spånga: Skolverket.

Börjesson, M.(2002). Barn i behov av särskild korrigering. Om att ställa barnhälsofrågorna på ett annat sätt. *Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv*.(ss.85-102). Stockholm: Skolverket.

Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid*. Smedjebacken: Carlsson bokförlag.

Dahlin, B. Ingelman,R. Dahlin, C. (2002). *Besjälade lärande skisser till en fördjupad pedagogik*.Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Drugli, M. (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber AB.

Ekström, P. (2004). *Makten att definiera: en studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg: Acta universitatis gothobugensis.

Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I, Persson, B, Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

Förenta nationernas konvention om barns rättigheter. (1990).
<http://www.boes.org/un/sweun-d.html>.

Gunnarson, B. (1999). *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.

Gustafsson, H. L. (2002). Kvalitet inom elevhälsan - vad är det och hur kan den mätas? *Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv*. (ss.21-51). Stockholm: Skolverket.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Holmsten, S. (2002). Ett psykosocialt perspektiv på barn i behov av särskilt stöd. *Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv*. (ss.52-84). Stockholm: .Skolverket.

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Högskola Kristianstad. (2004). Rosenqvists föreläsning 1/10 2004-11-23.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson-Swärd, G. (1999). *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Liljegren, B. (2001). *Samspel för förändring*. Lunds: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

Lindkvist, M. (2003). *Individualisering: Att kliva ur och vara i gemenskap*. Linköping: Linköpings universitet.

Maltén, A. (1985). *Specialpedagogen och arbetslaget*. Malmö: Liber AB.

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Nationella kvalitetsgranskningar (1998). *Skolverkets rapport nr 160*. Stockholm: Skolverket.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogen: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik, Nr 11.

Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Pramling, I, Sheridan.S (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Rossmann, G. B & Rallis, S. F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Skolverket (1998b). *Elever i behov av särskilt stöd*. Örebro: Skolverket.

Skolverket (2001a). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2001b). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm:Liber.

Svedberg, L (2003). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska kommunförbundet (2003). *Barn och unga i riskzonen- samverka och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.

Svenska Uneskorådets skriftserie (2001). *Salamanca-deklarationen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tideman, (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen*. Halmstad: Wigforssinstitutet för välfärdsforskning.

Trost, J (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1992/93:220). *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan, och den obligatoriska sarskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (1997a). *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs - och skrivsvårigheter*. Betänkande av Läs - och skrivkommitten. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (1997b). *Skollag (1985:1100)*. Stockholm: Liber.

Utbildningsdepartementet (1998). *Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet; Regeringskansliet: Fritzes.

Utbildningsdepartementet (2001). *Elevens framgång skolans ansvar*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet (2001/02:14). *Hälsa ,lärande och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wright, von M (2002). Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse. *Att arbeta med särskilt stöd - några perspektiv* (ss.9-20). Skolverket. Stockholm: Spånga tryckeri.

X kommuns skolplan (1997).

Zetterström, A (2003). *Att arbeta med IUP: Individuella utvecklingsplaner och portfolio för förskolan och skolan*. Stockholm: Gothia.

Öhlmer, I. (2001). *Med eleven i centrum*. Västerås: IÖ Respons; Stockholm: Riksförbundet för rörelsehindrade barn och ungdomar.

Intervjuguide

1. Hur definierar du begreppet särskilda behov?
2. Vad kan det finnas för orsaker till att eleven har särskilda behov?
3. Hur utformas undervisningen för de elever som är i behov av särskilt stöd?
4. Vem/ vilka avgör vilka elever som får särskilt stöd?

Hej!

Jag vill tacka för ditt positiva svar till den kommande intervjun och skickar detta brev som en bekräftelse. Som jag berättade för dig är vi två studerande från Högskolan i Kristianstad som läser specialpedagogik. Detta är sista terminen för oss och vi ska då skriva en C-uppsats. Vår uppsats har som rubrik "Vad är särskilda behov"? Du kommer att få fyra intervjufrågor av mig vid intervjutillfället och jag räknar med att intervjun tar ca 30 min. Vid intervjun använder jag bandspelare som jag berättade för dig när vi pratades vid. Är det något du undrar över så kan du kontakta mig på tel : 0479-12332 (hem) eller 0479-30182 (Killebergsskolan)
Vi ses denkl.....

Hälsningar