

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik
(41-60) 10 poäng
Vt 2006

”En skola för alla – en politisk vision”

Pedagogers syn på sin kompetens för att möta alla elever

Författare: Lena Ahlqvist
Marlene Ekstrand

Handledare: Daniel Östlund

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	5
1 Inledning.....	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte och problemformulering	8
1.3 Disposition	8
2 Litteraturgenomgång	10
2.1 Teorier som präglar pedagogens undervisning	10
2.2 Skolans bemötande av elever i ett historiskt perspektiv	12
2.3 Skolans uppdrag	14
2.4 Skolans mål	16
2.5 Skolan idag	17
2.6 Framtidens skola – En skola för alla	18
2.7 Specialpedagogik	19
2.8 Skolans sätt att möta elever i behov av särskilt stöd	21
2.8.1 Liten grupp	21
2.8.2 Inlärningsproblem	21
2.8.3 Specialpedagogiskt stöd	22
2.8.4 Dokumentation av eleven.....	23
2.9 Pedagogens roll	24
2.9.1 Pedagogens självinsikt	24
2.9.2 Pedagogens syn på elever.....	26
2.9.3 Pedagogens kunskapssyn	27
2.9.4 Pedagogen som har framgång med elevernas utveckling	27
2.10 Ledarskap - organisation	29
2.11 Teoretiska utgångspunkter	30
3 Metod	31
3.1 Val av metod	31
3.2 Pilotstudie.....	32
3.3 Urval.....	32
3.4 Genomförande	33
3.5 Bearbetning	33
3.6 Giltighet och tillförlitlighet	34
3.7 Etiska aspekter.....	34
4 Resultat.....	36
4.1 Resultatredovisning	36
4.1.1 Pedagogens kompetensutveckling.....	36
4.1.2 Viktiga uppgifter för pedagogen	36
4.1.3 Pedagogens kompetenser för att möta alla elever	37
4.1.4 Kompetensen i arbetslaget	38
4.1.5 Pedagogens vilja att förändra sitt arbetssätt	38
4.1.6 Pedagogens förslag att göra eleven engagerad.....	39
4.1.7 Pedagogens syn på undervisningen till fördel för alla elever.....	39
4.1.8 Skolans sätt att möta elever i behov av särskilt stöd	40
4.1.9 Specialpedagogens roll.....	40
4.1.10 En skola för alla.....	41
4.1.11 Ansvar för att eleverna når sina mål.....	42
4.2 Slutsats	42
4.3 Analys.....	43
5 Diskussion	44

5.1 Kritik av den egna metoden	49
5.2 Förslag på fortsatt forskning	49
6 Sammanfattning	50
7 Referenslista.....	51
Bilaga	

1 Inledning

Under vår tid på högskolan har vi ofta diskuterat ”en skola för alla” och hur vi ska kunna undervisa alla elever oberoende av förutsättningar hos dem. På en föreläsning i Hässleholm, Norra Station 051123 föreläste skolledaren Sten Wallmark om hur en individuell utvecklingsplan kan utformas. Under föreläsningen sa han många kloka ord och hänvisade bl.a. till Henning Johansson, professor i pedagogik, som har liknat skolan med följande citat: ”Om jag går in i en skoaffär där det bara finns en storlek så är det ju för den skull inget fel på mina fötter”.

Är det så vi vill att framtidens skola ska se ut, att alla elever ska vara lika? Våra funderingar är om det är dags för oss pedagoger att se över vår kompetens och vårt arbetssätt så att vi kan möta alla elever. Vi ska ha en förståelse för att alla elever inte är lika men de har samma värde oavsett förutsättningar.

1.1 Bakgrund

Det finns en motsättning mellan styrdokumentens formuleringar och den praktiska verksamheten då det gäller en skola för alla. Likvärdiga möjligheter var det samma som jämlikhet i den svenska skolan fram till kommunaliseringen, då började skillnaderna öka p.g.a. olikheter i de ekonomiska resurserna och hur mycket kommunerna satsar på kompetensutbildning och specialpedagogiska insatser (Fischbein & Österberg, 2003).

Den diskussion som förs angående skolan idag gäller de elever som inte blir godkända i kärnämnen då de avslutar grundskolan. Det är fler elever än någonsin som skrivs in i särskolan när de kommer till högstadiet och inte når kunskapsmålen (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004).

Enligt Skollagen (1985:1100, 3 kap. 3§) ska elever ha en utvecklingsstörning för att bli inskrivna i särskolan, men i litteraturen hävdas det att många fler elever blir inskrivna i särskolan för att de är stökiga i klassen och att det då är lättare att få resurser i särskolan (Westling Allodi, 2005). Följden av denna inskrivning kan bli att de elever som har uttalade svårigheter inte får det stöd de har behov av och rätt till i särskolan (Tideman m.fl., 2004).

I mål och riktlinjer Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står att skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Skolan ska sträva efter att varje elev utvecklar sin nyfikenhet och sin lust att lära på ett eget sätt. Eleven ska lära sig att arbeta självständigt och tillsammans med andra elever. Dessutom ska skolan bidra till att eleven ska tro på sig själv och sina möjligheter att utvecklas. Skolans uppgift är att all kunskap uppmärksammas praktisk, estetisk såväl som intellektuell.

Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) uppmanar deltagande stater att

- alla elever även de i behov av särskilt stöd ska ha en undervisning i skolan som tillgodoser deras behov
- elevernas behov ska styra kursplanerna och inte tvärtom
- utveckla integrerade skolor och de specialfunktioner som behövs för att hjälpa alla barn och ungdomar, särskilt i form av lärarutbildning i specialpedagogik och resurscentra med personal och utrustning till vilka pedagogerna kan vända sig för att få hjälp.

I regeringens skrivelse Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning, Skr. 2001/02:188 påpekas det att varje elev måste uppmärksammas efter dennes förutsättningar och mötas efter det individuella behovet. Alla elever har rätt att få stöd för att nå sina individuellt uppsatta mål. Mål som är utformade så att det inte ska finnas några gränser för elevens lärande de ska dessutom få arbeta med uppgifter som stimulerar till utmaningar.

I vår vardag kan vi se pedagoger som enbart lägger ner sin kraft på de barn som fungerar i deras undervisningsmetoder. De elever som faller utanför undervisningen anses ofta stökiga och är i behov av extra stöd enligt pedagogen.

Forskningsresultaten inom området ”elever i behov av särskilt stöd” visar att det inte ska finnas något behov av specialorganisationer på skolan utan den ska vara till för alla elever (Kompetens för att möta alla elever. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, LUK 99 SOU 1999:63 Kap. 9).

I ”en skola för alla” ska pedagogen kunna undervisa eleverna efter individuell utveckling och inte stöpa alla i samma form men idag inriktar sig skolan på massundervisning (a.a). Är det så att pedagoger i grundskolan idag inte har kompetens att undervisa alla elever så att de kan klara sig vidare i livet eller brister det i skolsystemet så att orsakerna hittas hos den enskilde eleven vilket kan skapa handikapp? Är det målformuleringen i styrdokumentet som tolkas på det sättet att det leder till svårigheter för eleven? Utifrån dessa frågeställningar har vi valt att undersöka om pedagogen anser sig ha tillräcklig kompetens och om den används på rätt sätt för att möta alla elever i skolan.

I uppsatsen vänder vi oss till blivande pedagoger, pedagoger, specialpedagoger och skolledare samt övriga personer som är intresserade av ämnet.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med den här studien är att undersöka och granska hur skolan möter eleverna ur pedagogernas perspektiv. Utifrån syftet har vi formulerat följande frågeställningar:

- Vad upplever pedagogen att skolan kan göra för att möta alla elever?
- Vilken kompetens anser pedagogen att det behövs för att undervisa alla elever så att de når sina mål?
- Vilken är specialpedagogens roll i en skola för alla?

1.3 Disposition

Vi kommer i litteraturgenomgången att studera vilka teorier och perspektiv som präglar undervisningen idag, hur skolan har sett ut, hur den ser ut och vilka uppdrag skolan har för att eleverna ska nå sina mål. Vidare kommer vi med hjälp av litteraturen beskriva vilka visioner skolan har inför framtiden – en skola för alla. Vi kommer att redogöra för vilken specialpedagogisk kompetens som finns i skolan och hur den disponeras, dessutom hur skolan möter elever i behov av särskilt stöd.

Vidare tar vi upp hur pedagogen möter eleven idag och hur de måste förändra sitt arbets- och synsätt inför skolan i framtiden - en skola för alla. Avslutningsvis i litteraturgenomgången kommer vi att redovisa för vilket ansvar rektor har och vikten av ett bra ledarskap för att framtidens skola ska bli en positiv verksamhet.

I metodbeskrivningen kommer vi att beskriva på vilket sätt vi valde undersökningsmetod och hur vi genomförde den. Vi kommer även att redogöra för bearbetning, analys, tillförlitlighet, giltighet och etiska aspekter.

I resultatbeskrivningen kommer vi att redogöra för enkätsvaren som vi fått av pedagogerna och vilka slutsatser vi kan dra utifrån vår problemformulering. I diskussionen kommer vi att redovisa slutsatserna kopplade till litteraturen och våra egna tankar och åsikter samt att vi ger förslag på fortsatt forskning. Sammanfattningen kommer att avsluta vår uppsats och i den knyter vi ihop vårt arbete där huvuddragen tas upp.

2 Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången har vi tagit upp teorier, historik, hur skolan ser ut idag och tankar om framtidens skola samt vilket uppdrag skolan har. Vidare har vi tagit upp specialpedagogikens uppdrag, pedagogens roll, hur ledarskap och organisation fungerar.

2.1 Teorier som präglar pedagogens undervisning

I denna del belyser vi teorier där teoretikerna anser att eleven ska stå i centrum och att det är utifrån eleven som pedagogen ska undervisa.

Pedagogernas roll i dagens undervisning handlar om att förmedla, handleda och leda aktiviteter. Det handlar om pedagogernas förmåga att kunna bemöta eleverna individuellt, vilket innebär att anpassa uppgifterna och etablera en lämplig struktur och god hjälp och stöd. Syftet är att skapa en lärandemiljö där eleverna kan utnyttja sina resurser maximalt. Detta förutsätter att pedagogerna kan skapa arbetsro genom att förebygga störande beteende och involvera eleverna. Att eleverna tar ett socialt ansvar är viktigare än att lyda i detta sammanhang (Ogden, 2001).

Redan på 1600-1700-talet var synen den samma på elevens förmåga till inläring och de utgick från Comenius humanvetenskaplig teori d.v.s. undervisning där eleven stod i fokus. Han ansåg att undervisningen skulle syfta till att läraren skulle få eleverna att med hjälp av egna erfarenheter se samband och söka egna kunskaper för att lära. Idéerna spreds i Sverige och var vägledande för utvecklingen av det svenska skolväsendet (Claesson, 2002). Rousseau (1912) var inne på samma linje och ansåg att lärarens uppgift på 1700-talet var att få eleven intresserad av att lösa de problem som uppkom. Det gällde framförallt för läraren att hitta tillfällen och situationer som skulle motivera elevens lust att lära.

Enligt Claesson (2002) har även filosofen och pedagogen John Dewey följt Comenius och Rousseau i deras teorier, där han menade att lärarens roll kunde förändras genom att eleverna själva ställde frågor och var beredda att undersöka sin omvärld. Det som förknippas med aktivitetspedagogik och progressivism (framåtskridande utveckling) har starka rötter hos Dewey. Dewey (1980) använder sig av uttrycket "Learning by doing" d.v.s. att undervisningen bygger på att eleven lär sig genom att i konkreta situationer och med konkret material lösa olika uppgifter. Elevens inläring är inte en abstrakt psykologisk process, utan ett aktivt bearbetande av den omvärld barnet lever i.

I första hand var Piaget biolog, men också psykolog och filosof, han förknippas med konstruktivismen och menade att i motsats till empiristerna är människor inte oskrivna blad som ska fyllas utan människan försöker skapa en förståelse av de sammanhang de ingår i (Claesson, 2002). Enligt Säljö (2000) är Piagets arbete en skatt för dem som vill förstå barns utveckling. Piagets teorier har påverkat vår syn på lärande, utbildning och uppfostran i skolan. Genom att börja förstå och tala om elevernas utveckling ur ett piagetanskt perspektiv blev kraven större på elevernas egen aktivitet vid de olika undervisningstillfällena, grupparbetena och de självstyrande verksamheterna. Undervisningen och skolans utveckling blev till det bättre med en större tilltro till elevernas egen förmåga. Elkind (1978) skriver att Piaget påpekade att det är barnets inre motivation som styr dem, inte den yttre påverkan, utan inläringen ska ske genom upptäckande och lustfyllt material.

Vygotskijs teori är att språket och det sociala samspelet har stor betydelse för lärande och utveckling. Eleven måste själv vara aktiv så att dennes tankar blir tydliga och personligt formulerade (Bergström & Saarukka, 2004).

Flera forskare (Lindahl, 2002; Claesson, 2002; Vikström, 2005; Egidius, 2005) påpekar att enligt Vygotsky är samspelet med omgivningen det som är avgörande om det ska bli en utveckling och att två barn kan gå helt skilda vägar till utveckling och lärande, beroende på de olika sätt som de samspekar med sin omgivning. Mycket är nytt i början men så småningom blir det mer och mer bekant och det lärande barnet börjar röra sig från periferin in mot centrum. Vygotsky ansåg enligt forskare att mycket av det barnet lär, lär de sig av andra och att nyckeln till socialt lärande är förmågan att kunna härma. Barnen utvecklas när de deltar i aktiviteter som ligger en aning över deras egen kunskapsnivå och den nivån är skillnaden mellan det barnet kan själv och vad det kan med hjälp av andra, Vygotsky kallade detta för utvecklingszon. När barn samspekar med andra barn eller vuxna kan de komma längre i sin utveckling än vad de hade gjort på egen hand (Claesson, 2002; Egidius, 2005). Vidare menar Claesson att detta synsätt av lärande miljöer ofta beskrivs i sociokulturella sammanhang.

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling är det viktigt att behärska språket och att ha tillgång till sitt intellekt då de är centrala redskap för att kunna utvecklas. Människan har en förmåga att utvecklas och lära utan en bestämd gräns eftersom de har en förmåga att skapa redskap som kan vara till hjälp när vi ska lösa fysiska och intellektuella problem (Säljö, 2000). Pedagogens ansvar och uppgift är att låta eleven få en balans mellan upplevelser och kunskaper samt att skapa en positiv och utvecklande tillvaro tillsammans med andra människor (Föreläsning av psykolog Margareta Öhman, Göteborg 23 mars 2006).

Ett sista perspektiv som vi vill belysa i detta avsnitt är det relationella perspektivet vilket enligt Persson (2001) innebär att specialpedagogisk verksamhet bör ses i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. I detta perspektiv är det viktigt vad som händer i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika instanser eller människor i elevens omgivning. Dessutom innebär det att elevens förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt, d.v.s. olika förändringar i elevernas omgivning kan påverka deras förutsättningar att kunna uppfylla de krav och mål som på förhand bestämts, eleven är i behov av särskilt stöd. Om pedagogerna ser den specialpedagogiska verksamheten ur ett relationellt perspektiv blir tidsaspekten viktig. Ofta när specialpedagogiskt stöd sätts in för att lösa de problem som uppkommit sker det akut och det blir då en stressande situation för alla inblandade för att hitta lösningar. Det handlar om att tillåta att i arbetet med elever i behov av stöd får det ta tid så att deras utveckling och inläring får möjlighet att utvecklas i det tempo som det gör samt att alla pedagoger med kompetens är involverade i arbetet med dem.

I ett relationellt perspektiv påpekas att eleven är i behov av särskilt stöd, detta ställs mot ett kategoriskt perspektiv, där eleven påtalas vara med svårigheter. Med diagnoser på elevens avvikelser i förhållande till normalt beteende har svårigheterna bestämts. I detta perspektiv använder sig skolan av kortsiktiga lösningar som är riktad enbart till eleven och inte miljön runt om (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Specialpedagogiken i skolan i dag återfinns inom det kategoriska perspektivet trots att styrdokumentet visar mot en relationell förståelse av problematiken inom det specialpedagogiska området (Persson, 1998).

I bilden på nästa sida beskrivs det hur det relationella perspektivet ser ut på de olika punkterna i förhållande till det kategoriska perspektivet.

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos elever	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever <i>i</i> svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och Utbildningsmiljön	Elever <i>med</i> svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 2.1: Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval (Persson, 2001, s. 143).

Av figuren framgår det hur den pedagogiska kompetensen ska vara, vilken specialpedagogisk kompetens som behövs, orsaker till specialpedagogiska behov, tidsperspektivet, fokus för specialpedagogiska åtgärder samt vilka som ansvarar för den specialpedagogiska verksamheten stämmer väl överens med det relationella synsättet.

2.2 Skolans bemötande av elever i ett historiskt perspektiv

Enligt Skolverket (1998) togs 1842 beslut om folkskola i Sverige men det gällde inte alla barn. De barn som kom från fattiga hem gick i fattigskolor och de rika valde andra skolor till sina barn. På 1910-talet inrättades så kallade svagklasser i de större städerna, vilket bidrog till protester bland folkskolans lärare. De menade att det skulle bli en uppdelning av de normala eleverna i bättre och sämre begåvade barn. Även barn med sociala problem särskildes från

folkskolan, eleverna sorterades efter vanartens eller vanvårdens svårighetsgrad och placerades på anstalter.

1915 gick drygt 94 procent av barnen i folkskolan. Under denna tid kom det fram att skolan skulle undervisa de elever med vad vi i dag säger särskilda behov. Eleverna undervisades i hjälpklasser, på anstalter, externat eller enskilt (a.a). Börjesson (1997) påpekar att hjälpklasser var till för de barn som hade begåvningshandikapp eller beteendestörningar. Detta var det som dominerade under lång tid. Dessa klasser ersattes senare av läsklasser eller observationsklasser för att få mera homogena grupper. Observationsklasser var utformade som en disciplinär åtgärd för de elever som inte fungerade i den vanliga klassen.

Enligt Skolverket (1998) fick barn med rörelsehinder skolplikt 1962. Motiven till detta var tydligt uttalade, det handlade både om individens och samhällets bästa. Genom att ”de dåliga elementen”, de annorlunda eleverna och elever med särskilda behov segregades fick de den omsorg de behövde och samtidigt blev det lättare att undervisa de normala barnen. Under denna period togs barnen från sina hem för att få bra resultat av fostran, då familjen och fattigdomen sågs som en orsak till problemen. Redan på 1920- och 30-talet segregades barn i behov av särskilt stöd, motivet till detta var att det var för elevens bästa och att eleven hade rätt till specialundervisning. Detta är en tanke som finns och har funnits i skolan – specialundervisning är en social förmån och som ska hjälpa till att minska på skillnaderna mellan eleverna. Idag pratas det inte lika mycket om att skapa en bra undervisningssituation för de övriga i klassen, även om det spelar en stor roll i praktiken (Skolverket, 1998).

Genom Omsorgslagen som kom 1967 fick alla barn och ungdomar i vårt land lagstadgad rätt till att gå i skolan, den metod som användes då d.v.s. gå om årskurser ersattes med rätten till specialundervisning (SOU 1999:63 Kap. 9).

När SIA-utredningen kom på 70-talet talades det inte om problem hos den enskilde eleven utan om en skola i svårigheter. Även i dagens skola finns tanken om att alla elever ska stöttas på ett individuellt och variationsrikt sätt i klassen med hjälp av specialpedagogiska åtgärder. Här får inte skolan medhåll av föräldrar som har barn med funktionshinder, de menar att dessa elevers behov av kompetens nonchaleras och på grund av detta har diagnosfrågan framförts av läkare och specialpedagoger (Skolverket, 1998).

1974 framhölls det i Lärarutbildningsutredningen (LUT) att specialpedagogik skulle ingå i det vardagliga arbetet för all skolans personal, på detta sätt får skolan ett gemensamt ansvar för eleven. Begreppet specialundervisning kan användas när skolans historiska utveckling ska återberättas. Särskolan och specialskolan förlorar i betydelse som särskilda skolformer förutom då de används för att ge resurser till elever i behov av särskilt stöd (SOU 1999:63 Kap.9).

Enligt Skolverket (1998) blev kommunaliseringen av skolan och de nya läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 den decentralisering av skolan som började med Lgr 80 mera påtaglig under 1990-talet.

Idag diskuteras synsättet på hur elever ska få det stöd och den hjälp de behöver i skolan. Undervisningen för dessa elever har utförts av speciallärare och specialpedagoger medan den idag bedrivs i den ordinarie undervisningen av extra lärare, assistent eller fritidspedagog. Undervisningssituationen måste ändras så att alla elever får möjlighet till lärande. Oavsett svårigheter ska undervisningen bedrivas inom klassen (Vernersson, 2002).

Historiskt kan vi sammanfatta att skolan vill hjälpa de elever som behöver extra stöd men samtidigt har skolan haft en strävan mot att ha homogena grupper (Tideman m.fl., 2004).

2.3 Skolans uppdrag

Skolans uppdrag är att stimulera eleven till att söka och inhämta kunskaper och tillsammans med föräldrar ska skolan ge eleverna möjlighet att utvecklas till goda kamrater. Skolans undervisning ska präglas av glädje och harmoni som leder till att barnen får lust att lära (Utbildningsdepartementet, 1998). Skolan är en av få arbetsplatser där det finns livsglädje och det är elevernas livskraft som smittar av sig på pedagogen. Normell (2002) anser att denna glädje som ses hos eleverna kan vara orsaken till att pedagogen arbetar kvar i sitt krävande yrke. Positiva föräldrar är en tillgång för skolan och dess arbete, och när alla hjälps åt känns allt roligt och meningsfullt. I skolan finns också perioder av misslyckanden, rädsla, oro där lärandet innebär att vi måste förstå oss själva och vår omvärld. När eleverna klarat en svår uppgift är självkänslan bra och eleverna vet att de har gjort ett bra arbete då de har lyckats med uppgiften. För att eleven ska få denna insikt krävs att undervisning och skolmiljö är individanpassad och det har stor betydelse för hur eleven uppträder i skolan.

Jansson, Jansson och Wågman (1997) påpekar att en viktig uppgift för pedagogerna är att hjälpa varje elev att utveckla en positiv självbild. Det livslånga lärandet är den allra viktigaste delen för att utveckla självbilden vilket leder till att eleven upplever att "jag kan lära mig" (s. 34).

Om eleverna har ett gott självförtroende går det ofta bra med skolarbetet och den positiva förväntan som dessutom finns gör att eleverna presterar sitt bästa (Wahlström, 1995). I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) påtalas det att i hemmet byggs elevens trygghet och självkänsla upp men skolan har också en viktig roll i detta arbete. Enligt Claesson (2002) och Nyström (2002) är det viktigt att pedagogernas undervisning även leder till att eleverna känner glädje och lust vid inläringssituationen och att pedagogerna tar vara på elevernas idéer och intressen samt uppmuntrar och accepterar deras självständighet och initiativförmåga.

Det som är oroande idag är att skolan inte kan leda elever till färdigheter och kunskaper. Problemen i skolan beror inte på bristande resurser utan att det finns stora brister vad det gäller genomtänkta pedagogiska strategier, medveten styrning, ledning, uppföljning och utvärdering av den pedagogik som används (Ds 2001:19). Asmervik, Ogden och Rygvold (2001), Brodin och Lindstrand (2004) och Egidius (2005) är alla eniga om att skolan som system skapar elever med problem och på det viset får elever som är i behov av särskilt stöd. Det är således så att det är skolan och systemet som är problemet inte eleverna. Börjesson (1997) menar att "Skolan är en klinisk miljö" (s. 19). Madsén (1994) är av den åsikten att när det är val av metod i arbetet i skolan är utrymmet mycket begränsat och det motverkar möjligheterna till ett utvecklande lärande i skolan.

Kraven på skolan idag är att alla elever ska få en skolgång som är utvecklande oavsett elevernas förutsättningar. Det leder till att behoven av extra resurser är stora och kostsamma för skola och samhälle (Liljegren, 2000).

I en studie har Tideman, m.fl. (2004) kunnat påvisa att det finns skolledare som anser att det är skolan som på grund av arbetssättet skapar elever i behov av särskilt stöd. Skolledarna menar att en del barn är förlorare i det nya systemet, där det förväntas att de ska kunna söka kunskap på egen hand och vara mer aktiva själva. I Ds (2001:19) påpekas det att synsättet pedagoger har på vilka elever som behöver särskilt stöd får konsekvenser då stödet ofta förs över på specialpedagogen. Det är viktigt att skolan som lärandemiljö blir delaktig och att individuell hjälp till eleven ges men att åtgärden är en del i helheten. En god pedagogisk verksamhet kan leda till att problem inte uppstår medan en ensidig undervisning där arbetsformerna betonar på individuellt arbete hindrar många elever i deras utveckling och då särskilt barn i behov av extra stöd. Det är viktigt att hela miljön ses över vid problem så att

inte problemet är eleven. Tideman, m.fl. (2004) anser att när avvikelser upptäcks och bedöms hos elever är det skolans vardag som speglas, det är i förhållande till skolans sätt att fungera som problemen framkallas. För att skolan ska vara en utmaning för eleven måste uppgifterna var lite svårare än vad eleven klarar av (Haug, 1998) även Vikström (2005) anser att skolan ställer för låga krav på eleverna. Tideman, m.fl.(2004) skriver tvärtom och menar att skolan kräver mera av eleverna idag och att vissa elever har blivit duktigare och på så sätt har gapet mellan eleverna ökat. Vidare påpekar Tideman m.fl. ytterligare en orsak till att skillnaden mellan eleverna har ökat är att många elever lever i en splittrad värld och på grund av det har eleverna svårigheter med att ta till sig nya kunskaper. Lindahl (2002) är av den åsikten att kognitiv utveckling, social utveckling, känslomässig utveckling, språklig och musikalisk utveckling, fin- och grovmotorisk utveckling samt självständighetsutveckling är det som ska utmanas i förhållande till elevens personliga faktorer för att få ett bra resultat av skolan. Bergem (2000) instämmer med att detta innehåll i undervisningen även ger eleven en social kompetens.

Då kommunikationen mellan pedagog och elev är dålig vid inläring blir konsekvenserna för eleven att de sitter av tiden i skolan. Undervisningen är då antingen på för hög eller på för låg nivå (Liljegren, 2000). Eleverna ska få alla förutsättningar att utvecklas i skolan. Det är skolans uppgift att se till att de får allt stöd och all stimulans de kan behöva så att skolgången blir så positiv som möjligt (Larsson-Swärd, 1999). Brodin och Lindstrand (2004) är oroad över att det snart finns en ny typ av elitskola för de mycket begåvade eleverna. Motiven till denna tanke är att alla elever ska få undervisning utifrån sina egna förutsättningar och erfarenheter. Idag talas det mest om elever med svårigheter som ska undervisas på individ nivå, medan författarna menar att det är minst lika svårt att arbeta med de duktiga eleverna och hjälpa dem så att de kan utvecklas.

Skolan måste bli bättre på att bli en skola för alla. Skolan måste fånga upp eleverna i den vardag de befinner sig i och där vara flexibel och kunna förändra undervisningen (Ds 2001:19). Ahlberg (2001) påtalar att svårigheter i skolan kan ses från olika perspektiv. Synsättet kan bero på kulturella och sociala villkor, men även pedagogens förhållningssätt och förväntningar påverkar innebörden i värderingen av vad svårigheter är.

Forskning och erfarenhet säger att det inte är så lätt att förändra undervisning och lärandeaktiviteter. När skolan får förändringskrav på sig ändrar de ofta på den materiella strukturen. Grupper förändras och nya tjänster tillsätts medan undervisningen fortgår som vanligt och pedagogerna förhåller sig till eleverna som de alltid gjort. Skolorna förändrar sällan det som kanske skulle behöva förändras, nämligen undervisningssättet, den inre anpassningen (Ogden, 2001).

Det är skolans ansvar att se till att alla elever får en individuellt anpassad undervisning och en studieutveckling som ska planeras och noga följas under hela skoltiden. Att sedan eleverna inte når målen i skolan kan bero på mycket. En av orsakerna enligt Ds (2001:19) är målen att uppnå i skolan inte förändras utan är samma fram till det att läroplaner och kursplaner ändras. Det de vill understryka är att det inte tas någon hänsyn till olikheter hos elever. Utvecklingen i samhället och förändringar i elevernas erfarenhetsvärld gör att det är svårt att avgöra vad som är godkända kunskaper för att kunna verka i samhället. Eriksson (1998) menar att om samhällets värdebas inte är tydlig eller tillräckligt spännande eller att skolans värden och normer inte är starka nog för att vara en attraherande motvikt för våra ungdomar kommer de att dras till mer diskutabla värdebudskap som mysticism och kroppskultur eller till rent destruktiva krafter som våldsideologier, matfixering eller drogmissbruk. Eftersom skolan är ett vägskaäl där de stora samhällsfrågorna möts är det viktigt att skolan kan påvisa värdet av det som sker i skolan så att eleverna inser vikten av den kunskap och gemenskap som skolan står för. Även Claesson (2002) påvisar hur viktig skolmiljön är eftersom det är där i

kommunikation med samhället och tillsammans med kamrater och lärare, som eleverna utvecklas.

2.4 Skolans mål

Skolan ska ge alla elever likvärdiga kunskaper medan undervisningen inte ska vara lika för alla. Det finns en frihet för pedagogerna att använda sig av läroplaner och kursplaner vid uppläggningsplaneringen av undervisningen så att alla elever har möjlighet att nå målen. Varje elev ska mötas med individuella lösningar både vid långsam eller snabb inläring. Alla elever har rätt till stöd och stimulans för att nå målen i läroplanen. Mål att sträva emot ska stimuleras genom att alla elever ska få intressanta uppgifter och utmaningar. Det ska inte finnas några gränser för vad eleverna ska kunna lära sig under sin skoltid (Skr.2001/02:188). Enligt Haug (1998) är målsättningen att alla ska ha rätt till utbildning, med samma villkor oavsett begåvning, anlag och intressen. Alla elever ska enligt Tideman, m.fl. (2004) och Ds (2001:19) ha individuella utvecklingsplaner där elevens starka sidor ska vara det framträdande. Utifrån dessa ska skolan sedan se till att eleverna får individuellt anpassad undervisning och utifrån denna ska studieutvecklingen planeras och följas upp alla skolåren. I Ds (2001:19) påpekas att det är skolans ansvar att målen i styrdokumentet åskådliggörs så att alla elever har möjlighet att lyckas utifrån sina förutsättningar. För att eleverna ska nå sina mål räcker det inte med att verksamheten ser ut att innehålla samverkan, elevinflytande, arbetslag och gemensamma värdegrunder utan det måste finnas med i det dagliga skolarbetet och påverka arbetet konkret, målen måste vara realistiska. Om det ändå blir bristande måluppfyllelse måste skolan analysera detta i förhållande till den miljö eleven befinner sig i. Verksamheten måste analyseras på individ-, grupp- och skolnivå. Denna analys måste även göras om eleven har ett funktionshinder som kan vara en av orsakerna till problemet. Analysen ska göras i hela lärandemiljön där skolpersonalen ska kunna kritisera och finna fel i sin och kollegors undervisningsmetoder, vilket personalen ofta har svårt för. I analysen som görs ska förslag kunna ges till ändrad undervisning, gruppens sammansättning eller den fysiska miljön (a.a.).

En annan orsak till att eleven inte når målen är att de inte alltid är kända för dem. Eleverna ska vara med mera vid utvärderingar och få ge egna reflektioner. Vidare skrivs det i rapporten att bedömningen av de tre delarna, mål att sträva mot, mål att uppnå och betygskriterierna tillsammans ger en förvirring vid planering och bedömning. De betyder tre helt olika saker: mål att sträva emot är tänkta som inspirationskälla oberoende av var eleven befinner sig i sin utvecklingsfas medan mål att uppnå just ska uppnås. Dessa mål är satta utifrån vad alla minst behöver för att klara sig i samhället idag. Skolan däremot inriktar sig i första hand mot att eleverna ska bli godkända i svenska, engelska och matematik, detta gör att mål att uppnå i kursplanen och godkänt blir de stora målen för eleverna (Ds 2001:19). Medan Haug (1998) menar att det inte ska vara de traditionella ämnena som ska vara viktiga utan kultur och social träning ska vara viktig i utbildningsprocessen. Alla ska gå i skolan men den behöver inte vara lika för alla. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) påpekas det att pedagogerna ska ge alla elever undervisning och kunskaper efter var och ens förutsättningar.

Eriksson (1998) och Andersson och Carlström (2005) anser att skolan måste identifiera sig både med sin uppdragsgivare d.v.s. samhället och med eleverna och kunna diskutera och kommunicera med dem om hur deras krav och förväntningar ser ut. Enligt Ds (2001:19) ska kraven på skolan öka, skolan ska visa vad den förväntar sig av eleven och alla elever ska veta vad de har för mål att sträva mot. Skolan ska ge alla elever, oavsett var de står kunskapsmässigt, en rolig och utvecklande skolgång. Fischbein och Österberg (2003) påpekar

att ”Barn är olika då de kommer till skolan. Skolan bör heller inte sträva efter att göra dem lika. När de lämnar skolan bör de göra det med bibehållen individualitet och särprägel och med en uppövad förmåga att respektera individualiteten hos andra människor” (s. 155).

2.5 Skolan idag

Redan på 70-talet infördes begreppet ”en handikappad skola” och med det menades att skolan är handikappande för både de svaga och starka eleverna. De svaga sorteras ut och blir ”utbildningshandikappade” medan de elever som är mera framåt blir ”skolanpassade”. Det är skolan som är handikappad inte eleverna (Fischbein & Österberg, 2003). ”Att mäta alla med samma måttstock är naturligtvis problematiskt om vi strävar efter att förverkliga intentionerna med en skola för alla” (Persson, 2001, s. 20). Det är de elever som passar in i skolans förväntningar som lyckas och det är elevernas prestationer som bedöms inom en snäv personlighets sektor som avgör om de lyckas eller inte i skolan. Löpande band principen är svår att bryta och ännu idag undervisas alla elever med samma metoder som decennier tillbaka (Fischbein & Österberg, 2003). Det allvarliga är att skolan i stor utsträckning på det här sättet producerar mekaniska människor (Bergström, 1995). Vidare påpekar Bergström att skolan inte ger tillräcklig ”näring” för att utveckla eleverna till att bli skapande individer som kan fungera i kreativa samspel. Elever som upplevs annorlunda sorteras till att bli avvikande och får en sjukdomsstämpel istället för förståelse och hjälp och stöd att utvecklas efter sina egna förutsättningar.

Enligt Brodin och Lindstrand (2004) har skolproblem som ses som akuta i skolmiljön sin grogrund i den värld som eleverna lever i. Många av de förklaringsmodeller som finns i skolan är försök att normalisera eleven, det är olika teorier som syftar till att förändra eleven för att bättre passa in i systemet. Bergem (2000) och Ogden (2001) anser att pedagogernas reaktioner ofta kan relateras till den yrkesetiska motivationen och karaktärsstyrkan då de stöter på problem i skolvardagen. Det finns de som mer eller mindre systematiskt lyckas undvika de flesta problem som finns genom att de sopar alla problem under mattan och låtsas som att de inte fanns. Ett annat sätt kan vara att problemen skjuts över på andra, d.v.s. besvärliga elever skickas antingen ut ur rummet, till studierektor eller rektor, till elevvårdspersonal eller tar skolan kontakt med föräldrarna när de blir alltför stökiga inne i klassrummet. Det finns de som visst tar tag i problemet men utan att ta tag i den underliggande orsaken. Det är strategier som kan vara bra ända fram tills trycket blir så starkt att det uppstår öppna konfrontationer eller konflikter. Ogden (2001) är av den åsikten att blir det inget resultat försöker ofta pedagogen att bli av med eleven genom att försöka få eleven inskriven i en annan klass eller skola. Har då skolan som mål att vara en skola för alla kan det bli allvarliga konflikter mellan elev och pedagog. Eleven känner sig pressad för att denne inte kan eller vill möta pedagogen och pedagogen reagerar på att eleven förstör för övriga klassen.

Fischbein och Österberg (2003) och Haug (1998) menar att skolan inte kan anpassa undervisningen till alla elever i klassen och på grund av det hamnar många elever i specialundervisning, som sker utanför klassen. Ogden (2001) påpekar att skolan idag har svårt att ta hand om elever med behov av särskilda åtgärder då motivationen till förändringar saknas hos både elever och lärare. Även Haug (1998) anser att det stora problemet är dagens skola - inte eleverna. Han menar att de elever som inte tillgodosett sig undervisningen blir flyttade till andra åtgärder. Om skolan hade haft ett inkluderande perspektiv hade de istället för att flytta eleverna ställt sig frågan ”Vad är det i skolan som har hindrat dessa barn att få utbyte av sin skolgång?” (s. 44)”. En annan fråga Haug (1998) ställer sig är var kraven kommer

ifrån som ställs på eleverna i dagens skola. Genom att kartlägga och analysera skolans organisatoriska brister och effektivisera sin verksamhet skulle skolan kunna skapa bättre förutsättningar för att utforma en utbildning som skulle omfatta alla elever (Persson, 2001).

I rapporten Ds (2001:19) påpekas att det finns en stor frihet inom skolan att välj sätt att möta elever i behov av särskilt stöd, men att tendenserna är att skolan inte har en medveten strategi för hjälp till dessa elever. Skolans uppgift är att se alla elevers möjligheter till utveckling, om skolan inte klarar det blir följderna segregering som leder till sänkta ambitionsnivåer och svårare för eleven att uppfylla målen. Enligt Tideman, m.fl. (2004) finns det pedagoger som påtalar att stödinsatser och specialformer i undervisningen inte hör till klasslärarens uppgift, dessutom anser klassläraren sig inte hinna med alla elever, då de i första hand måste skapa en arbetsro i klassen. På grund av detta missar de ofta de tysta barnen, vilka kan behöva mycket stöd och hjälp men får inte det beroende på att övriga klassen gör sig hörda och kräver mycket.

En annan orsak till skolans problem idag är att klasserna ökar elevmässigt och det är svårt att behålla kvaliteten på undervisningen och att det inte finns tid för pedagogen att se alla elevers enskilda behov (Börjesson, 1997). Enligt Ds (2001:19) finns det en vilja hos pedagogerna att hjälpa alla elever, men de upplever en otillräcklighet då det inte finns tillräckligt med vuxna. Vilket ses som ytterligare en orsak till skolans misslyckande. Vidare menar de att det måste till ett gemensamt förhållnings- och arbetssätt i arbetslagen för att förbättra den lärandemiljö som inte fungerar i dagens skola. ”Detta innebär att de tyngsta skälen till att vissa elever får specialpedagogiskt stöd får sökas i diskrepansen mellan vad skolan kräver och hur dessa elever svarar mot skolans krav” (Persson, 2001, s. 129).

2.6 Framtidens skola – En skola för alla

När en skola för alla ska skapas måste elevernas behov komma i första hand och det måste finnas fler vuxna i skolan men också att i vissa situationer ska det vara små grupper och vid andra tillfälle stora grupper. Olika elever har olika behov men det ska inte särskiljas (Tideman, m.fl., 2004). ”Inkludering är snarare en process som ständigt utvecklas och ställer krav på att normalpedagogik och specialpedagogik växer samman och på samarbete mellan personal” (Göransson, 2004, s. 29). Ingen ska segregeras och om ingen är segregerad behövs det ingen integrering. Idén om inclusion är inriktad på att skapa en skola där alla elever ska gå i samma skola även de som har svåra funktionshinder (Tideman, m.fl., 2004; Westling Allodi, 2005). För att denna idé ska kunna förverkligas krävs det rätt organisation, tillräckligt med personal och kompetens så att de klarar barns skiftande behov i större utsträckning än vad skolan gör idag (Tideman, m.fl., 2004). Göransson (2004) och Westling Allodi (2005) anser att i idén om inkludering finns det en inbyggd föreställning om att målsättningen för skolan är att skapa en gemenskap för alla och trots att det finns olikheter så är alla lika värdefulla. I rapporten Ds (2001:19) påpekas det att på de skolor som eleverna är med i planering och diskussion når fler elever de uppsatta målen än på andra skolor. För att ha detta arbetssätt med eleverna krävs det att skolans personal har en gemensam syn på skolans uppdrag och har en helhetsbild av elevernas lärande. Det är inte meningen att alla ska tränas till att bli normala i skolan utan den ska vara utformad för att möta varje enskild elevs behov. Westling Allodi (2005) menar att elevers olikheter kan upplevas som positiva för skolan eftersom det innebär att kommunikationen och erfarenheterna berikas och att flera olika behov erkänns.

Svensson (2004) anser dock att pedagogerna måste vara flexibla och kunna anpassa sitt arbetssätt utifrån vilka förutsättningar och vilken mognad som olika elever har och på så vis

ge dem möjlighet att ta det ansvar som de klarar av. Författaren menar även att det är utifrån pedagogens kunskap om eleverna som gör att det går att sätta upp realistiska mål med en rimlig ansträngning. Är målet alltför avlägset och det krävs för mycket arbete är det stor risk att eleverna ger upp. Det är viktigt att arbetsschemat som eleverna i dag arbetar efter verkligen är anpassade efter deras individuella förutsättningar.

Ogden (2001) menar att skolan i första hand ska satsa på åtgärder i klassen så att så många elever som möjligt kan stanna kvar. När det inte finns några möjligheter att ändra i skolan eller klassen då ska insatser göras på individnivå. När elevers beteende ska förändras ska alltid frågan ställas till vad eleven ska anpassas till, vilket skolan har svårt att göra.

Fischbein och Österberg (2003) ställer sig frågan om vi kommer att kunna anpassa skolan till eleverna istället för tvärtom som det är i dagens skola. Går det att få in alla elever i samma skola och göra dem mera delaktiga i undervisningen?

2.7 Specialpedagogik

Specialpedagogisk kompetens ska finnas i skolvardagen och pedagogen ska ha kunskap om och kunna ta hand om alla elevers olikheter utan experthjälp men att vissa problem behöver fördjupad specialpedagogisk kompetens (Ds 2001:19).

Det finns de pedagoger som anser att specialpedagogen är ett hot eftersom de har befogenheten att göra en klassrumsanalys, detta kan leda till att specialpedagogen möts med en misstro. Det finns även en rädsla hos klasslärare för att de ska mista speciallärares stöd. Specialpedagogen kommer i konflikt med hur eller vad de ska göra då de utsätts för tryck från två håll, dels från kollegorna som tycker att de ska avlasta dem inne i klassrummet och dels deras egen syn på vilken uppgift som de ser som sin viktigaste arbetsuppgift, det vill säga att hjälpa och stödja de elever som har det svårt av olika anledningar genom att handleda pedagogerna (Persson, 2001).

Eftersom specialpedagogen många gånger har dubbla kompetenser ser de ofta att problemet i klassrummet är klasslärarens förhållningssätt och undervisningsmetoder som gör att det blir svårigheter för en del elever, att då tala om för sin kollega att det är där svårigheterna ligger kan göra att det blir stora påfrestningar för samarbetet. Detta kräver stor civilkurage av specialpedagogen (a.a).

Även Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63 Kap. 9) anser att specialpedagogik ska vara ett komplement till skolans pedagogiska verksamhet och användas då den allmänpedagogiska kompetensen inte räcker till. Ahlberg (2001) påtalar att det specialpedagogiska arbetet rör sig i spänningsfältet mellan organisationen i skolan, innehållet och organiseringen i undervisningen samt den enskilde eleven. Persson (2001) är av den uppfattningen att det har blivit specialpedagogikens uppgift att lösa hur undervisningen ska anpassas för de ”svaga eleverna”.

Uppfattningen bland politiker, skolledare och förvaltningar är att specialpedagoger ska ha en handledande roll medan pedagoger som intervjuats menar att specialpedagoger används i en klinikundervisning med enskilda elever (Ds 2001:19). Börjesson (1997) skriver att specialpedagogerna själva vill arbeta mer som konsulter till både pedagogen och skolledningen och de anser att den kunskap som de har och den experthjälp de kan ge kan ingen elev eller pedagog vara utan. Byström och Nilsson (2003) menar att specialpedagogens roll ska vara trebent d.v.s. utreda, utveckla och undervisa.

Enligt SOU 1999:63 Kap. 9 visar den specialpedagogiska forskningen att skolan inte kan ta tillvara olikheter hos eleverna i undervisningen. Det ska vara pedagogen som ser till att eleven

får det stöd och den hjälp som behövs. Det ska vara rätt sorts insatser och i rätt mängd så att eleven utvecklas. Detta förutsätter att pedagogen samarbetar med specialpedagoger och annan elevvårdspersonal. För att eleven ska få optimala utvecklingsmöjligheter krävs det att eleven möts med respekt och att denne får använda sig av sina erfarenheter och kunskaper. Lärandemiljön ska präglas av gemenskap och delaktighet med andra. För att nå detta krävs det att pedagogen av idag får en utvidgad kompetens där de får en kunskap om den sociala gemenskapens betydelse för individens utveckling och hur arbete i grupp stimulerar alla individers lärande och utveckling. Pedagogen ska ha kunskap om hur goda förutsättningar skapas både för de elever som lär snabbt och de elever som har ett funktionshinder och svårigheter av olika slag. Asmervik, m.fl. (2001) är av den åsikten att specialpedagogiken är ett ämnesområde med samma teorier och riktlinjer som i övriga ämnen men undervisningen är konsekvent individinriktad. Denna attityd borde alla pedagoger vara förtroagna med, bl.a. för att denna ideologiska bas är en förutsättning för att eleverna ska klara sig, men vi får inte slå oss till ro och tro att lösningen är pedagogens förhållningssätt. Vi måste ge eleven den hjälp de behöver genom att förstå deras problem. Vidare menar Asmervik, m.fl. att specialpedagogiken är steget före den generella pedagogiken i skolan.

Pedagogerna ska likväl arbeta för att stödet i första hand ges i den klass eller grupp som eleven tillhör, ett problem kan dock vara att pedagogen inte har kompetensen eller tiden att stötta de elever som behöver extra hjälp (Vernersson (2002) ; SOU 1999:63 Kap. 9). Vidare anses det att specialpedagogik är en kompetens som är ett måste för dagens lärare i skolans pedagogiska arbete. Tillsammans med de föregående författarna anser Ahlberg (2001) att det är elevens rättighet att få delta i undervisningen utifrån sina egna kunskaper, behov och erfarenheter i gemenskap och tillsammans med andra elever. Vernersson (2002) påtalar även att ibland kan det vara lämpligt att inhämta utlåtande från expertis utanför skolan. I Persson (2001) framkommer det att det finns pedagoger som menar att specialpedagogiska resurser inte ska läggas på de elever som har svårast att lära utan på de elever som har det svårt men ändå har förutsättningar att lära.

Ahlberg (2001) påvisar att följderna blir att den specialpedagogiska uppgiften i skolan ses som en gemensam angelägenhet för hela skolans verksamhet. "En inkluderande undervisning sätts i fokus, och det är skolan och inte eleverna som ska anpassas och förändras" (s. 20). Pedagogens förmåga till tålmod, uthållighet och nyfikenhet har stor betydelse i arbetet med de specialpedagogiska uppgifterna (Vernersson, 2002).

Ett viktigt mål med specialpedagogens arbete och förhållningssätt är att uppnå en god och effektiv kommunikation med de pedagoger som möter eleverna ute i klassrummen och som har ett direkt ansvar för deras omsorg och fostran. I denna form av kommunikationsprocess mellan special- och "vanlig" pedagog skapas goda förutsättningar för en "parallell process". Den ansvarige pedagogen får då i bästa fall en chans att överföra både en god form och ett vettigt innehåll från handledningen av specialpedagogen till sina egna relationer med eleverna och föräldrarna. En sådan medverkan av en specialpedagog kan vara ett viktigt medel för målet att utveckla och förbättra barnens vuxenrelationer i skolan och för att därigenom skapa förutsättningar för optimal resurs- och kompetensutveckling för den enskilde eleven (Vernersson, 2002).

Brodin och Lindstrand (2004) påpekar att det är dags att ta bort begreppet behov och i stället se till elevernas rättigheter att få en lämplig utbildning. Vidare anser de att en skola för alla kräver samordning i integrationsprocessen och alla som är inblandade måste få fortlöpande utbildning och ha tillgång till de hjälpmedel de behöver för att utföra sina uppgifter.

2.8 Skolans sätt att möta elever i behov av särskilt stöd

Vid en pedagogisk diagnos av en elev är målet att klargöra om eleven behöver extra stöd för att fungera i enlighet med sina förutsättningar i skolan och hur detta stöd eventuellt ska se ut. P.g.a. att kraven höjts i skolan och att pedagogen inte klarar av den individuellt orienterade arbetsformen hamnar eleven utanför, många fler elever än tidigare (Haug, 1998).

2.8.1 Liten grupp

Haug (1998) och Tideman, m.fl. (2004) konstaterar att oerhört mycket specialundervisning sker utanför klassen i den svenska grundskola och det tenderar att fortsätta öka. Många elever har så stora svårigheter i skolan att de behöver hjälp för att kunna tillägna sig undervisningen. I den särskilda undervisningsgruppen d.v.s. ”lilla gruppen” finns de elever som är i behov av särskilt stöd, både intellektuellt och socialt. I dagens skola bildas lilla gruppen för att övriga elever i klassen ska få arbetsro och pedagogen ska få lättare att undervisa. Författarna menar vidare att detta undervisningssätt gör att eleven får ett utanförskap i den ordinarie klassen, vilket leder till att de blir sårbara och får ett dåligt självförtroende. Ahlberg (2001) tycker att det finns fördelar med en liten grupp då det även kan ge klasskamraterna möjligheter att koncentrera sig på sin inläring och sina studier, medan Börjesson (1997) är kritisk till att det ska finnas särskilda undervisningsgrupper och hur de ställer diagnoserna på eleverna. Ahlberg (2001) påpekar att det inte är någon given lösning på problemet att använda sig av den lilla gruppen även om det är den vanligaste åtgärden för att förbättra situationen för eleverna.

Klasslärarna diskuterar ofta nivågruppering som en lösning för att kunna hantera elevernas olika kunskapsnivåer. Pedagogerna tycker att det är en fördel att kunna variera gruppstorlekarna beroende på gruppens behov av stöd från pedagogerna och på det viset anpassas undervisningen till den aktuella gruppens nivå (Ahlberg, 2001; Tideman, m.fl. 2004). Ahlberg påtalar vidare att traditionellt har skolan även löst problemet med att möta alla elevers behov genom att skapa särskilda undervisningsgrupper.

2.8.2 Inlärningsproblem

Vad som är avgörande när det ska bedömas om vilka elever som ska få specialpedagogiskt stöd är prestationsvariabler d.v.s. att eleverna får hjälp därför att de av någon orsak inte presterar det som förväntas av dem. Dessa förväntningar kan komma från många olika håll och vara relaterade till elevens förutsättningar eller en allmän förväntansnivå på den åldersgrupp som eleven är i (Persson, 2001).

En vanlig orsak till att elever bedömdes ha behov av särskilt stöd är inlärningsproblem av olika slag, t.ex. låg begåvning i allmänhet eller i relation till främst svenska, engelska och matematik (Tideman, m.fl., 2004). Andra problem som kan påverka elevens förmåga kan vara dålig anpassning, stökighet och sociala problem. En kategori av elever som är svåra att upptäcka och bedöma om de som är i behov av stöd är de elever, främst flickor, som är så tysta att pedagogerna inte uppmärksammar dem. Ytterligare en grupp av elever som idag får sin undervisning i den vanliga grundskolan är de som har vad som kallas ”allmänna

inlärningsproblem”. Det är elever som är inskrivna i särskolan men som får sin undervisning i vanliga klasser liksom de elever som anses ha låg intellektuell kapacitet i allmänhet. Ofta uttrycker pedagogerna det så att dessa barn inte ”hänger med” (Persson, 2001).

En del elever har en lång startsträcka som gör att pedagogen måste ge förtydligande anvisningar och extra uppmuntran innan de kan komma igång med arbetet. Ibland kan en liten läsgrupp med få elever vara bra för att de ska få lugn och ro (Nyström, 2002). Enligt Persson (2001) och Nyström (2002) finns uppfattningen att när tempot i ett klassrum är för högt kan de långsammare eleverna få svårt att hinna med. En hjälp för dessa elever kan då vara extra stöd av speciallärare som stöttar och hjälper dem så att de når sina mål samtidigt som tempot i klassrummet kan hållas. Medan Liljegren (2000) är av den åsikten att det även kan vara specialpedagoger, resurslärare, elevassistenter m.m. som kan ge extra stöd och dessutom kopplas ofta skolledning och övrig personal in.

2.8.3 Specialpedagogiskt stöd

Skolor och kommuner måste se över sina organisationer för att kunna förändra arbets sättet. Vilket ska leda till att de flesta elever får stanna kvar i sina klasser (Ds 2001:19). En inkluderande integrering betyder att all undervisning för eleven ska ske i klassen. I dessa klasser godtas skillnader på eleverna, det är inte elevernas brister som är intressanta utan deras tillgångar. Undervisningen ska vara individuell och målet ska vara att alla elever ska kunna utvecklas så långt som möjligt. Skolan ska vara till för alla elever, i och med detta ska alla pedagoger ha kunskaper för att undervisa alla elever (Haug, 1998). Tideman, m.fl. (2004) och Haug (1998) anser att det är bättre för vissa elever om de får vara kvar i sin grupp och klassmiljö. Haug menar även att det finns de pedagoger som påtalar att det är barnets behov som ska bestämma om eleven ska få specialundervisning i klassen eller utanför den. Det väsentliga borde vara att eleverna får den undervisning som ger det största utbytet. Utmaningen är att ge individuell kompensatorisk undervisning, så att den enskilda eleven i största möjliga mån kan anpassa sig till skolan och samhälle. Om eleven måste flyttas enligt Liljegren (2000) ska det inte ske i vredesmod till ”första bästa ställe” utan omplaceringen ska förberedas noga så att det ändå blir positivt för eleven.

I de flesta fall är det heltorealistiskt att de elever som är avvikande ska kunna ”komma ikapp” sina klasskamrater genom ett erhållande av separata hjälpinsatser inom den vanliga undervisningen. Det är därför skolan behöver specialpedagogiskt stöd i bl.a. arbetslagen för att utveckla verksamheten. Målet ute på skolorna är att hitta olika strategier så att klasslärarna inne i klassrummet upplever att de har de förutsättningar som behövs för att undervisa alla elever. Ett tillvägagångssätt kan vara att specialpedagogerna kommer ut i klassen när det är rörligt på något sätt för att vara ett moraliskt och psykologiskt stöd (Tideman, m.fl., 2004). De elever som har ett negativt beteende får mer tid av specialpedagogen medan de svaga, och tystlåtna eleverna får stå tillbaka, detta är ett stort dilemma på skolorna (Persson, 2001).

Den vanligaste strategin som pedagogerna använder sig av i sin undervisning för att stödja elever i svårigheter är att eleverna extra många gånger får träna och öva på olika moment för att nå upp till samma kunskapsnivå och lära sig samma saker som sina kamrater. Det handlar om mer av samma sort. Denna undervisningsform som går under beteckningen ”kompensatorisk” har dock inte lett fram till de önskvärda resultat som de hoppats på (Ahlberg, 2001). I arbetet med de elever som är i behov av särskilt stöd kan det vara bra om pedagogen är lyhörd för elevens intresse och på det viset utnyttja den drivkraft som det kan ge vid olika inläringstillfällen. Pedagogen kan t.ex. tillåta eleven läsa Kalle Anka pocket

eftersom det kan vara den motivation som behövs för att eleven överhuvudtaget ska läsa. Pedagogen kan även sitta vid elevens bänk och hjälpa honom/henne att skriva och samtidigt passa på att ha en dialog med eleven. Det kan vara så att eleven gör något annat eller ingenting om inte pedagogen backar upp. Ytterligare ett sätt att stödja eleven kan vara att göra täta besök vid elevens bänk och bistå denne utan att hjälp har påkallats d.v.s. extra uppbackning och guidning för att få eleven att arbeta under lektionen (Nyström, 2002).

De hjälpmedel som finns som ett stöd för lärande, t.ex. datorn med olika läs- och/eller räkneuppgifter, kulramen vid lösandet av räkneuppgifter, arbetsblad och arbetsböcker, papper, penna och kriterier för att öva bokstäver och siffror m.m. inte alltid räcker och att det i det läget kan behövas andra stödåtgärder (a.a).

För väldigt många elever fungerar inte kompensationen så som det är tänkt och formulerat. De elever som fått specialundervisning hamnar ofta i en stigmatiserad och marginaliserad position under resten av sin tid som elev. Vilka konsekvenser detta kan få, då och senare kan bara framtiden påvisa (Haug, 1998). Många av de frågor som är förknippade med en skola för alla kräver både ekonomiska och pedagogiska extraresurser. Tyvärr är det många skolor som menar att de bara delvis kan klara av att lösa dessa bitar även om det finns elever som har rätt till det. Det kräver dessutom en vilja och beredskap till att förändra undervisningen och skolans arbetssätt, detta kan vara en tidskrävande och arbetsam process (Brodin & Lindstrand, 2004; Vernersson, 2002). Framtidens skola ställer stora krav på pedagogernas kunskap om att tillgodose alla elevers olika behov och stimulans (Fischbein & Österberg, 2003).

Tideman, m.fl. (2004) har i sin undersökning kommit fram till att trots diskussioner om resursneddragningar och de negativa effekterna verkar skolans personal övertygad om att de barn som behöver stöd också får det, medan Persson (2001) påtalar att det är svårt att hitta undersökningar som visar att de elever som har fått specialundervisning skulle ha en positiv erfarenhet och effekt för dem.

2.8.4 Dokumentation av eleven

Det ingår alltid i pedagogens uppgift att bedöma elevers utveckling på olika sätt. Det är viktigt att inte "sopa elevens problem under mattan" även om problemen inte ska dramatiseras. Vid en bedömning bör perspektivet flyttas från elevernas problem och individuella brister till vilka styrkor och resurser de har (Ahlberg, 2001; Liljegren, 2000). Även observationer i klassrumssituationen är ett nödvändigt inslag i kartläggningen. Den bör också omfatta information om vad samtliga parter anser behövs för en positiv förändring, samt om konkreta mål och realistiska åtgärder (Ahlberg, 2001; Liljegren, 2000). Om inte personalen uppfattar de svårigheter som barnet har finns det stor risk att barnet inte får det stöd det behöver (Larsson-Swärd, 1999).

Vilka elever som har svårigheter beror på den som ställer diagnosen eller sätter etiketten, men även samhällets krav och skolans syn påverkar (Asmervik, m.fl., 2001). Hindberg (1999) är av den åsikten att en diagnos kan avlasta skuld och göra det enklare att få särskilda resurser så som speciallärare och personlig assistent för eleven.

Dokumentation behövs för att pedagogerna ska kunna ha en dialog med sig själv och andra för att kunna bearbeta sitt arbetssätt och göra sin verksamhet tydlig (Bergström & Saarikka, 2004). Troligtvis hade diskussionen om diagnos eller inte diagnos inte varit aktuell om det funnits resurser i den omfattning som skolorna behöver för att genomföra sitt uppdrag (Tideman, m.fl., 2004).

I dagens skola där många pedagoger möter elever i behov av särskilt stöd är behovet av kunskap om hur åtgärdsprogram upprättas stort. Även diskussioner om särskilda stödåtgärder för elevernas personlighets- och kunskapsutveckling är viktiga för att eleverna ska få ett adekvat stöd som möjligt samt att pedagogerna ska kunna eftersträva en helhetssyn på elevernas situation (Verneresson, 2002).

Fördelarna med att åtgärdsprogram upprättas är att när personalen diskuterar de problem som eleven har är det lättare att komma fram till konkreta och bra metoder i arbetet med eleven. Pedagogerna kan gå tillbaka i dokumenten kring barnets utveckling över tid och därmed se eventuella framsteg, ett bevis på vilka resultat som har uppnåtts. Observationer kan även vara till nytta för att studera personalens arbete. Åtgärdsprogram är att betrakta som varje ansvarig pedagogs minnesanteckningar för att stödja en enskild elev och därmed inte ska ses som en allmän handling (Larsson-Swärd, 1999). Medan Ahlberg (2001) har den uppfattningen att vissa pedagoger har svårt att på egen hand hinna med att utarbeta och kontinuerligt följa upp de åtgärdsprogram som genomförts och anser då att specialpedagogen är en stor tillgång i arbetet med åtgärdsprogrammen.

2.9 Pedagogens roll

För att det ska vara en skola med bra kvalitet ska pedagogen planera och organisera mot de mål som är uppsatta av arbetslaget utifrån styrdokumentet samt att möta eleverna på individuell nivå (Lindahl, 2002).

2.9.1 Pedagogens självinsikt

Enligt Selberg (2001) är det i en god lärandemiljö som pedagogen och eleven tillsammans skapar utvecklingen för kunskap. Det beror mycket på hur pedagogen möter eleven i sitt sätt att utföra undervisningen som har ett avgörande för hur eleven kan förbättra sin kunskap. Madsén (1994) skriver att pedagogen måste själv förstå vad eleven ska lära sig och dessutom ha kunskap om hur inlärning går till för att kunna bedriva en bra undervisning så att eleven lär sig förstå omvärlden. Göransson (2004) påpekar att pedagoger tror att deras uppgift är att lära ut medan deras uppdrag i realiteten är att få igång ett lärande. Detta kan vara en orsak till att skolan inte klarar av en inkluderande undervisning utan elever faller utanför skolans ramar.

Pedagogerna borde istället för att hitta lösningar där eleven utsätts för olika segregeringar börja fundera på vad det beror på att eleven bråkar och hur de kan komma till rätta med beteendet. Det är denna utmaning som pedagogerna i skola står inför när de ska kunna förverkliga målet att ge varje elev de bästa förutsättningar för att kunna utvecklas. De ska kunna individualisera och ta hänsyn till varje barns egna resurser och stödja dem som är i behov av särskilt stöd (Larsson-Swärd, 1999). Svensson (2004) menar att pedagogen kan intressera sig för elevens arbete i stället för att ge en tillsägelse. Pedagogen kan även öka trivselfaktorn genom att fråga hur det går och höra efter om eleven behöver hjälp. Kadesjö (2001) påpekar att pedagogerna borde ge beröm när eleven arbetar bra, men att det måste ges i direkt anslutning till när eleven gjort något bra för att tydliggöra för eleven. Författaren menar vidare att uppmuntran och positiv förstärkning av önskvärt beteende påverkar en elev mycket effektivare. För att kunna uppmuntra och berömma istället för att tjata och kritisera måste

pedagogerna förstå elevernas olika svårigheter och ta reda på vad som är möjligt för eleven att klara av.

Skolan och framförallt pedagogen har svårt att se sig själv och sin undervisning som orsaken till att elever får svårigheter i skolarbetet (Ds 2001:19). Persson (2001) påpekar att de pedagoger som intervjuades i hans undersökning anser att elevernas svårigheter är individbundna. Som pedagog poängterar Bergström och Saarukka (2004) att de ska ha en medveten god självinsikt och en förståelse för sig själva och andra. I skolan arbetas det mer i arbetslag idag och därför måste pedagogen lyfta fram sina känslor och enligt Liljegren (2000) måste pedagogen kunna ta emot kritik från kollegor på ett konstruktivt sätt och utan prestige. Ju mindre vana pedagogen har att samarbeta desto svårare är det att ta emot rättframma åsikter.

Pedagogen måste skaffa kunskap och kännedom om sitt eget sätt att fungera i relation med eleverna och hur de leder och kommunicerar i klassrummet. När demokrati ska skapas i klassrummet krävs det att den vuxne har en klar och tydlig ledarstil. Pedagogen måste balansera sitt vuxeninflytande med respekt för det enskilda barnets integritet (Liljegren, 2000). Den empatiska förmågan eller bristen på den, kan spela roll för pedagogens och elevens relation vilket kan påverka elevens utveckling och inläring (Birnik, 1999). Om pedagogen har denna insikt når de ofta större framgångar i arbetet än pedagoger som saknar den (Birnik, 1999; Liljegren, 2000). För att klara av detta möte med eleverna påtalar Vernersson (2002) och Kadesjö (2001) att pedagogen ska ha möjlighet att diskutera och få handledning av kompetent personal i de fall extra åtgärder måste sättas in. Om denna möjlighet till kunskap inte finns ger pedagogen upp och strävar mot segregering d.v.s. att få bort eleven från klassen (Brodin & Lindstrand, 2004).

Enligt Birnik (1999) kan en orsak till vara att pedagogens undervisningssätt framkallar ett ointresse hos eleven och p.g.a. detta blir eleverna stökiga och därför inte når de uppsatta målen. Det är viktigt att pedagogen skapar ett bra undervisningsklimat, då eleven ofta blir motiverad om denne känner att pedagogen bryr sig. Vidare är Birnik av den åsikten att hela problemet inte får anses komma enbart från eleven utan att skola och pedagog ska reflektera över sig själva och sitt sätt att förhålla sig till eleven. I Ds (2001:19) påpekas det att pedagogen förhåller sig olika till eleven beroende på vad föräldrar har för utbildningsgrund och var eleven står begåvningsmässigt och att detta kan vara en orsak till att eleven inte får den hjälp och det stöd som behövs.

Varje pedagog ska tänka över sin egen "Praktiska teori" (s. 225). Det viktiga är att fundera över sina mål och vad som styr det egna handlandet. Om pedagogen medvetandegör detta kan det leda till en pedagogisk utveckling av undervisningen och det kan leda till ett bättre klimat i klassen (Fischbein & Österberg, 2003).

Pedagogernas egen förståelse av ett innehåll har stor betydelse för deras utvärdering av vad eleverna förstår och kan. Pedagogerna som tillägnar sig nya kunskaper ökar sin tilltro till att det även är möjligt för eleverna själva att förstå (Vikström, 2005). Pedagogens professionalitet handlar om att det är viktigt att ha en god ämneskunskap. Ämneskunskaper är centrala och viktiga men om en pedagog i alltför stor utsträckning låter ämnet i sig bli det centrala finns det också risker. Om ämnet överskuggar allt för pedagogen kan undervisningen bli så teoretisk, abstrakt och vetenskaplig att eleverna inte alltid förstår. Pedagogerna ska dokumentera och analysera sin undervisning för att det ska ge möjligheter till reflektion och förståelse. I ett vidare didaktiskt och pedagogiskt perspektiv är syftet med dokumentation och analys av undervisning inte bara att se och förstå, utan meningen är att finna nya alternativa pedagogiska lösningar som initierar en utveckling och förbättring av den egna undervisningspraktiken. Det centrala i läraryrket är att ständigt vara på väg, att sträva efter att se, förstå och utveckla (Nilsson, 1999).

2.9.2 Pedagogens syn på elever

När en pedagog möter en person med funktionshinder, känner sig pedagogen ofta osäker och rädd. Det okända och obekanta kan göra att denne känner ångest och ångslan inför mötet med den funktionshämjade. Pedagogen ska ha normala krav och förväntningar på alla elever. Att de funktionshindrade kämpar med emotionella störningar, där det huvudsakliga problemet kanske inte syns men att de behöver mera tid på sig är ingen orsak till att de ska betraktas som personer där inte normala gränser gäller. Detta måste pedagogen förstå och därför vara beredd att pröva nya infallsvinklar i undervisningen (Asmervik m.fl., 2001).

Skolan och pedagogen måste inse att det finns elever som är tvungna att leva med svårigheter och att de har livsmöjligheter som är begränsade och en sämre livskvalitet än andra elever. Livskvaliteten kan vara försämrad p.g.a. sjukdom, beteendeproblem och svåra livsvillkor men trots detta ska skolan utbilda dessa elever till ett meningsfullt och värdigt liv (Ogden, 2001). Alla ska ha rätt till utbildning oavsett begåvning och alla elever ska ha lika värde. I ett demokratiskt samhälle ska alla gå i samma skola i vilken alla elever blir accepterade och bidrar till det gemensamma (Haug, 1998).

Att förstå hur eleverna påverkas av sin livsmiljö är viktigt för pedagogen, speciellt då eleven kräver extra resurser. Det är också viktigt att veta att enligt den utvecklingsekologiska modellen leder inte speciell påverkan till någon speciell utveckling (Brodin & Lindstrand, 2004). Författarna menar att om eleverna ska fungera i skolan ska även deras sociala- och familjerelaterade miljö fungera.

Enligt Larsson-Swärd (1999) och Jansson, m.fl. (1997) ska skolan vara en plats för utveckling av människor där de ska få stöd och stimulans för att kunna leva ett "normalt" liv. Eleverna ska växa och utvecklas och få känna engagemang oavsett funktionshinder. Börjesson (1997) är av den åsikten att synen på eleverna är olika men att det gäller att hitta elevernas positiva förutsättningar i ett helhetsperspektiv och inte bara se de medicinska problemen. Lindö (2002), Ahlberg (2001) och Nyström (2002) menar att i grunden handlar det om att kunna hantera mångfald, olikheter och sociala och kulturella situationer för att försöka finna en balans mellan skolans krav och elevernas förmåga. Detta innebär att pedagogen måste knyta an till varje elevs erfarenhet och förståelse och ta tillvara och utveckla elevens egna resurser. Det hade varit bra om pedagogen kunde vara flexibel i mötet med eleven. Tideman, m.fl. (2004) anser att eftersom alla elever är olika och lär sig på olika sätt bör skolan kunna ge alla bättre möjlighet att arbeta efter sin förmåga. Medan Nyström (2002) påpekar att det är angeläget att pedagogen så fort som möjligt identifierar eleverna och kartlägger hur eleverna gör för att lära sig läsa och skriva samt vilka behov var och en har. Pedagogens förmåga till inlevelse i elevernas tanke- och känslovärld är en förutsättning för ett lyckat pedagogiskt resultat (Liljegren, 2000). Även Svensson (2004) påpekar att pedagogen behöver ha en helhetssyn på eleverna för att kunna utveckla deras känslomässiga intelligens. Pedagogerna måste dessutom ha en kompetens som gör det möjligt för dem att handla på ett sätt som de kan försvara kunskapsmässigt, pedagogiskt och etiskt (Bergem, 2000). Brodin och Lindstrand (2004) anser att pedagogernas olika förklaringar till elevers svårigheter många gånger säger mer om vilket förhållningssätt som pedagogerna har till olikheter, rådande samhällssyn och/eller samhällsklimatet än vad som verkligen är barnets egentliga problem. De skriver att "Problemet är planterat i sin miljö" (s. 137). Många pedagoger påtalar att det svåraste med arbetet i skolan är beteende och disciplinproblem och att eleverna inte har någon studiemotivation (Ogden, 2001). Det är den förändrade strukturen i samhället som gör att det är svårt att vara pedagog idag. De ständiga förändringarna och de många val som eleverna ska göra idag gör det svårare för dem att orientera sig i tillvaron, detta leder till en viss vilshenhet som bottnar i brist på sammanhang och mening, i skolan märks det i form av en fysisk

oordning. I skolan det senaste decenniet har pedagogerna ägnat huvuddelen av sin arbetstid åt sådant som de själva kallar för ”polis- och kuratorsjobb” utan att de fått motsvarande utbildning (Normell, 2002).

2.9.3 Pedagogens kunskapssyn

Det finns en skillnad på pedagogens arbete förr och nu, nämligen att det krävs mer av pedagogisk kunskap för att stödja alla elever oavsett från vilken miljö de kommer och utan att segregera någon (Normell, 2002).

Pedagogens kunskapssyn ligger bakom den syn de har på eleven d.v.s. den uppfattning som de har om hur kulturella faktorer och pedagogiska miljöer påverkar eleven. När pedagogen tror på elevens möjlighet att utvecklas är de beredda att lägga upp sin undervisning så att elevens aktivitet och ansvar utgör grunden för vilka metoder som de ska använda i sin undervisning (Bergström & Saarukka, 2004). Efter några år som färdig pedagog kan han/hon agera kompetent utifrån ett långsiktigt perspektiv och planera hur arbetet ska läggas upp. De pedagoger som vet och känner att de verkligen kan sin sak handlar utifrån en djup förståelse och känsla för hela situationen har en intuitiv känsla av att det blir bra om jag gör så här (Vernersson, 2002). Det finns de pedagoger som anser att stödinsatser och specialformer i undervisningen inte hör till klasslärarens uppgift men att de måste ta sig an dessa uppgifter (Tideman, m.fl., 2004). När skolan har tillgång till pedagoger som är experter på ”särskilda behov” har det medfört att klasslärare lärt sig att ”tänka bort” de elever som behöver extra stöd när de planerar sin undervisning (Persson, 2001). Pedagogerna måste vara flexibla och anpassa sitt arbetssätt utifrån vilka förutsättningar och vilken mognad som olika elever har och på så vis ge dem möjlighet att ta det ansvar som de klarar av. Författaren menar även att det är utifrån pedagogens kunskap om eleverna som gör att det går att sätta upp realistiska mål med en rimlig ansträngning. Är målet alltför avlägset och det krävs för mycket arbete är det stor risk att eleverna ger upp. Det är viktigt att arbetsschemat som eleverna i dag arbetar efter verkligen är anpassade efter deras individuella förutsättningar (Svensson, 2004). Asmervik, m.fl. (2001) menar att specialpedagogikens negativa effekter är att det avvikande beteendet hos eleven betonas mest, vilket kan leda till att skolan inte ser elevernas resurser. Pedagogerna måste naturligtvis arbeta med deras svagheter men inte låta svagheter dölja möjligheterna. Ju fler normala förväntningar pedagogerna har på eleven desto flera uppgifter klarar de.

En skola med kvalitet är den skola som antar elever med problem som självklara. Elevens skolbeteende är en reaktion på hur de upplever skolmiljön, främst mötet mellan lärare och klass. Visar pedagogen respekt för eleven – visar eleven respekt för pedagogen (Eriksson, 1998).

2.9.4 Pedagogen som har framgång med elevernas utveckling

De goda pedagogerna har grundliga kunskaper om varje enskild elevs kunskapsnivå, intressen, förutsättningar och utveckling i olika avseenden och de kan anpassa sin undervisning så att den svarar mot de krav som står skrivna i läroplanerna, kursplanerna och i de lokala arbetsplanerna. Även pedagogernas sociala kompetens är en viktig sida av

yrkesprofessionen, det som kännetecknar de goda pedagogerna är att de är tydliga, bestämda och rättvisa. De har ofta en bra kontakt med elevernas föräldrar och en god förmåga att samarbeta med sina kollegor samt vara flexibla och lyhörda för andras åsikter (Nilsson, 1999; Fischbein & Österberg, 2003).

På många skolor finns det pedagoger som lyckas bra med ganska oroliga och stökiga elever och klasser. De är skickliga pedagoger som har bra hand med barn och rykte om sig att vara tydliga samt att de har en god förmåga att sätta gränser utan att trycka ner och kränka eleverna. En del har en sådan naturlig auktoritet att eleverna alltid gör som de säger, de är auktoriteter utan att vara auktoritära (Svensson, 2004). Pedagogerna måste vara tydliga och veta vad de vill samt att de är trygga i sin yrkesroll. Författaren anser även att en viktig förmåga är att de kan sätta gränser och säga stopp innan eleverna spårar ur, d.v.s. i rätt ögonblick. Ibland måste elevernas situation i klassrummet tillrättaläggas och pedagogerna måste ha en genomtänkt strategi för hur de ska möta eleven. Den elev som gör misstag och dumma saker, som gör både barn och vuxna i omgivningen besvikna, behöver mer än andra elever få höra att de är omtyckta. En sådan elev är i mycket större behov av att få bekräftelsen, ”du duger fastän du gör dumma saker som jag vill att du slutar med” (Kadesjö, 2001, s. 153).

Det bästa ledarskapet är ett situationspassat ledarskap d.v.s. pedagogerna utövar det ledarskap som situationen kräver. Skickliga pedagoger kan använda olika ledarstilar och har en förmåga att välja den stil som fungerar bäst för stunden. Att anpassa sitt ledarskap efter hur klassen fungerar är en av de viktigaste förmågorna menar de flesta pedagogerna. För att lyckas som pedagog så måste pedagogen vara flexibel och kunna tillämpa ett situationsanpassat ledarskap (Svensson, 2004). ”Om en aktivitet utformas för de elever som har begränsningar i sina funktioner passar den oftast för alla barn” (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 73).

Pedagogens viktigaste uppgift är att motivera och uppmuntra, även de små framstegen, ett välkänt faktum är att individer och grupper som får mycket uppmuntran prestera bättre (Svensson, 2004). Liljegren (2000) och Brodin och Lindstrand (2004) är av den åsikten att pedagogerna genom sitt förhållningssätt kan visa att alla elever har någonting som de är bra på. De har även förstått värdet av att lyfta fram alla elevers kompetens inför klasskamraterna och genom sitt sätt att bemöta dem ger pedagogerna eleven en god självkänsla och en viss status ibland övriga elever. Jansson, m.fl. (1997) är inne på samma linje och menar att pedagogens roll är att inspirera och handleda samt följa upp elevens lärande. Vidare menar de att i den lärande kulturen är det tillåtet att göra misstag och att eget sökande och experimenterande uppmuntras. Enligt Svensson (2004) och Persson (2001) lyckas de elever bäst som går i små klasser, har duktiga pedagoger och föräldrar som är engagerade, föräldrarna kan många gånger vara pedagogens bästa och viktigaste medarbetare.

Ett kognitivistiskt förhållningssätt innebär att eleven ses som en aktiv och kreativ varelse som själv söker kunskap och att det är den egna förmågan till problemlösning, förståelse och begreppsbyggnad som blir de centrala delarna vid inläringen. I det perspektivet får pedagogen en mer stödjande och handledande funktion där de pedagogiska fördelarna blir en meningsfull undervisning som har anknytning till elevens verklighet (Lindö, 2002).

Undervisning är något som pedagogen och eleven utför tillsammans och att pedagogens och elevens relation är avhängiga av varandra, det är dock pedagogen som har huvudansvaret för att relationen blir så utvecklande som möjligt. Om pedagogen bjuder på sig själv och låter sin personlighet framträda får eleven en möjlighet att uppfatta pedagogen som en medmänniska. Pedagoger bör visa eleven respekt och tillgivenhet då detta är möjliggör en ömsesidig relation mellan dem. Det är viktigt att skapa en relation och lita på eleven för att få denne att känna sig betydelsefull (Birnik, 1999). Enligt Liljegren (2000) är det av stort värde för eleverna om

klassrumsklimatet präglas av närhet och öppenhet utan att närheten övergår i gränslöshet och osjälvständighet.

Det är viktigt att pedagogernas undervisning leder till att eleverna känner glädje och lust när de ska arbeta och att pedagogerna tar vara på elevernas idéer och intressen samt uppmuntrar och accepterar deras självständighet och initiativförmåga (Claeson, 2002; Nyström, 2002). Ett sätt är att skapa en flexibel miljö och ge eleverna olika redskap som bidrar till förståelse är att använda skilda metoder och olika slag av uppgifter med en hög grad av differentiering. Ur ett sociokulturellt perspektiv är samspelet med andra viktigt för lärandemiljön och pedagogerna har en betydelsefull roll för elevernas utveckling. Det kan även vara så att det är avgörande för elevernas förståelse hur pedagogerna handleder och kommunicerar med eleverna. Det är dock pedagogens förmåga att bekräfta dem och uppmuntra deras framsteg som många gånger har betydelse för vilka resultat som eleverna uppnår. Det samtal som förs mellan pedagog och elev kan leda till en djupare insikt men behöver inte alltid göra det. Det är angeläget att pedagogen ser, hör eller på annat sätt försäkras om att eleven har förstått vad de ska göra. En självklarhet men det kan ändå vara svårt när pedagogen står mitt i en undervisningssituation med tjugo elever (Nyström, 2002). Ahlberg (2001) och Selberg (2001) instämmer och menar att när pedagogen blir lyhörd för elevernas intresse och behov, uppstår dialogen som arbetsform och hela situationen leder till lärande.

2.10 Ledarskap - organisation

En förutsättning för att det ska bli en förändring i skola är att skolledarna och pedagogerna gör ett positivt och framåtsträvande arbete, annars är risken stor att det blir misslyckat. ”De strävande som görs mot en skola för alla är visioner om en helt annan skola än den vi har idag” (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 111).

Enligt Skr. 2001/02:188 är det rektors uppdrag att ansvara för den pedagogiska verksamheten i skolan, att ansvara för skolans utveckling och elevernas resultat. I de senaste avtalen har rektor fått en tydligare chefsroll detta visas genom att denne ska ansvara för lönediskussioner och tillsättning av personal.

Andersson och Carlström (2005) poängterar att det inte bara är de politiska besluten som studeras eller kontrolleras vid en bedömning av skolan utan framför allt hur skolan uppnår de mål som har fastslagits i styrdokumentet. Vidare menar författarna att den som leder skolan är ansvarig för att verksamheten bedrivs på ett effektivt och utvecklande sätt och att arbetsuppgifter och förändringar som ska hanteras blir gjorda. Det är även viktigt att se till att varje medarbetare inom skolan får möjligheter att utveckla sin kompetens för att kunna lösa arbetsuppgifterna och driva utvecklingen framåt.

Skolans ledare ska se till att kommunikation och samarbete i och emellan arbetslagen fungerar och är utvecklande samt att kommunikationen och samarbetet med specialpedagog och föräldrar är givande, de har även ett ansvar att komma med nya idéer och uppmuntra till att våga pröva nya idéer som leder till lärande och utveckling bland lärare och elever (Ahlberg, 2001; Andersson & Carlström, 2005).

Varje skola ska utforma sin egen inre organisation som är relaterad till de förutsättningar och behov som finns. Struktur och regler om vad varje person ska göra och vilka resurser och mål som ska uppnås i skolan måste vara tydliga (Andersson & Carlström, 2005). Ett ledarskap med tydlighet, kraftfullhet och demokrati leder till en framgångsrik skola. Skolledaren ska se till att alla pedagoger är delaktiga i skolans planering och att de uppmuntras till ett samarbete då det gäller mål och innehåll i undervisning och fostran. Undervisningen ska vara

individualiserad där elevens kunskap och bakgrund ska vara utgångspunkten. Det är ledarens uppgift att se till att elevernas resultat utvärderas och följs upp regelbundet. Dessutom ska skolledaren uppmuntra elever och pedagoger till respekt och ömsesidigt förtroende där pedagogen är förebild och auktoritet för eleverna (a.a.).

Det ligger på rektors ansvar att det ska finnas ekonomiska resurser för att hjälpa de elever som är i behov av särskilt stöd. Skolledaren arbetar i ett spänningsfält mellan statens krav, kommunens målprioriteringar och personalens krav på en kompetent och tillgänglig chef. I denna arbetsituation måste rektor ha stöd i en modern arbetsorganisation och en effektiv ledningsstruktur (Skr. 2001/02:188).

2.11 Teoretiska utgångspunkter

I vår undersökning stödjer vi oss på det relationella perspektivet då vår uppfattning av hur den pedagogiska kompetensen ska vara, vilken specialpedagogisk kompetens som behövs, orsaker till specialpedagogiska behov, tidsperspektivet, fokus för specialpedagogiska åtgärder samt vilka som ansvarar för den specialpedagogiska verksamheten stämmer väl överens med det relationella synsättet. I detta perspektiv är det viktigt att all personal har stöd av rektor för att kunna möta alla elever och låta dem utvecklas efter individuella förutsättningar (Persson, 2001).

Vår syn på en bra skola d.v.s. utvecklande miljö för eleven stämmer överens med Vygotskijs teori där han menar att det sociala samspelet är en förutsättning för lärande och utveckling där eleven får gehör för sina tankar (Bergström & Saarukka, 2004). Vygotskij menar att det inte är problemlösningar som är det viktigaste i skolan utan det är sättet att lära i samspelet med andra som gör att eleverna utvecklas (Claesson, 2002 & Egidius, 2005). Nyström (2002) påpekar att i Vygotskij teorier är det viktigt att ta tillvara elevens erfarenheter och behov och att pedagogen planerar undervisningen utifrån elevernas förutsättningar.

Pedagogen har ett ansvar att skapa en positiv och utvecklande miljö tillsammans med andra människor (Föreläsning av psykolog Margareta Öhman, Göteborg 23 mars 2006).

3 Metod

I metoddelen har vi tagit upp val av metod, genomförande, analys, trovärdighet, validitet samt etiska överväganden.

3.1 Val av metod

Vi valde att använda oss av kvalitativa intervjuer för att undersöka och granska hur skolan möter eleverna ur pedagogernas perspektiv och vi menar att det var rätt metod för vår studie, för vi liksom Denscombe (2000) påtalar att det ger respondenterna möjlighet att svara fritt på frågorna utifrån egna erfarenheter, synpunkter och känslor. Dessutom anser författaren att den kvalitativa forskningen är mera öppen och kan förändras under arbetets gång medan den kvantitativa forskningen är förutbestämd. Denscombe menar att skillnaden på de två olika metoderna är bl.a. att i den kvalitativa metoden kan forskaren vara mera inblandad medan denne är neutral i den kvantitativa metoden. Vi föredrog den öppna kvalitativa metoden där vi var mer inblandade i processen.

I vår förra uppsats Ahlqvist och Ekstrand (2005) använde vi oss av personliga intervjuer där vi hade bandspelare som hjälpmedel, i mindre än hälften av dessa intervjutillfällen fick vi använda oss av bandinspelning. Trost (2005) menar att det är fördelar med bandinspelningar men vi upplevde att motståndet från respondenterna var så stort att vi valde bort denna metod. Till följd av den erfarenheten valde vi att använda oss av kvalitativa intervjuer där vi denna gång valde mellan gruppintervjuer och enkäter. Vi kom fram till att postenkäter var det som skulle vara bäst för oss då vi ville ha personliga svar och vi var rädda för att om respondenterna skulle diskutera frågorna och ta intryck av varandra samt att det skulle lägga alltför mycket fokus på skollärarollen. Enligt May (2001) är det i en gruppintervju lätt att uttrycka sitt missnöje mot sin skolläraroll och då vi ansåg att detta kunde bli fallet i vår frågeställning ville vi undvika detta genom att använda oss av postenkäter och hoppades på att respondenterna skulle ge personliga svar. I vår förra uppsats försökte vi med en gruppintervju men den blev inte bra p.g.a. att vissa respondenter inte kom till tals. Detta var ytterligare en orsak till att vi valde enkäter. I en gruppintervju påtalar Trost (2005) att det är de språksamma som lätt får med sig de tystlåtna i sina åsikter eller så enas gruppen om en lämplig åsikt som ingen av respondenterna står bakom.

Kvalitativa intervjuer utmärks av enkla och raka frågor där vi får innehållsrika svar. Detta innebär att efter intervjuerna har vi förhoppningsvis ett material som kan ge oss många åsikter som vi sedan får arbeta med (Trost, 2005). May (2001) och Rossman och Rallis (1998) är av den åsikten att standardiserade frågor är bra då alla respondenter får frågorna formulerade på samma sätt och att de svar de ger visar respondentens åsikt och utan någon påverkan av hur intervjuaren framställt frågorna. En annan orsak till att vi valde att använda oss av postenkäter var att det behövs mycket tid för forskning (Rossman & Rallis, 1998) och för att få tillräckligt många svar till vår undersökning ansåg vi att det inte fanns tid för personliga intervjuer.

Det finns ett antal för- och nackdelar med postenkäter som intervjuform. Fördelarna är bl.a. att kostnaderna är låga, respondenterna får god tid på sig och att de kan fundera över sina svar men framförallt får forskaren svar på frågor från många respondenter på kort tid och från ett stort geografiskt område. En stor fördel är att de intervjuade får säga sina åsikter och förblir anonyma. Till nackdelarna hör att respondenterna kan tolka frågorna på olika sätt, forskaren

vet inte vem som svarar på frågorna och att det är svårt att få enkäterna besvarade. Det är viktigt att ämnet är tillräckligt motiverande för att respondenten ska besvara enkäten (May, 2001). Vi hoppades att vårt ämne var intressant nog för att respondenterna skulle svara men för att undvika att inte få in tillräckligt med svar valde vi att kontakta en för oss känd pedagog på respektive skola som ansvarade för att enkäterna skulle bli insamlade och tillbakaskickade.

Vi gjorde en pilotstudie där vi undersökte om enkäten var tillräckligt utförlig utifrån vårt syfte och frågeställning. Respondenterna tolkar inte alltid frågeställningar på det sätt som forskaren menar. Därför är det bra med en förstudie där forskaren får chansen att förstå respondentens funderingar inför frågeställningarna (May, 2001).

3.2 Pilotstudie

Vi gjorde en pilotstudie där fyra pedagoger på en av våra arbetsplatser ingick, för att vi skulle få en uppfattning om hur respondenterna tolkade frågorna, då det är vanligt i en studie att intervjuaren anser frågan självklar medan respondenten inte gör samma tolkning (May, 2001). Det framkom att två frågor behövde förtydligas, vilket vi gjorde innan enkäterna skickades ut.

Respondenterna i pilotstudien påtalade att det var omfattande frågor och att det tog tid att svara men de tyckte att ämnet var intressant och tankeväckande. I en förstudie skaffas en försäkran om att frågorna är relevanta (Denscombe, 2000). Resultaten av denna pilotstudie valde vi att inte redovisa i vårt arbete, dels p.g.a att en av oss arbetar på denna skola och har en viss vetskap om hur skolan och pedagogerna arbetar och tänker och dels för att vi ändrade på två av frågorna.

3.3 Urval

Före det att vi bestämde oss för att använda oss av enkätintervjuer tog vi kontakt med pedagoger och frågade dem om de kunde hjälpa oss med att dela ut och samla in de besvarade enkäterna. Urvalet av pedagoger gjorde vi genom att ta kontakt med en för oss känd person på skolor som vi arbetat på eller en skola där vi personligen kände någon pedagog. Vi trodde att det skulle vara lättare att få in enkäterna om en person på respektive skola samlade in de besvarade enkäterna och skickade dem till oss. Vi tog personlig kontakt med denna pedagog genom telefonsamtal. Vi informerade om vad studien innefattade och vad som krävdes av dem, alla var tillmötesgående och lovade att göra så gott de kunde. En av våra kurskamrater på högskolan erbjöd sig själv att hjälpa till och förmedla till pedagoger på sin skola. När vi sedan skulle få in enkäterna visade det sig att det var svårt att få in enkäterna. De pedagoger som hjälpte oss att samla in enkäterna fick till svar från de tilltänkta respondenterna att de tyckte att ämnet var intressant men de ansåg sig inte ha tid att svara. Detta var en av nackdelarna med enkäter enligt May (2001).

3.4 Genomförande

När vi hade hittat den litteratur vi ansåg oss behöva för att förbereda oss för vår studie diskuterade vi vad var och en skulle läsa. Utifrån litteraturen och våra tankar gjorde vi enkäten som vi skulle skicka ut till respondenterna. Vi tog hjälp av Tideman, m.fl. (2004) och Byström och Nilsson (2003) för att utforma layouten på enkäten. Vi skrev till vissa frågor en förklaring för att respondenten skulle förstå varför just den frågan ställdes, dessutom gjorde vi rader som kunde visa på att vi ville ha ett uttömmande svar. Om det är tomrum istället för rader där svaret ska skrivas är det alltid svårare att få ett längre svar. May (2001) påpekar att layouten, instruktionerna och frågorna ska vara lättförståliga.

Vi skickade med en presentation (bilaga I) av oss själva tillsammans med enkäterna (bilaga II) och vad syftet var med vårt arbete samt att deras identitet och svar förblir anonyma. Enligt Kvale (1997) ska undersökningsspersonerna skyddas i resultatredovisningen genom aidentifiering.

30 enkäter skickade vi ut och fick svar på 17 stycken, drygt hälften av enkäterna blev besvarade. Enligt May (2001) är 40 procent en vanlig svarsfrekvens då det gäller enkätintervjuer. Det urval som undersöks kommer att bero på den fortsatta utvecklingen, och forskaren kan därför varken veta hur många eller vilka människor eller händelser som kommer att ingå förrän mot slutet av undersökningen (Denscombe, 2000). Utav dessa 17 var det fem stycken som försvann mellan undersökningssorten och vår hemort. Dessa enkäter kom dock fram tre veckor senare än vad vi begärt och fyra enkäter fick vi efter ytterligare en vecka.

Efter samtal med vår handledare insåg vi att arbetsmaterialet var för litet. Vi inventerade då våra möjligheter till att hitta fler pedagoger som kunde svara på vår enkät. Vi kom fram till att fråga grannar och träningskamrater som arbetar som pedagoger om de ville vara med i undersökningen. De åtta pedagoger vi frågade arbetar på olika skolor i en av de kommuner som vi gjort undersökningen i. Vi hade ingen vetskap om hur de undervisade eller hur förhållandena såg ut på deras respektive skola, p.g.a. det ansåg vi att respondenterna återgav sina egna åsikter. Vi fick svar på samtliga av dessa enkäter.

3.5 Bearbetning

Eftersom vår forskning var i ett begränsat omfång och att ett fåtal människor var involverade passade det med kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning uppfattas forskaren som det centrala "mätinstrumentet" och forskarens personlighet är avgörande när insamlad data ska tolkas (Denscombe, 2000).

När vi fick in de 25 enkäterna började vi med att koda i den ordning de kom in för att kunna analysera dem och att vi lättare skulle kunna se om det fanns något samband i svaren som de olika respondenterna hade givit. Kodning innebär i huvudsak att en databit eller en grupp data tillskrivs ett nummer för att göra det möjligt att analysera dem på ett kvalitativt sätt (Denscombe, 2000). Den kvalitativt inriktade forskarens arbete innebär att redogöra för mönster och utveckling, gemensamma drag och olikheter (a.a.). Vi skrev ner svaren från enkäterna ordagrant på datorn och sammanställde dem efter respondenternas gemensamma åsikter, både då det gällde likheter och olikheter. Under tiden vi sammanställde svaren skrev vi egna kommentarer och tankar som gav oss nya infallsvinklar till stöd för vår diskussion. Forskaren läser och kommenterar svaren och kan på så sätt få nya reflektioner och insikter,

detta sätt att arbeta på kan ha två syften, dels att få oss att tänka i nya banor och dels att det fungerar som en loggbok över hur vi tänkte (Denscombe, 2000).

I resultatdelen presenterade vi svaren fråga för fråga med inslag av citat som vi tyckte var talande för vad respondenterna hade för åsikter. Enligt Bjurwill (2001) blir denna typ av sammanställning lätt att läsa. Vi valde att inte skriva hela frågan som rubrik i resultatredovisningen då vi ansåg att läsningen skulle flyta bättre om vi använde de ord som vi ansåg var viktiga i frågan. Långa meningar som respondenterna skrev som svar på frågorna, formulerade vi till korta koncisa svar där vi behöll den innebörd som vi ansåg var av intresse, d.v.s. meningskoncentrering (Kvale, 1997).

3.6 Giltighet och tillförlitlighet

Syftet med vår studie är att undersöka hur skolan möter eleverna ur pedagogernas perspektiv. Då forskningen är valid, giltig, ska slutsatserna vara sanningsenlig och forskarens trovärdighet ska vara av stor betydelse (Kvale, 1997). Enligt Denscombe (2000) är validitet att data och metoder är korrekta och att bearbetningen av det insamlade materialet reflekterar sanningen och verkligheten samt att resultatet är relevant för undersökningen. Vi valde att genom litteraturgenomgång och enkäter (bilaga I & II) säkra validiteten i vår studie. En studie ska vara ”hållbart, välgrundat, försvarbart, vägande och övertygande” för att vara valid (Kvale, 1997, s. 215).

Tillförlitligheten i vår undersökning anser vi vara god då vi har varit noga med att återge respondenternas svar på ett sanningsenligt sätt. Vår forskning ska vara ett trovärdigt stöd för forskare och andra intresserade (Rossman & Rallis, 1998). Oftast när en forskare gör en kvantitativ undersökning d.v.s. mäter något och jämför statistik är det av stort intresse och vikt att den andel som svarar är 80 procent och däröver för att den ska vara tillförlitlig (Bjurwill, 2001). I vår kvalitativa undersökning där 66 procent svarade på enkäten anser vi att resultatet är tillförlitligt och att resultatet hade blivit lika om någon annan hade gjort samma undersökning.

3.7 Etiska aspekter

I följebrevet till enkäten presenterade vi oss själva och informerade om syftet med undersökningen. Vidare informerade vi om att respondentens identitet är skyddad samt att vi redovisar deras åsikter på ett sanningsenligt sätt. Rossman och Rallis (1998), Trost (2005) och Kvale (1997) påpekar att intervjuaren ska ta hänsyn till konfidentialprincipen, vilket innebär att respondenternas identitet inte avslöjas.

Vi var noga med att aidentifiera respondenterna och vi valde därför att inte ta med enkäterna i sin helhet, varken i arbetet eller som bilagor. Vi informerade respondenterna om vad forskningen skulle användas till (Rossman & Rallis, 1998).

Vi har utifrån forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) informerat respondenterna om deras uppgifter och villkor för deras deltagande, d.v.s. informationskravet. Vi uppgav inte att de kunde avbryta sin medverkan för vi ansåg att om de inte ville vara med skulle enkäten bli obesvarad och dessutom är det svårt att dra tillbaka en anonymt svarad enkät. Däremot

informerade vi om syftet med vår undersökning. Genom att svara på enkäten har respondenterna givit sitt samtycke till sin medverkan. Respondenterna fick veta att genom konfidentialkravet är deras personuppgifter anonyma och att obehöriga inte kan ta del av dem. De fick även information om att de uppgifter som är insamlade används enbart för vår forskning, d.v.s. nyttjandekravet.

4 Resultat

Vi har bearbetat resultatet från enkäterna genom att utgå från de frågor vi ställt till respondenterna. Vi har valt att inte använda frågorna som rubriker i resultatredovisningen däremot återkommer de ord i frågan som vi anser är viktiga så att det lätt går att se vilken fråga som besvarats. Svaren på dessa frågor har sammanställts, sammanfattats och bearbetats under varje rubrik. I resultatdelen har vi även tagit upp analys och slutsats av de svar vi fått.

4.1 Resultatredovisning

Studien grundar sig på 25 enkätintervjuer av pedagoger som arbetar i F-6-klasser i fem kommuner i södra Sverige. Pedagogerna, vilka är förskollärare, grundskollärare, fritidspedagoger och specialpedagoger, har varit verksamma i skolan från 1,5 år till 31 år.

4.1.1 Pedagogens kompetensutveckling

Alla pedagoger utom två har vidareutbildat sig inom olika kompetenser mot vilken pedagogik som bedrivs eller vad de anser sig saknat i sin grundutbildning för att kunna möta eleverna. De kompetenser som respondenterna har redovisat är utomhuspedagogik, matte, svenska, estetiska ämnen, engelska, flexibel skolstart, åldersblandad undervisning, individualiserat arbetssätt, skolledarutbildning mot barn och ungdom och att möta elever med funktionshinder.

4.1.2 Viktiga uppgifter för pedagogen

Respondenterna har olika åsikter om vad som är viktigt för pedagogen i sin yrkesutövning. Många av respondenterna påtalar att det viktigaste är att utgå från eleven. Pedagogerna ska i sin planering utgå från den enskilda eleven och ge eleverna verktyg och metoder som gör att de når de uppsatta målen. Det gäller att hitta metoder så att eleven själv kan söka kunskap på den nivå eleven befinner sig.

Flera av respondenterna som varit verksamma i många år påpekar att det är viktigt att lära eleverna läsa, skriva och räkna, medan de respondenter som arbetat kortare tid påtalar vikten med att ge eleverna bra självförtroende och en god social kompetens så att de klara sina mål.

Respondenterna menar även att de ska vara klara och tydliga ledare, våga vara vuxna, samtidigt som de ska lyssna och ta tillvara barnens idéer och tankar och ha roligt tillsammans, detta gör att inlärningsmiljön blir trygg.

Att vara en tydlig ledare och vägledare. Att se till att barnen känner sig trygga och glada och duktiga, bekräftelse. Att våga ta ställning, att våga ha obehagliga samtal, att våga ta strid om det behövs, för att barn som har speciella behov inte får den hjälp

den behöver. Att våga se saker som är obehagliga + handling. Hade detta funkat hade vi haft en skola för alla. (Fritidspedagog i 27 år)

Att tydligt visa ett positivt ledarskap. Att vara ärlig och tala om för barnen vad de är bra på och vad de kan jobba mer med (aldrig säga: det här är du dålig på). (Mellanstadielärare i 28 år)

En sista viktig uppgift för pedagogen är att samarbetet med föräldrarna fungerar.

Sammanfattningsvis menar respondenterna att de i sin planering ska utgå från den enskilde eleven och hitta metoder som gör att eleven kan tillgodogöra sig undervisningen. Dessutom påtalar de vikten av att pedagogen ska vara ledare och våga vara vuxen.

4.1.3 Pedagogens kompetenser för att möta alla elever

För att möta alla elever behöver pedagoger olika kompetenser. Några av respondenterna är nöjda med sin grundutbildning medan andra anser att de behöver fortbildningskurser för att kunna möta elever individuellt och i grupp.

Vi har klarat oss på den examen som vi fick. Det som var bäst var all metodik och praktik. Vi hade en hel praktiktermin, vilket var värdefullt. (Lågstadielärare i 31 år)

Alla möjliga som finns. Vi ska vara allt nu för tiden. (1-7 lärare i 12 år)

Den kompetens respondenterna anser sig behöva kan vara ren ämneskunskap men även kunskap i den pedagogiska profilen, inlärningsstil eller metod som finns i arbetslaget. Två respondenter är av den åsikten att det behövs kunskap om hur de ska använda olika tekniska hjälpmedel. En respondent lyfter fram vikten av att ha kunskapen om en god fysisk hälsa och barns motoriska utveckling.

Socialkompetens för att möta elever och föräldrar, humor, tålmod och kunskap om olika sätt att lära in är ytterligare kompetenser som respondenterna lägger fokus på. Dessutom påpekar respondenterna att pedagogen behöver ha erfarenhet av barn och ha förmågan att möta eleverna så att de vågar pröva nya och svårare utmaningar. Dessutom ska pedagogen ha tålmod och förmågan att se och bekräfta alla elever.

Hur ska jag kunna ge eleverna redskapen så att de har möjlighet och lust (respondentens understrykning) att lära in. (1-7 lärare i 5 år)

Tyvärr är skolan idag en skyddad verkstad för många lärare som inte klarar av att möta barn och föräldrar. Högskolan måste trycka på tydliga ledare i sin utbildning. (Fritidspedagog i 27 år)

Sammanfattningsvis har respondenterna många olika åsikter om vad som behövs för att möta alla elever. Någon är nöjd med den kompetens de har andra påtalar vikten av ämneskunskap, pedagogiska metoder samt social kompetens.

4.1.4 Kompetensen i arbetslaget

Gruppstorlekarna varierar från 12 till 32 elever vilket leder till att det är olika antal pedagoger i varje klass. Samtliga pedagoger arbetar i arbetslag där kompetensen är olika i kommunerna. Alla respondenter är eniga om att kompetensen är hög, i vissa fall mycket hög, i de olika arbetslagen. Några av respondenterna påpekar dock att kompetensen inte används på bästa sätt.

Kompetensen används dåligt, en del gör mycket (*respondentens understrykning*) och en del gör inget. Arbetsbördan är väldigt ojämn. (1-7 lärare i 5 år)

Jag arbetar som vakt för att läraren inte ska kränka eleverna. (Fritidspedagog i 27 år)

Respondenterna är av den åsikten att kompetensen är hög p.g.a. att de i arbetslaget kompletterar varandra genom att alla har olika erfarenheter, olika kunskaper och är i olika åldrar.

En 'gammal' med erfarenhet. En med nyare utbildning + förstärkning i form av fritidspedagog. (Mellanstadielärare i 28 år)

Överlag är respondenterna nöjda med kompetensen i sina arbetslag, men några påpekar att kompetensen inte används fullt ut.

4.1.5 Pedagogens vilja att förändra sitt arbetssätt

Uppfattningen av respondenterna angående deras vilja med att förändra sitt arbetssätt så att det passar dagens elever är olika. De flesta anser sig inte ha några som helst svårigheter med att förändra sitt arbetssätt för att möta dagens elever men vid eventuella svårigheter enligt respondenterna kan det bero på pedagogens ovilja att förändra sitt arbetssätt eller förmågan att se behovet av att förändra sin undervisning. Antal år som pedagog kan vara avgörande för om pedagogen vill förändra sitt arbetssätt hävdar några respondenter.

Ju fler år som lärare, desto svårare – säger 'Det finns många konstiga barn nu för tiden' sedan gör de som de alltid gjort. Detta gäller de flesta, det finns dock undantag hos både gamla och nya lärare. (1-7 lärare i 5 år)

En respondent vill inte uttala sig om pedagogerna generellt är villiga att ändra arbetssätt eller inte men påpekar att hon har förändrat sitt arbetssätt under de år hon varit verksam. Några av respondenterna nämner att de ekonomiska ramarna avgör om de kan förändra sitt arbetssätt.

Två av respondenterna påtalar klart och tydligt att det finns svårigheter med att förändra undervisningen till förmån för dagens elever.

Ja. Förändringar 'gör ont' och kräver energi. Men ger så otroligt mycket när de väl är gjorda. (Mellanstadielärare i 28 år)

Ja, absolut. Vi har just nu en situation i en klass (år 1) där det är mycket strul med eleverna och pedagogen vill inte höra att hon använder sig av fel metoder, så fort

något gått snett är det elevens fel inte hennes eller pedagogiken. (Fritidspedagog i 8 år)

Sammanfattningsvis anser 23 respondenter att de inte har några problem med att möta alla elever. Två av respondenterna menar dock att svårigheterna finns. De ekonomiska ramarna avgör om förändringar kan bli av.

4.1.6 Pedagogens förslag att göra eleven engagerad

De konkreta förslag som respondenterna föreslog, för att eleverna ska bli engagerade och försöka ta till sig kunskap, var att göra ämnet intressant, roligt och spännande. Helt enkelt få eleverna nyfikna på olika ämnen. De påtalar att det är viktigt att pedagogen visar intresse, engagemang och att denne är tydlig i undervisningen och använder sig av konkreta material. Det är viktigt att eleven förstår att han/hon lär för sin egen skull och inte för frökens eller föräldrarnas. Detta kan uppnås genom att ha kortsiktiga mål vilka eleven är delaktig i och att eleven är med och utvärderar sitt arbete. Pedagogen ska lyssna och ta tillvara elevernas förslag på vad som kan göras i undervisningen. På det sättet blir eleven engagerad.

För att lära ut måste man som pedagog tycka om ämnet och själv vara engagerad. Det går inte att lära ut något man tycker illa om. (Fritidspedagog i 24 år)

Även här är en respondent noga med att poängtera att föräldrars medverkan är betydelsefull för att eleven ska bli engagerad och ta till sig kunskap.

I huvudsak påtalar respondenterna att de ska vara engagerade och eleven ska vara delaktig.

4.1.7 Pedagogens syn på undervisningen till fördel för alla elever

17 av respondenterna är öppna för nya infallsvinklar som kan utveckla deras arbetssätt till gagn för alla elever. 5 av respondenterna önskar att de haft mera individanpassad undervisning men de menar att denna undervisningsmetod inte slagit igenom. De är av den åsikten att det fortfarande i undervisningen arbetas med samma uppgifter till alla elever i klassen.

Många lärare arbetar fortfarande med samma bok till alla och ett visst datum ska alla vara på ett visst ställe i boken. (Förskollärare i 16 år)

Respondenternas lösningar till att förändra undervisningen till fördel för alla elever är mera resurser inte bara till de elever med inlärningssvårigheter utan även till de elever som är duktiga och inte får tillräckligt svåra uppgifter.

Idag får inte alltid de duktiga tillräckligt svåra uppg. Det som behövs är små klasser för att du ska räkna till som lärare. (Lågstadie lärare i 31 år)

En av respondenterna är av den åsikten att då de individuella målen ska planeras måste pedagogen vara flexibel och hitta nya metoder i sin undervisning för att eleven ska få möjlighet

att nå de utsatta målen. Det påpekas även att den sociala kompetensen behöver förändras, bl.a. föräldrars medverkan och konflikthantering, för att alla elever ska ta till sig undervisningen.

En respondent är av den åsikten att hennes undervisning inte behöver förändras utan är till fördel för alla elever.

Sammanfattningsvis är enigheten stor bland respondenterna att ta till nya idéer som kan utveckla deras undervisning. Även här är åsikterna att det måste till resurser för att ha en individanpassad undervisning.

4.1.8 Skolans sätt att möta elever i behov av särskilt stöd

Alla respondenter är av den uppfattningen att de elever som är i behov av särskilt stöd får det. Insatserna ser olika ut i de olika skolorna beroende på hur stora klasserna är och hur många pedagoger som arbetar i klassen. En respondent har en specialpedagog som denne kan få handledning av medan andra respondenter anpassar undervisningen genom att ge läxor, prov och övningar till eleven efter dennes utveckling. En respondent påpekar att det kan vara svårt att ha genomgångar tillsammans med alla elever men vissa lektioner måste genomföras på detta sätt.

En del genomgångar är allt för svåra, men känns som om jag ej har något val. (1-7 lärare i 5 år)

Två av respondenterna menar att ytterligare sätt att stödja eleverna är att anpassa gruppstorlekarna efter behov och göra omdisponeringar mellan pedagogerna. En del klasser har resurspersonal medan andra klasser har få elever med flera pedagoger och klarar därför undervisningen till alla elever. I vissa arbetslag finns det utrymme för pedagogen att ge elever i behov av stöd extra specialriktad träning, t.ex. stärka sitt självförtroende, läs- och skrivträning eller social träning. En respondent påpekar vikten av samarbetet med föräldrar för att eleven ska nå sina mål och i vissa fall kan en psykologutredning vara aktuell.

Den lilla gruppen är en arbetsform som förekommer på flera av skolorna men respondenterna har påtalat att denna undervisning är för ett fåtal elever som behöver intensivträning under en kortare period för att nå ett speciellt mål. En respondent har svarat att de exkluderar de elever som behöver extra stöd i individuellt lärande genom att exempelvis ge särskilt stöd i ett intilliggande rum till klassrummet.

Sammanfattningsvis är respondenterna eniga om att alla elever i behov av särskilt stöd får det stöd de har rätt till men att det ser olika ut. Lilla gruppen är den arbetsform som är vanligast på skolorna, det förkommer också omdisponeringar i klassen samt ett visst stöd av specialpedagogen.

4.1.9 Specialpedagogens roll

Specialpedagogens uppgifter varierar på de olika skolorna och respondenternas åsikter om behovet av stöd från en specialpedagog ser olika ut. En av respondenterna uttrycker följande

En del av våra lärare vill ha det som de alltid varit och de skickar iväg eleverna till specialpedagogen. Medan vissa vill ha hjälp i klassen. Några ber om handledning och vissa vill absolut inte ha det. (Förskollärare i 16 år)

16 av respondenterna anser att de har stöd av specialpedagogen genom att de får handledning angående metoder och tillvägagångssätt vid undervisning, de får hjälp med upprättandet av åtgärdsprogram och att specialpedagogen utför ”punktinsatser” efter behov samt i vissa skolor har specialpedagogen till huvuduppgift att undervisa i klassen. Andra respondenter är av den åsikten att de får tjata sig till stöd men får ändå inte det de anser sig behöva. Det finns även de skolor där det inte finns någon specialpedagog att tillgå.

Vi har ingen specialpedagog. Tyvärr hjälper inte handledning till usla ledaresvaga pedagoger, det är personlighetsbetingat. (Fritidspedagog i 27 år)

En av respondenterna beskriver att deras specialpedagog har den trebenta rollen, d.v.s. undervisning, handledning och skolutveckling.

I de skolor där det förekommer specialpedagoger verkar det som att de har en trebent roll men benen är olika långa. Det finns även skolor där det inte finns några specialpedagoger.

4.1.10 En skola för alla

För att kunna möta alla elever i ”En skola för alla” menar respondenterna att det viktigaste är att de ser och respekterar allas lika värde. Några av respondenterna påpekar att motorik och fysisk hälsa är viktig för eleverna för att det främjar den språkliga medvetenheten medan andra anser att det viktigaste är att ha kunskapen om att elever lär på olika sätt och olika snabbt.

Respondenterna påtalar vikten av att vissa elever har rätt till hjälpmedel (inläst material, tekniska hjälpmedel) men också att pedagogen ska vara beredd att ändra sig själv och sina metoder för att kunna möta alla elever.

Att vi ser att alla barn mår bra. Att vi ger dem tillräcklig kompetens för att klara sig i livet och få ett yrke som de kommer att trivas med. (Lågstadie lärare i 31 år)

Nio av respondenterna poängterar att resurstilldelningen är en fråga som är avgörande för hur skolan kan ge alla elever det stöd de behöver för att nå sina mål. Pedagogerna vet oftast vad eleverna behöver men ekonomin avgör hur eller vilka resurser som sätts in. Det är även viktigt att all personal har rätt kunskap för att möta alla elever och veta var de gör mest nytta.

Det finns respondenter som helt enkelt ställer sig frågorna, ”Är detta för barnets bästa?” eller ”Är detta rätt skolform för denna elev?”, som det viktigaste för att möta alla elever. En respondent är av den åsikten att:

Vi kommer aldrig att få en skola för alla. Någon kommer alltid att få stå vid sidan. Att ge utmaningar till både de mest högpresterande och till de svagaste och utagerande i samma klassrum är bara en politisk vision. Därför är den viktigaste frågan att det finns pedagoger på skolan som kan utgå från individen och inte massan. (Fritidspedagog i 24 år)

Sammanfattningsvis poängterar respondenterna vikten av att respektera alla elever oavsett förutsättningar och pedagogerna ska kunna förändra sig själv och sitt undervisningssätt. För att

bedriva en skola för alla krävs mera resurser till eleverna för att de ska få hjälpmedel som krävs. Det finns de respondenter som ifrågasätter om en skola för alla kommer att fungera.

4.1.11 Ansvar för att eleverna når sina mål

Huvuddelen av respondenterna anser att det är pedagogen som har ansvaret för att eleven når sina mål medan några menar att eleven och föräldrar också har ett ansvar tillsammans med pedagogen. Alla pedagoger som arbetar med elever ska följa styrdokumentet. Det finns även de respondenter som anser att det är en politisk fråga där rektor får ta ansvar för de resurser som huvudmännen tilldelar skolan.

Pedagogerna har ansvar för att bedriva sitt arbete så att var och en (*respondentens understrykning*) av elever får vad de behöver. Huvudansvaret har dock huvudmannen (kommunen) som bl.a. genom sitt budgetarbete visar 'vad de vill ha för skola'. Man kan inte hålla på och dra ner på resurser och tro att kvaliteten ska bibehållas el. ev. öka. Dessutom har rektor naturligtvis ansvar för att varje elev når sina mål genom att 'leda och fördela arbetet' och vara pedagogisk ledare. (Lågstadie lärare i 26 år)

Sammanfattningsvis är respondenterna av den åsikten att det är pedagogen tillsammans med föräldrar och elever som har ansvaret för att eleverna når sina uppsatta mål men även att rektor har ett ansvar genom att vara en pedagogisk ledare.

Som avslutning av resultatdelen vill vi hänvisa till ett uttalande som en av respondenterna svarat angående en skola för alla.

En skola för alla är högskoletrams och långt från verkligheten. Gör var och en vuxen det den är ålagd att göra skulle det vara en skola för alla. Då skulle den vuxne se till att eleven hade fått den hjälp den skulle haft. (Fritispedagog i 27 år)

4.2 Slutsats

Vi konstaterar att respondenterna är villiga att förändra sitt arbetssätt för att möta alla elever i skolan och är öppna för nya idéer som främjar undervisningen. De är medvetna om att de ska utgå från eleven och dennes förutsättningar då de planerar och genomför undervisningen vilket stämmer överens med det relationella perspektivet. De poängterar att ett samarbete med föräldrar och elever är av stor vikt för att eleven ska vara delaktig i att nå sina mål och få den optimala miljön för att utvecklas.

För att möta alla elever ska pedagogen ha ämneskunskap, pedagogiska metoder som gör att eleven kan tillgodogöra sig undervisningen och social kompetens där de ska ha förmågan att se och respektera alla elever oavsett deras förutsättningar. De ska vara engagerande, tydliga och ha en vuxen roll i sitt möte med eleverna.

Alla elever i behov av särskilt stöd som finns i skolan idag får den hjälp de behöver genom att skolan tillsätter och omfördelar personal. Lilla gruppen är den arbetsform som är vanligast på skolorna men att det även förekommer stöd från specialpedagoger för att handleda pedagogen i klassen.

Respondenterna har inte några som helst svårigheter att möta alla elever men för att det ska fungera med en skola för alla måste det till de resurser som gör att pedagogen anser sig kunna behålla kvaliteten i skolan så att alla elever når sina individuella mål.

Det finns åsikter inom skolan där det ifrågasätts om en skola för alla någonsin kommer att fungera. En av respondenterna menar att en skola för alla är enbart en politisk vision.

4.3 Analys

Respondenterna anser att de gör ett fullgott arbete och att de inte har några svårigheter med att möta alla elever i skolan. De elever som är i behov av särskilt stöd får den hjälp de behöver, men detta kräver resurser. Det framkommer inte helt klart vilken typ av resurser som behövs, men lilla gruppen är en de vanligaste sätten att lösa problemen hos elever i behov av särskilt stöd och troligtvis det lättaste. Pedagogen ser ofta att problemet är eleven inte deras undervisning, att förändra undervisningen är mycket svårare för pedagogen än att flytta eleven. Kompetensen i arbetslagen används inte på bästa sätt, en av orsakerna kan vara att det är svårt att ge varandra positiv eller negativ feedback. Specialpedagogens roll ser olika ut, vilket är positivt, bara arbetsuppgifterna motsvarar de behov som finns. Många pedagoger inom skolan är överens om att det behövs resurser för att möta alla elever i skolan. Det stora problemet är dock att få pedagogerna positiva till en skola för alla. För att eleverna ska nå sina mål måste alla i deras närmiljö samarbeta.

5 Diskussion

I diskussionen redogör vi för hur resultatet av enkäterna, litteraturgenomgången och det perspektiv vi valt att ta stöd av besvarar våra frågeställningar.

Enligt styrdokumentet (Utbildningsdepartementet, 1998) ska skolan stimulera eleven till nyfikenhet och självständighet där denne individuellt och tillsammans med andra ska få möjligheter att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet, 2001) uppmanar deltagande stater att ha en undervisning som ser till att alla elevers behov tillgodoses. Enligt Persson (1998) arbetar skolan idag efter det kategoriska perspektivet trots att styrdokumentet föreskriver att undervisningen i skolan ska sträva mot ett relationellt perspektiv.

Det perspektiv vi utgår ifrån och stödjer oss på är det relationella perspektivet. Vår uppfattning av hur den pedagogiska kompetensen ska vara, vilken specialpedagogisk kompetens som behövs, orsaker till specialpedagogiska behov, tidsperspektivet, fokus för specialpedagogiska åtgärder samt vilka som ansvarar för den specialpedagogiska verksamheten stämmer väl överens med detta perspektiv. I detta synsätt ska inte specialpedagogisk undervisning vara segregerad utan ingå i den vanliga pedagogiska undervisningen. Alla vuxna i elevens omgivning ska ingå i en samverkan runt eleven och de ska veta att elever utvecklas olika och att de behöver olika tid på sig för att lära. Det behövs olika strategier för att hitta metoder för att hjälpa eleven och alla pedagoger med kompetens ska vara med i detta arbete. Vi anser att det är pedagogen som ska ansvara för det pedagogiska arbetet och tillsammans med övriga vuxna se till att eleven lyckas med sina uppgifter och utvecklas så att de når sina mål. Vi utgår även från Vygotskijs teorier där forskare (Lindahl, 2002; Claesson, 2002; Vikström, 2005) menar att pedagogen ska anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar. Pedagogen ska ta hänsyn till elevernas erfarenheter och vad eleven klarar på egen hand samt vad han/hon behärskar med stöd av kamrat eller vuxen. I denna teori är det sociala samspelet mellan människor av stor vikt. Vi vill påpeka att det sociala samspelet måste fungera för eleven för att denne ska kunna ta till sig undervisningen i skolan.

Enligt Ogden (2001) påpekas det att dagens pedagoger ska i sin undervisning förmedla, handleda och leda aktiviteter. Eleven ska i denna lärandemiljö få möjlighet att använda sina resurser på bästa sätt. Svensson (2004) menar att pedagoger i sitt arbetssätt ska utgå från eleven och vilka förutsättningar denne har vad det gäller mognad och möjligheter till att ta ansvar för sitt eget lärande. Det är utifrån pedagogens kunskap om eleven som mål sätts upp, elevens arbetsschema ska vara anpassat efter individuella förutsättningar annars är det risk för att eleven ger upp.

Respondenterna påtalar att pedagogerna ska utgå från den enskilde eleven i sin planering och ge eleverna förutsättningar att nå de individuella målen. En förutsättning som respondenterna anser vara viktig är att ge eleven verktyg för att kunna söka kunskap och våga pröva nya och svårare utmaningar. Vi är av samma åsikt som respondenterna men menar också att när det nu har kommit restriktioner från skolverket angående individuella utvecklingsplaner har pedagogen fått ytterligare ett redskap för att tillsammans med eleven och föräldrar utveckla undervisningen. Med hjälp av individuella utvecklingsplaner kan pedagogen hitta metoder som gör att eleven får ett långsiktigt stöd då det behövs, i motsats till hur det arbetas idag där eleven oftast får ett stöd i ett kortsiktigt perspektiv.

För oss är det viktigt att pedagogerna är positiva och vågar vara ärliga, d.v.s. tala om vad eleven är bra på och vad denne behöver förbättra men aldrig säga att han/hon är misslyckad, vilket även en respondent påpekade. Det är viktigt att pedagogen stödjer eleven till att få en bra självbild och enligt Jansson, m.fl. (1997) är det livslånga lärandet den allra viktigaste

delen av självbilden, att få insikten att jag kan lära mig. När det gäller att eleven ska få en bra självbild anser vi att skolan har en viktig uppgift. Ungdomar i dag får en sned bild av sig själva genom all påverkan från bl.a. media där det påtalas hur människor ska vara för att "passa in". Får inte eleven en positiv självbild genom bekräftelse från skola och föräldrar kan det hända att de drar sig till droger eller får matfixeringar. Om skolans värden och normer inte är tillräckligt intressanta påpekar Eriksson (1998) att våra ungdomar kan dras till våldsideoologier, missbruk eller andra destruktiva krafter.

Pedagogen ska så fort som möjligt identifiera eleverna och kartlägga hur de lär sig att läsa och skriva (Nyström, 2002). Vilket några av våra respondenter som varit verksamma länge prioriterade högt medan andra anser att den sociala kompetensen och ett gott självförtroende var viktigt hos eleverna. Wahlström (1995) är av den åsikten att ett gott självförtroende och positiv förväntan gör att eleven gör ett bra resultat. Medan Claesson (2002) och Nyström (2002) påtalar vikten med att eleven ska känna glädje i skolan och att pedagogen ska uppmuntra och acceptera deras självständighet och initiativförmåga, anser Normell (2002) att det inte enbart räcker med uppmuntran utan det krävs en undervisning och skolmiljö som är individanpassad för att eleven ska få ett bra självförtroende och en god social kompetens.

Vi anser att de olika åsikterna hos respondenterna angående vad som är viktigt kan bero på att hos de äldre pedagogerna lever synen på läs- och skrivinläringen kvar, vilket innebär att förr var deras huvudsakliga uppgift att lära elever läsa och skriva. De yngre pedagogerna är medvetna om att det idag är viktigt att kunna läsa men den sociala kompetensen, vilket bl.a. innebär att visa andra människor respekt och förståelse, är minst lika viktigt i dagens skola. Eftersom elevens sociala kompetens grundar sig på egna erfarenheter måste pedagogen ge dem förutsättningar så att deras sociala förmåga kan utvecklas. Det är viktigt att stärka elevernas självkänsla för att de ska kunna utveckla sin empatiska förmåga. De måste även tycka om sig själv för att lära sig samspela med andra, därför tycker vi att det är viktigt att pedagogerna inser att det krävs ett medvetet arbete i undervisningen så att eleverna kan utveckla detta. Vi anser att detta inte är något som skolorna avsätter resurser till utan det handlar mest om att se till att eleverna lär sig läsa och skriva och har inte eleven någon bra självkänsla och är i harmoni med sig själv så lär denne sig inte att läsa och skriva och får på så sätt svårt med sitt sociala liv. Det kan vara svårt för pedagoger som varit verksamma i många år att få rollen som fostrare, något som ingick i föräldrarollen förr, men som nu blivit en del i undervisningen. Det var inte så länge sedan som vuxenrollen och pedagogens roll var en naturlig auktoritet, det spelade ingen roll vilken personen var, idag måste pedagogen göra sig förtjänt av elevens respekt. Vi menar att vara den som fostrar, förälder eller pedagog, är svårare idag och ställer andra krav på personliga egenskaper och yrkeskunskaper. Om pedagogen förlorar sin auktoritet blir det svårt att få en fungerande undervisning, det är pedagogens uppgift och ansvar att se till att relationen leder till att eleven förstår att de måste följa vissa regler för att undervisningen ska fungera. Vi vet också att kunskapssynen har förändrats och olikheterna i synen på eleverna gör att det är stora skillnader på vad som är det viktiga i undervisningen. Vi vill poängtera att skolan borde diskutera vad kunskapssyn innebär i praktiken och att ord och begrepp i styrdokumentet värderas gemensamt. Vi vill även påtala att skolan måste bli bättre på att analysera undervisning, arbetssätt och organisation för att kunna möta alla elever och förstå vilka konsekvenser vissa beslut kan få. Om vi ska ha en skola för alla måste kunskapssynen förändras så att vi tar tillvara varje elevs resurser oavsett förutsättningar.

Att våga vara vuxen är en annan aspekt som respondenterna anser vara viktig, med detta menar respondenterna att de ska vara tydliga och positiva ledare samt att våga se situationer som är obehagliga och ta strid om det behövs. I litteraturen kan vi läsa att den skicklige pedagogen använder olika ledarstilar beroende på vilken situation de befinner sig i genom att vara flexibel och anpassa sitt ledarskap efter klassen (Svensson, 2004). För att få en

demokratisk atmosfär i klassrummet ska pedagogen ha ett vuxeninflytande samtidigt som den ska visa respekt för elevens integritet (Liljegren, 2000).

Våra erfarenheter är att många pedagoger inte tar sin ledarroll på allvar utan visar istället kamratskap till eleverna som leder till att de inte visar någon som helst respekt för pedagogen. Det finns även pedagoger som inte har förmågan att leda klassen. Det största problemet som vi ser det är att det finns många pedagoger som inte vill se när elever mår dåligt. Vår uppfattning är att de inte vågar hjälpa eleven p.g.a. att det kan ge obehagliga arbetsuppgifter och mer arbete, förändringarna påverkar inte bara den aktuella eleven utan även hela klassen. Det är som en av respondenterna uttrycker det ”Tyvärr är skolan idag en skyddad verkstad för många lärare som inte klarar av att möta barn och föräldrar”. Vi menar att det är viktigt att visa eleverna vilka krav och förväntningar vi har på dem för att de ska kunna utvecklas maximalt. Pedagogen måste se till att det finns förutsättningar i miljön för att alla elever ska få en chans att blomma ut. Respondenterna är eniga i att de är öppna för nya tankar angående deras arbetssätt. Svensson (2004) är av den åsikten att utifrån vilka förutsättningar eleverna har ska pedagogen anpassa sitt arbetssätt.

Forskningen idag enligt Ogden (2001) säger att när skolan får förändringskrav ändras inte undervisning eller pedagogernas förhållningssätt trots att det är det som skulle behövas. Enligt Ds (2001:19) måste skolan bli bättre på att ta upp eleverna där de befinner sig och vara flexibla samt förändra undervisningen. Vi uppfattar att det är otroligt svårt med förändringar inom skolan, men det förvånar oss inte att vi fått ett annat svar. Respondenterna har svarat att de inte har några svårigheter att förändra sitt arbetssätt men förändrar de? Vi tror att pedagogen vet att förväntningarna på dem är att de ska ändra arbetssätt efter förutsättningarna i klassen därför får vi detta svar men i verkligheten är inte pedagogen benägen att ändra sitt arbetssätt. Det finns knappast någon inom skolan som erkänner att denne har svårigheter med förändringar däremot har många åsikter om att alla andra än de själv har problem. Det känns bra att det finns pedagoger med den självinsikten att de har svårigheter med förändringar och vågar vara öppna med detta. Det var positivt att en respondent vågade erkänna att det gör ”ont” att förändra och är energikrävande av pedagogen ”Men ger så otroligt mycket när de väl är gjorda”.

Så länge pedagoger på skolan inte kan inse att det kan vara undervisningssättet som gör att eleverna har svårigheter kan vi inte få en gemensam skola. Det är inte eleven som är problemet det är skolan som system som är problemet. Ska vi få en skola för alla måste vi som pedagoger våga ändra oss, vi kan inte arbeta på som förr, samhället ändrar sig och eleverna ändrar sig men någon större utveckling i skolan finns inte. Det finns inga plikt barn längre vi måste möta alla elever med eller utan problem.

Respondenterna menar att de behöver en god ämneskunskap och olika pedagogiska strategier för att kunna möta alla elevers olika behov. Det finns de som anser att kurser med olika inriktningar kan höja kompetensen hos den enskilde pedagogen eller i arbetslaget till gagn för eleven eller gruppen medan andra poängterar att de klara sig bra med sin grundutbildning. De pedagoger som tar till sig nya kunskaper får en förståelse för hur eleverna förstår och tillägnar sig undervisningen (Vikström, 2005). En baksida av en god ämneskunskap kan vara att pedagogen inte ser något annat än sitt ämne och då kan undervisningen bli så abstrakt att eleverna inte förstår. Det centrala i pedagogens roll är att alltid vara på väg, att försöka se, förstå och utveckla (Nilsson, 1999).

Ämneskunskapen måste finnas hos pedagogen för att denna ska ha förutsättningar att undervisa alla elever på det individuella planet. Vi är rädda för att det ofta blir som det står i litteraturen att ämnet tar överhand och eleven får svårt att förstå och med det blir undervisningen tråkig. Ett klart och tydligt kategoriskt perspektiv medan i det relationella perspektivet ska undervisning och stoff planeras efter elevernas förutsättningar.

När vi bearbetade materialet funderade vi mycket på varför inte en enda respondent ansåg att de behövde någon kompetens inom specialpedagogiken. Är det så att de tycker att deras grundutbildning och annan kompetens är tillräcklig för att möta alla elever är vi på god väg att uppnå det relationella perspektivet, vilket innebär att alla har förmågan att undervisa alla elever oberoende av elevens förutsättningar. Vår uppfattning är att den pedagogiska grundutbildningen inte är tillräcklig för att möta alla elever i en skola för alla vilket gör att pedagogen känner sig otillräcklig och inte har tid att undervisa alla elever därför lämnar pedagogen gärna elever i behov av stöd till specialpedagogen och finns inte denne tillgänglig så får annan personal (fritidspedagog eller elevassistent) ta hand om eleven. Elever i behov av särskilt stöd är inte bara de elever som har svårt att ta till sig undervisningen utan det omfattar även de elever som har en snabb inlärningsförmåga. Vi är av den åsikten att när eleven skickas över till någon annan visar pedagogen att eleven inte duger och när problemen nonchaleras får pedagogen en elev som blir frustrerad och problemen blir större. Det finns de pedagoger som gör det enkelt för sig och skickar över eleven i behov av stöd till annan personal eller sopar de problemen under mattan och låtsas att de inte finns (Bergem, 2000; Ogden, 2001).

Respondenterna är av den uppfattningen att alla elever i behov av särskilt stöd får den hjälp som de behöver. Insatserna ser olika ut i de olika skolorna beroende på hur stora klasserna är och hur många pedagoger som arbetar i klassen men den vanligaste formen av stöd till eleverna är den lilla gruppen vilket även Ahlberg (2001) påpekar är det vanligaste sättet att stödja elever i behov av särskilt stöd men menar vidare att det inte är någon given lösning på problemet att använda sig av den lilla gruppen. Vår uppfattning är att den lilla gruppen inte ska behövas om klasstorlekarna minskar och pedagogen ändrar sitt arbetssätt så att alla elever kan ta till sig undervisningen efter sina förutsättningar samt att pedagogens syn på eleven behöver ändras från att vara elever med svårigheter till att vara elever i svårigheter. Sker denna förändring menar vi att skolan får förmågan att möta fler elever i en skola för alla. I Hässleholms kommun ska det på prov vara ett tak på cirka 15 elever i grundskoleklasserna i ett rektorsområde under 2006 då politikerna har tagit till sig den forskning som påvisar att mindre klasser ger en bättre undervisning och arbetsmiljö i skolan (Norra Skåne). Denna pilotstudie gör att vi kan se att det finns en intention och vilja att förändra skolan.

Vi liksom respondenterna är överens om att specialpedagogens roll är olika på skolorna. Kunskapen om specialpedagogens trebenta roll finns men praktiseras inte. Den trebenta rollen enligt Byström och Nilsson (2003) är att specialpedagogens roll ska utreda, utveckla och undervisa. Det finns skolor där det inte finns några specialpedagoger, vår fundering är om skolans pedagoger har den kompetens som behövs för att möta alla elever utan någon specialpedagogisk handledning. Enligt Tideman, m.fl. (2004) behöver skolan specialpedagogiskt stöd för att utveckla verksamheten. Målet är att klasslärarna ska få förutsättningar att undervisa alla elever och att specialpedagogen ska vara ett moraliskt och psykologiskt stöd. Vi är av den åsikten att om pedagogen får den kompetens som behövs för att undervisa alla elever kan specialpedagogen handleda på ett helt annat sätt än vad som sker idag d.v.s. specialpedagogen ska inte behöva undervisa i klassen utan ha en handledande roll.

För många av respondenterna är åsikten den att tilldelningen av resurser är det som avgör om skolan ska kunna ge alla elever det stöd som de har rätt till för att de ska nå sina mål. För det mesta är det pedagogen som arbetar med eleven som vet vad eleven har för svårigheter och vilka resurser som behövs sättas in men det är ekonomin som styr hur eller i vilken omfattning resurserna sätts in. Många av respondenterna är eniga om att det är viktigt att all personal har den kunskap som behövs för att möta alla elever för att ge dem de rätta förutsättningarna för inläring. Några av respondenterna funderar på om det verkligen är för barnets bästa eller om det verkligen är rätt skolform för just de eleverna. Det finns även en respondent som är av den åsikten att vi kommer aldrig att få en skola för alla för det kommer alltid att finnas utanförskap

p.g.a. olika faktorer. Vidare menar en respondent att det bara är en politisk vision att alla elever ska kunna undervisas i samma klassrum, och att det därför är viktigt att se till att det finns pedagoger på skolan som har förmågan att anpassa undervisningen utifrån en individ och inte utifrån den stora massan. En respondent påpekar att en skola för alla är högskoletrams och långt från verkligheten. Litteraturen säger att elever inte ska segregeras utan ska undervisas i klassen och det är pedagogen som ska se till att eleven får det stöd som behövs och undervisas efter individuella förutsättningar och inte i massundervisning som det nu förekommer på skolorna (SOU 1999:63 Kap. 9).

Vi är av den uppfattningen att när pedagoger idag talar om en skola för alla så är de negativa till denna utveckling p.g.a. att de inte tänker på att skolan måste förändras för att passa alla elever. Vi har samma tankar vad det gäller en skola för alla - en politisk vision som en respondent har då vi är av den åsikten att alla elever aldrig kommer att passa in i skolan. Det finns elever inom exempelvis träningskolan som helt enkelt aldrig kommer att passa in i ett klassrum, vissa elever behöver individuell undervisning endast med en vuxen, exempelvis elever med autism. Om det är många pedagoger som är av samma åsikt som respondenten som påstår att en skola för alla är långt ifrån verkligheten och högskoletrams så har vi en lång väg att gå innan vi når en skola för alla.

De flesta av respondenterna menade att det är pedagogen som ska se till att eleven når sina mål. Det finns dock de som anser att ansvarsfördelningen ska delas mellan pedagogen, eleven och föräldrarna. Ytterligare en åsikt är att det finns ett politiskt perspektiv när det gäller vilka som har ansvar för att eleven ska nå de uppsatta målen. Det är rektorn som är den pedagogiska ledaren och har det ekonomiska ansvaret för hur resurserna som tilldelats av kommunen ska fördelas. Det är även viktigt att kommunernas budgetarbete visar att de satsar på skolan och inte drar ner på resurserna och tro att kvaliteten ska bibehållas. Andersson och Carlström (2005) menar att det är den som leder skolan som har ansvaret för att verksamheten bedrivs på ett effektivt och utvecklande sätt och att arbetsuppgifter och förändringar blir gjorda. I en framgångsrik skola kännetecknas ledarskapet av en tydlighet, kraftfullhet och demokrati, där rektorns uppgift är att se till att alla pedagoger är delaktiga i planeringen och att de uppmuntras till att samarbeta för att nå de mål som skolan har satt upp.

Vi upplever att rektorerna idag har ett stort ansvar av skiftande karaktär som leder till att de har svårt att hinna med att kvalitetssäkra det pedagogiska arbetet. Mycket av deras arbete handlar om att se till att få in pengar för att se till att resurserna räcker för att skolan ska kunna ge alla elever en möjlighet till en god lärandemiljö. Vi är av den uppfattningen att alla vuxna i elevens närmiljö har ett ansvar för att denne ska nå sina mål men även eleven. Huvudansvaret anser vi tillfaller skolledaren då denne har befogenhet att påverka skolans resurstilldelning.

För att eleverna ska nå sina mål ska verksamheten innehålla samverkan, elevinflytande och arbetslag med gemensamma förhållnings- och arbetssätt i det dagliga skolarbetet. Detta leder till en förbättrad lärandemiljö i dagens skola (Ds 2001:19). Respondenterna är nöjda med kompetensen i respektive arbetslag. När det finns olika erfarenheter i arbetslaget och de tar tillvara på den tror vi att skolan är på god väg att kunna möta alla elever. Däremot har vi svårt att förstå det arbetslag där personal tillåter sig vakta eleverna för att de inte ska bli kränkta av pedagogen istället för att använda sina resurser till att stödja eleverna. I denna situation ska skolledaren vara klar och tydlig i sin roll och kräva att arbetslaget ska ha gemensamma värderingar i bemötandet av människor. Skolans ledare ska enligt Andersson och Carlström (2005) vara tydlig och se till att kommunikationen och samarbetet i arbetslaget fungerar så att det kommer eleverna till godo.

Som följd av vårt resultat, där pedagogerna är villiga att ändra sitt arbetssätt för att möta alla elever, måste de som beslutar om en skola för alla inse att det inte bara är pedagogens roll som ska förändras utan hela miljön måste ses över. Ge pedagogen chansen att möta alla elever genom att minska klasserna, ge pedagogen verktyg att möta alla elever så att

specialpedagogen kan arbeta utifrån sin trebenta roll och att alla elever kan stanna kvar i klassen. Vi är medvetna om att det kostar pengar att förändra skolan men idag är kostnaderna ännu större då eleven kan komma att ligga samhället till last hela livet p.g.a. att skolan inte har kunnat möta dem efter deras individuella förutsättningar.

5.1 Kritik av den egna metoden

Forskningsresultatet påverkas av oss som personer, av våra åsikter och våra erfarenheter. Vi är väl medvetna om att en korrekt analys av det insamlade materialet kan påverkas av vår personlighet, som även Rossmann och Rallis (1998) påtalar. Våra egna värderingar är avgörande inom alla aspekter inom forskningen (May, 2001)

Kvale (1997) skriver om kritiska punkter inom intervjuforskning. Han menar bl.a. att modern intervjuforskning är:

- Individualistisk – bortser från att individen finns i ett socialt samspel
- Idealistiska – bortser från att individen har erfarenheter och beteenden som är grundlagda i en social och materiell värld
- Aretorisk – rapporter är tråkigt sammanställda med många citat ifrån den intervjuade istället för övertygande berättelser
- Irrelevant – det kommer inte fram någon ny kunskap som är intressant

I val av metod tog vi upp för- och nackdelar med en enkätundersökning, vi har framförallt fått uppleva svårigheterna med att få svar på enkäter inom angiven tid. Vår strategi var att få in enkäter på ett enkelt sätt genom att få hjälp av för oss kända pedagoger, men vi har insett att det gav samma resultat som vid andra enkätinsamlingar d.v.s. en dålig svarsfrekvens (May, 2001). Fördelen med denna modell är att vi fått svar från ett stort geografiskt område och vi anser att vi inte hade haft den tid som krävts för att ha personliga intervjuer samt att de respondenter som svarade fick god tid på sig (a.a.). Med facit i hand inser vi att vi borde ha valt personliga intervjuer trots att tiden hade varit knapp och andra svårigheter med denna metod. Hade vi valt personliga intervjuer kanske vi fått mer uttömmande svar och vi hade haft chansen att förtydliga eventuella oklarheter och ställa följdfrågor.

5.2 Förslag på fortsatt forskning

Under tiden som vi arbetat med denna undersökning har vi funderat på fortsatta forskningsområden som vi anser kan vara intressanta och få mer kunskap om.

- Anser eleverna att de får den individuella undervisningen som de behöver för att utvecklas och ta till sig kunskap?

I och med det här arbetet hoppas och tror vi att vi har lyckats med att skapa ett intresse för att forska vidare inom detta område och att det har varit en angenäm och inspirerande läsning när ni tagit del av det resultat som framkommit. Vidare är vår förhoppning att det har väckt tankar och idéer som är till gagn för ert fortsatta arbete med alla elever – en skola för alla.

6 Sammanfattning

Utifrån vårt syfte har vi undersökt och granskat hur skolan möter eleverna ur pedagogernas perspektiv. Vi vill veta vad pedagogen anser att skolan kan göra för att möta alla elever och vad de behöver för kompetens för att undervisa alla elever så att de kan nå sina mål samt vilken specialpedagogens roll är i en skola för alla.

I litteraturgenomgången har vi redogjort för olika teorier och perspektiv, vi har utgått från det relationella perspektivet där pedagogen ska anpassa undervisningen efter elevens förutsättningar och ser eleven i behov av särskilt stöd. Den specialpedagogiska verksamheten bör ses i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet. Det är även viktigt att all personal har stöd av rektor för att kunna möta alla elever och låta dem utvecklas efter individuella förutsättningar (Persson, 2001). Även i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) påtalas vikten av att alla elever får undervisning och kunskaper efter var och ens förutsättningar.

Skolan möter elever i behov av särskilt stöd genom att bilda ”lilla gruppen”, specialpedagogisk handledning till pedagogen, kompensatoriskt stöd samt åtgärdsprogram.

I en skola i utveckling måste pedagogen ta egna initiativ och förändra sin undervisning och tillsammans med kollegor upptäcka nya och bättre sätt att planera och genomföra undervisningen (Lindahl, 2002). Pedagogen ska kunna hantera olikheter hos elever och ta tillvara deras erfarenhet och utveckla deras resurser (Svensson, 2004). Pedagogrollen är under förändring då hela samhället förändras. Vi redogör även för hur skolan ser ut idag och hur en skola för alla ska utformas.

I metoddelen har vi redogjort för metodval, genomförande, urval, tillförlitlighet, giltighet samt etiska aspekter. Vi använde oss av enkätintervjuer där vi intervjuade 25 pedagoger som arbetade på F-6 skolor i fem kommuner i södra Sverige. Vi valde för oss kända pedagoger för att vi skulle få hjälp med insamlandet av enkäterna då vi trodde detta skulle ge oss en bättre svarsfrekvens än om varje pedagog skulle skicka sina egna svar till oss. Svarsfrekvensen blev låg därför delade vi ut enkäter till andra pedagoger i vår närhet. Vi anser att vårt resultat speglar dagens undervisning och pedagogens sätt att möta elever.

Vårt forskningsresultat visar att respondenterna anser att de är villiga att ändra sitt arbetssätt till förmån för eleverna genom att ta till sig nya idéer som utvecklar undervisningen. De planerar undervisningen utifrån elevens förutsättningar och tillsammans med elev och föräldrar få eleven delaktig i att nå sina mål. Respondenterna poängterar att pedagogen ska ha god ämneskunskap, social kompetens samt kunskapen om att använda olika pedagogiska metoder.

De ska vara engagerade, tydliga och ha en vuxen roll i sitt möte med eleverna. De menar även att elever i behov av särskilt stöd får den hjälp de ska ha där den lilla gruppen är det vanligaste stödet. Respondenterna är av den åsikten att om en skola för alla ska fungera måste det till de resurser som gör att pedagogen anser sig kunna behålla kvaliteten i skolan så att alla elever når sina individuella mål. Det finns tankar bland respondenterna att en skola för alla är en politisk vision.

I vår diskussion uppmärksammar vi vikten av att vuxna ska stödja eleverna i deras utveckling. Att pedagogen ska planera efter elevernas individuella förutsättningar och i samarbete med föräldrarna få eleverna delaktiga så att de når sina mål i en skola för alla. För att en skola för alla inte bara blir en politisk vision måste det till resurser, av många slag så som personal, material och miljö m.m.

Uppsatsen avslutas med förslag på fortsatt forskning om elever anser sig få den individuella undervisningen som de behöver för att utvecklas och ta till sig kunskap.

7 Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlqvist, L & Ekstrand, M. (2005). *Talförseeningars påverkan på barns sociala samspel*. B-uppsats. Kristianstad högskola.
- Andersson, S. & Carlström, I. (2005). *Min skola och samhällsupdraget*. Stockholm: Liber AB.
- Asmervik, A., Ogden, T., Rydvold, A-L. (red). (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, B & Saarukka, S. (2004). *Pedagogikens tango. Om individen, gruppen, tänkande och lärande*. Stockholm: RUNA FÖRLAG.
- Bergström, M. (1995). *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Birnik, H. (1999). *Lärare och handledning. Ett relationistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (2001). *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Byström, A. & Nilsson, A-C. (2003). *Specialpedagogers verksamhet efter examen*. Malmö högskola.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter: diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur. Pedagogiska texter. Urval, inledning och kommentarer av Hartman, S och Lundgren, U.
- Ds 2001:19. *Elevens framgång - skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/2794> 20051127
- Egidius, H. (2005). *Att vara lärare i vår tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Elkind, D. (1978). *Barn och unga i Piagets psykologi*. Stockholm: Natur och kultur.

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket: Liber.
- Eriksson, M. (1998). *Kvalitetstänkande skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Möte med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Göransson, K. (2004). *Barn som blir elever - om olikheter, undervisning och inkludering*. Stockholm: Stiftelsen ala.
- Haug, P. (1998). *Specialpedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hindberg, B. (1999). *När omsorgen sviktar*. Rädda Barnen. Borås: Centraltryckeriet.
- Jansson, T., Jansson, M-L. & Wågman, G. (1997). *Hur man får människor att växa*. Stockholm: Kommentus.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson-Swärd, G. (1999). *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – vägleda – lära*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet: om barns tal- och skriftspråkutvecklande miljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsén, T. (1994). *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (1999). *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön*. Göteborg: Intellecta Docusys.
- Ogden, T. (2001). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik, Specialpedagogiska rapporter, nr 11.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

- Rossmann, G. & Rallis, S. (1998). *Learning in the field*. USA. Sage Publications, Inc.
- Rousseau, J. (1912). *Emil eller Om uppfostran*. Uppsala: Berlings Boktryckeri. Svensk översättning: C. A. Fahlstedt.
- Selberg, G. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- Skollag 1985:1100. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Skolverket. (2001). *Att organisera kunskap – Om skolans kunskapsuppdrag i teorin, i praktiken och i framtiden*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Skr. 2001/02:188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/2803> 20051127
- SOU 1999:63. Kap.9. *Kompetens för att möta alla elever*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, LUK 99/. Stockholm: Utbildningsdepartementet. 20051127 <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/24676>
- Svensson, A. (2004). *Framgångsrikt ledarskap i klassen*. Malmö: Prinfo/TeamOffset & Media.
- Svenska Unescorådet. (2001). *Salamanca-deklarationen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). Lpo 94 – *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vernerström, I. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vikström, A. (2005). *Ett frö för lärande*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Wallmark, S. (051123). Personlig kommunikation.
- Wahlström, G. (1995). *Begåvade barn i skolan*. Stockholm: Liber Utbildning AB.

Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla*.
<http://www.lhs.se/iol/publokationer/IOL> 20051114
Öhman, M. 060323. Personlig kommunikation.

Önell, B. (2006). Klartecken för mindre klasser. *Norra Skåne* 20060421, 8.

Bilaga I

Hej!

Vi är två förskollärare som läser 41-60 poäng specialpedagogik på Kristianstad högskola och ska nu under sista terminen skriva en C-uppsats. Under vår studietid har vi diskuterat "En skola för alla" och att många elever inte når uppsatta mål. Vi har därför blivit nyfikna på hur skolan möter de elever som är i behov av extra stöd.

På grund av denna nyfikenhet har vi valt att undersöka om pedagoger inom skolan anser sig ha tillräcklig kompetens för att undervisa elever i en skola för alla. Vårt syfte med undersökningen är att granska hur skolan möter eleverna.

Vi skulle vara väldigt tacksamma om du skulle vilja svara på våra frågor angående detta och sedan lämna ditt svar tillsom lovat att skicka enkäten till oss.

Undersökningen är helt anonym och vi kommer att ta hänsyn till konfidentialprincipen, vilket innebär att din identitet inte avslöjas.

Om något är oklart i våra frågor kan du nå Marlene på tele.nr. 0733-469346 eller Lena på mail: leahl@bredband.net

Tack på förhand

Marlene Ekstrand och Lena Ahlqvist

Bilaga II

Frågeformulär till pedagoger angående skolans sätt att möta alla elever.

1. I vilken kommun arbetar du i? _____

2. Hur många elever är det i din klass? _____

Hur många elever är det på din skola? _____

3. Hur länge har du arbetat som pedagog? _____ år.

Vilken grundutbildning har du? _____

4. Har du gått någon fort-/kompetensutbildning efter din examen? Vilken?

5. Vilka uppgifter anser du är viktiga för dig som pedagogen i din yrkesutövning?

6. Vilka kompetenser anser du att det behövs för att möta alla elever?

7. Hur många pedagoger är ni i klassen? _____ Arbetar ni i arbetslag? _____

Om ja, hur ser du på den kollektiva kompetensen i ditt arbetslag?

8. Anser du att pedagoger har svårt att förändra sitt arbetssätt så att det passar dagens elever?

9. Har du några konkreta förslag på hur pedagogen kan göra för att eleverna ska bli engagerade och försöka ta till sig kunskap?

10. Upplever du att din undervisning skulle kunna ändras till fördel för alla elever?

11. I de nationella styrdokumentet för skolan står det att skolan ska sträva efter "En skola för alla". Många skolor löser problemen med eleverna som är i behov av särskilt stöd med alternativa undervisningsformer, t.ex. "Lilla Gruppen". Hur arbetar du/ni med de elever som är i behov av särskilt stöd för att de ska nå målen?

12. I vår utbildning har det talats om en trebent roll för specialpedagogen, d.v.s. undervisning, handledning och skolutveckling. Om ni har specialpedagoger på skolan, hur arbetar de?

13. Vilka frågor anser du är de viktigaste att arbeta med för att kunna möta alla elever i "En skola för alla"?

14. Enligt styrdokumentet har skolan ett ansvar att alla elever når sina mål. Vem anser du har huvudansvaret för att eleverna når sina mål och varför anser du det?
