

# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C- uppsats i Specialpedagogik (41-60) 10 poäng  
VT 2006

Mänskan är människa bara  
tillsammans med andra  
Elevperspektiv på specialpedagogiken

**Författare:** Jan Vendel  
**Handledare:** Inger Assarson

# Mänskan är människa bara tillsammans med andra

## Elevperspektiv på specialpedagogiken

Ett arbete av:  
Jan Vendel

Handledare:  
Inger Assarson

### Abstract

Arbetet ger en översikt över tidigare forskning om hur lärandet påverkas av specialpedagogiska insatser, hur den har utvecklats och hur den har bedrivits inom det svenska skolväsendet. Gruppens betydelse för individen och de sociala kontakterna i klassen belyses. Syftet med föreliggande uppsats är att ge röst åt elever från år 6 - 9 om hur deras lärandesituation påverkas av att specialpedagogiska insatser sker utanför klassens ram och hur den individuella utvecklingsplanen kan vara ett stöd i deras lärande.

Med hjälp av intervjuer av fem elever framträder olika bilder av hur de uppfattar sig själva, skolan och specialpedagogiken. De ger också sin syn på den individuella utvecklingsplanen. Utanförskap och sämre sociala kontakter kan bli följderna av att specialpedagogiska insatser sker utanför klassens ram. När de positiva effekterna av stödet uteblir kan självförtroendet hos eleven försämrast.

I Sverige har jämlikhet i samhälle och skola länge varit ett viktigt inslag i samhällsdebatten och historiskt sett har skolan blivit allt mer inkluderande. Strävan har varit att ge alla likvärdiga möjligheter när det gäller utbildning. De ekonomiska resurserna i skolan har överlag minskat under 1990-talet. Detta har lett till en ökad social kategorisering av elever med skolsvårigheter.

Nyckelord:

Elevperspektiv Lärandesituation Utanförskap

## Innehåll

1	Inledning	4
1.1	Bakgrund	5
1.2	Syfte	7
1.3	Disposition	7
2	Litteraturgenomgång	8
2.1	Specialpedagogisk forskning	8
2.2	Skolans utveckling	9
2.3	Specialpedagogikens utveckling	11
2.4	Människan en social varelse	14
2.5	Gruppen och ledaren	15
2.6	Orsaken till problemen	17
3	Metod	18
3.1	Urval	20
3.2	Presentation an informanterna	20
3.3	Genomförande	21
3.4	Bearbetning	22
3.5	Etiska aspekter	22
3.6	Metodologiska överväganden	23
4	Resultat och analys	25
4.1	Elevernas bilder om skolan	25
4.2	Elevernas bilder om sig själva	27
4.3	Elevernas bilder om specialundervisningen	29
4.4	Elevernas bilder om den individuella utvecklingsplanen	32
5	Diskussion	33
6	Sammanfattning	35
7	Referenser	38
	Bilagan	40

# 1 Inledning

Mänskan är människa bara tillsammans med andra. Rubriken på uppsatsen är tagen ur Peps Perssons (1985) visskatt och vill lyfta fram guppens betydelse för individen. Syftet är också att visa på den bredd som det specialpedagogiska kunskapsområdet har fått de senaste decennierna. Arbetet som specialpedagog är ett mångfasetterat uppdrag där undervisning, handledning och skolutveckling ingår. Dessa tre moment i rollen som specialpedagog är lika viktiga. En tillbakablick ger vid handen att undervisning av elever enskilt eller i grupp har varit det dominerande momentet för specialpedagoger (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Att enbart lägga vikten vid undervisning lägger problemen hos individen. På detta sätt kan skulden till problemet bindas till den enskilde eleven och skolan som organisation svär sig fri från ansvar. När man i skolan pekar på särskilda behov hos eleven så gör man det med skolan som referens. Problemen framkallas då genom skolans sätt att fungera men tillskrivs individen (Tideman, 2000). Pedagoger och skolledning kan då missa sitt ansvar och organisationen blir inte en lärande organisation. ”Det kan vara strategiskt att undvika sociala förklaringar till problem i välfärdsstaten. Därigenom fritas både föräldrar, skola och politiker från ansvaret för att ha bidragit till svårigheterna, samtidigt som de får ett säkert svar på vad som är fel med barnet”. (Haug, 1998 s.38).

Pedagogerna i skolan styr över barnens tillvaro, kanske utan att reflektera tillräckligt över hur barnens tillvaro och utveckling påverkas av detta. I Sverige har skolan alltmer blivit en gemensam skola för alla och detta har lett till mer heterogena grupper. Detta ställer stora krav på läraren. I en heterogen grupp är det lätt att missa vars och ens behov och risken är stor att elever i behov av särskilt stöd förbises. Enligt LPO 94 ska Skolan bidra till elevernas harmoniska utveckling och sträva efter att eleverna utvecklar sin nyfikenhet och lust att lära samt att de tror på sin egen förmåga och sina möjligheter att utvecklas. (Utbildningsdepartementet, LPO 94).

Om eleven verkligen ska sättas i centrum måste denne också få medverka i sin utbildning så som skollagen (1985:1100) talar om. Frågan måste ställas vad eleven tycker om undervisningen. Är det rätt att utesluta elever som är i behov av särskilt stöd från klassgemenskapen. Fischbein och Österberg (2004) talar om att eleven ofta ställs inför ett val att inkluderas eller att få stöd utanför gruppen. En del elever i behov av stöd har svårare att klara av det sociala spelet i en grupp. De har svårare att upprätta goda och varaktiga kontakter med de andra i gruppen och med ledaren. Dessa elever tvingas ofta att klara av fler kontakter än den övriga klassen genom att de också ingår i andra grupper, t.ex. mindre undervisningsgrupper eller enskild undervisning. Att exkluderas från klassen innebär påfrestningar för individen och det är inte de stabilaste och starkaste som exkluderas utan ofta är det de som befinner sig i marginalen. De som bäst skulle behöva en trygg hamn tvingas ut på öppet hav. Westling Allodi (2002) lyfter fram barnets perspektiv på skolan som ett inre perspektiv som kan få oss att förstå på vilket sätt skolan som en social institution välkomnar dem till samhället. Olika kommuner och skolor välkomnar barnen på olika sätt och möter även barns behov på olika sätt. Det som i en kommun sågs vara ett mycket

svårt problem kan i en annan noteras som ett litet problem Det är därför svårt att veta vad som kommer att ske med individen i skolan. Risken finns att alla inte får plats inom den vanliga verksamheten utan att några kommer att marginaliseras och att de inte utvecklas maximalt därför att de inte får rätt stimulans. I Sverige har jämlikhet inom såväl hela samhället som skolan varit ett viktigt inslag och strävan har varit att ge alla likvärdiga möjligheter när det gäller utbildning. Kommunaliseringen av skolan har inneburit att olika förutsättningar råder för olika kommuner och skolor på grund av ekonomiska resurser och inställningen till utbildning och specialpedagogiska insatser. (Fischbein & Österberg, 2004).

## 1.1 Bakgrund

Skollagen (1985: 1100, 4 kap, 1§) slår fast att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. Grundskoleförordningen förtydligar denna lag. "Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör." (Utbildningsdepartementet, *Grundskoleförordningen*, 1994, 5 kap, 5§). Detta ansvar ser olika ut i olika kommuner men också på olika skolor. Specialpedagogikens organisation kan variera mycket och vara uppbyggd på helt olika sätt på olika skolor och i olika kommuner. Det är av största betydelse för individen att känna att den är betydelsefull och viktig i sitt sammanhang. Att kunna se varje individ om än olik resten av gruppen som en resurs blir den stora utmaningen i dagens och framtidens skola (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). Känslan av att få höra till flokken är viktig och djupt rotad hos människan, att vara viktig, att höra till är för människan fundamentalt. Om gruppmedlemskapet blir otydligt eller svagt kan människan känna sig marginaliserad och börja se sig själv som en som inte hör till, en som är obetydlig (Johansson 1996). Människan är en social varelse. Många faktorer spelar roll i vår uppväxt Ahlström, Preisler och Tvingstedt (1999) lyfter fram att det inte är enskilda händelser som har störst betydelse när det gäller individens fortsatta utveckling, utan det är ett nätverk av faktorer som har den största rollen. Relationen har kommit alltmer i fokus i forskningen (Ahlström, Preisler & Tvingstedt 1999). Omgivningen kring barnet bildar ett nätverk. I nätverket ingår självklart föräldrarna som de viktigaste personerna. Övriga anhöriga, såsom mor- och farföräldrar är också viktiga. Förutom släkt och vänner spelar förskola och skola betydande roller. Under de tidiga åren blir förskolan kanske den första varaktiga kontakten barnet tillägnar sig utanför hemmets trygga vrå. Barnet påbörjar sin kontakt med samhället. Det sätt barnet bemöts på är av stor betydelse. Pedagogerna inom förskolan har ett stort ansvar för barnets utveckling. Detta ansvar förs sedan vidare på pedagogerna inom skolan. Specialpedagogen har ett särskilt ansvar för att se till att de barn som behöver särskilt stöd ska få det. Läroplanen (LPO 94) har valt sida. Inkludering ska gälla framför exkludering. Detta ska genomsyra verksamheten inom skolan.

Haug (1998) lyfter fram det samhällsvetenskapliga perspektivet på specialpedagogiken. Han menar att det av tradition har varit så att insatserna har varit individ- och patologorienterade. Man har haft tendens att lägga ansvaret till problemet till den enskilde och det har ofta stannat därvid utan att problemet har satts in i ett större sammanhang, en vidare samhälls- och värdekontext. Synen på den sociala rättvisan och skolans utveckling har ändrats genom åren. Det första steget

var att skapa en rättvisa såtillvida att alla skulle ha rätt att gå i skolan. Alla fick samma undervisning. Detta gav till följd att de duktigaste och de flitigaste eleverna kom längst. Problemet med denna lösning är att de gynnas som kommer från de förhållande som är mest lika de som råder i skolan. De som har en annorlunda bakgrund och en kultur som skiljer sig från den kultur som råder i skolan får det svårt och ur rättvisesynpunkt är förhållandena ojämna. För att komma tillrätta med dessa problem fick skolan en inriktning som blev mer differentierad. För att möta elevernas olika bakgrund och kultur behövs olika insatser. Utbildningspolitiken i Norden har styrts av välfärdsstatens generella fördelningsprincip: ”av var och en efter förmåga och till var och en efter behov” (Haug, 1998, s.14). För att uppnå en mer jämlik situation tillgriper man kompensatoriska lösningar i syfte att stärka individens förmågor. Genom speciella insatser som inriktas särskilt på att stärka de svaga sidorna hos individen kan eleven i bästa fall återgå i klassens undervisning och klara det bra. Utvecklingen på de psykologiska medicinska och pedagogiska områdena har utvecklat de kompensatoriska åtgärderna. Kritiken mot dessa kompensatoriska åtgärder är att de förutsätter en säker diagnos vilken kan vara mycket svår att fastställa. Ur demokratisk synpunkt blir det ett underskott såtillvida att det är de sakkunniga som beslutar hur diagnosen ska tolkas och vilka åtgärder som ska tillsättas för att kompensera bristerna hos individen. Föräldrar och elever får lite att säga till om. Detta blir en social kontroll på en särskilt utvald grupp. En grupp av elever särbehandlas och de kan då uppfatta sig som stigmatiserade. Samtidigt är kompensatoriska åtgärders grundidé just detta att individen ska särbehandlas för att passa in och klara av de krav som ställs. Det har visat sig att elever med relativt stora problem i sitt lärande sällan klarar av att ta igen den kunskapsbrist som specialundervisningen försöker åtgärda. (Haug, 1998).

Haug (1998) skriver om det demokratiska deltagarperspektivet. Skolan bör vara en plats där alla grupper av befolkningen träffas för att minska avståndet mellan människor. ”Åtgärder i skolan måste böttna i en ömsesidig respekt för olika synpunkter om vilka behov, intressen, och ämnen som har värde” (Haug, 1998, s.18).

När det gäller beteendestörningar ser integreringsarbetet ut som en balansgång mellan inkludering och exkludering. Ett barn som utesluts ur klassgemenskapen förstärker sina negativa utvecklingscirklar genom sina och andras förväntningar och handlingar. Detta medför tillsammans med en mer individuell undervisning än tidigare stora påfrestningar för den enskilde läraren. Situationen ställer sådana krav på läraren att typen av ensamvarg har svårt att klara sig. De flesta lärare menar att disciplin- och beteendeproblem är ett större problem än bristande begåvning. (Ogden, 1991). I arbetet kring elever med beteendestörningar är det av yttersta vikt att det finns ett väl fungerande och sammansvetsat lärarkollegium. Vygotskij (1999) hävdar att människan är under ständig utveckling och att utvecklingen sker i samspel med andra människor. Relationen mellan lärare och elev är viktig för elevens utveckling och han menar att lärandet borde utformas i ett aktivt samspel mellan lärare och elev. Eleven kan dras fram till kunskap. Vygotskij använder begreppet, Zonen för den närmaste utvecklingen, för att visa på skillnaden vad barnet kan prestera utan stöd från en vuxen och med stöd från en vuxen. Mina erfarenheter säger att elever med beteendestörning har svårare än andra barn att bli accepterade i gruppen och att knyta kontakter. Det är känsligt för dessa barn att exkluderas och tvingas till att bygga upp nya relationer utanför klassen. Med detta som bakgrund infinner sig frågan om hur arbetet kring eleverna i behov av särskilt stöd fungerar. Söker pedagogerna ett lagarbete kring eleverna? Är eleverna i centrum och samverkar pedagogerna i arbetslagen för att stödja dem på bästa sätt? Känner eleverna att deras röst räknas och att de kan påverka sin lärandesituation?

Bemötandet av barnet i skolan är mycket viktigt. Fortfarande förekommer det, trots omfattande forskning (Haug, 1998) som framhåller fördelarna med inkludering och nackdelarna med exkludering och trots att specialpedagogernas utbildning pekar åt samma håll, inkludera mera, en omfattande verksamhet med stödinsatser utanför klassens ram. (Tideman, m.fl. 2004).

Ogden (1991) talar om en Jag- stödjande pedagogik som betonar vikten av en god relation mellan lärare och elev och vikten av att det emotionella inlärningsklimatet är gott. Svikna och ratade barn behöver långvariga och stabila relationer med lärarna för att få en positiv utveckling. Om vi lyfter upp pedagogiken till den utbildningspolitiska nivån är det av intresse att uppehålla oss vid Haug (1998) och hans funderingar kring två olika utbildningspolitiska riktningar. De visar på olika sätt att se på specialpedagogik och olika perspektiv på social rättvisa.

En av inriktningarna kallas innovativ och den har sina rötter i de socialdemokratiska partierna. Skolan ska vara till för alla och innehålla få individuella val. Det ska finnas en balans mellan teoretiska och praktiska ämnen. Gemenskap och medborgarkompetens är honnörsord medan konkurrens och betyg ska minimeras. Här hör den inkluderande integreringen hemma och värdegrunden är demokratiskt deltagarorienterad.

Den andra inriktningen kallas enligt författaren restaurerande och den har sina rötter i de borgerliga partierna. Alla ska gå i skolan men den behöver inte se likadan ut för alla. Den innehåller många individuella val. De teoretiska studierna är dominerande och ämneskunskaperna de viktigaste. Individualism och differentiering är honnörsord och konkurrens och betyg är viktiga. Här hör den segregering integreringen hemma och värdegrunden är behovs- och effektorienterad.

Med dessa inriktningar i åtanke blir det lätt att förstå att de specialpedagogiska insatserna bör sättas in i ett vidare sammanhang och inte bara vara individorienterade.

## **1. 2 Syfte och problemformulering**

Syftet med föreliggande uppsats är att ge röst åt elever från år 6-9 om hur deras lärandesituation påverkas av att specialpedagogiska insatser sker utanför klassens ram och hur den individuella utvecklingsplanen kan vara ett stöd i deras lärande.

De frågor jag kommer att besvara är:

Hur påverkas elevers lärandesituation av att specialpedagogiska insatser sker utanför klassens ram?

Vad säger eleverna om det stöd de får?

Vad säger eleverna om de individuella utvecklingsplanerna som ett stöd i deras lärande?

## **1.3 Disposition**

Uppsatsen är indelad i 6 olika delar och därtill hörda underavdelningar I litteraturgenomgången tar jag upp olika delar som är intressanta för undersökningen. Litteraturdelen börjar med rubriken

specialpedagogisk forskning. Sedan fortsätter litteraturdelen med rubrikerna skolans utveckling, specialpedagogikens utveckling, människan en social varelse, gruppen och ledaren och avslutas med rubriken orsaken till problemen. Därefter kommer metoddelen där valda metod motiveras. Även rubrikerna urval, presentation av informanterna, genomförande, bearbetning, etiska aspekter och metodologiska överväganden ryms under metoddelen. Därefter redovisas resultaten av undersökningen. I diskussionsdelen jämförs resultaten med tidigare forskning. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning.

## **2 Litteraturgenomgång**

Litteraturgenomgången kommer att belysa det specialpedagogiska forskningsfältet med tyngdpunkt på människan som social varelse och betydelsen av att tillhöra en grupp. Den kommer att handla om olika perspektiv på samhällsforskningen, metod och teori samt ta hänsyn till det tvärvetenskapliga synsättet som specialpedagogiken lyder under.

### **2.1 Specialpedagogisk forskning**

Specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde där Filosofi, Sociologi, Socialpsykologi, Psykologi, pedagogik, och medicin ingår (Danielsson & Liljeröth, 1996). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) talar om det specialpedagogiska kunskapsområdets utveckling under de senaste decennierna. En utveckling som har lett till en större bredd och flervetenskaplighet. Tidigare har forskningen haft utgångspunkt i medicin och psykologi. Detta har fått stark kritik inte minst från nordiskt håll. Vidare säger de att det behövs forskning som kritiskt studerar och analyserar olika uttryck för den sammanhållna, gemensamma och inkluderande skolan som målsättning och värdebaserat ideal. Med detta kunde forskningen syna politiskt fattade beslut och policydokument. Det de vill ska studeras är frågeställningen: ”Till vad ska vi ha ’en skola för alla’ och för vilka syften skall den i så fall eftersträvas” (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, s. 143). Vernersson (2002) säger att specialpedagogiken har tvärvetenskaplig karaktär med inslag från filosofi, sociologi, psykologi, pedagogik och vissa inslag av medicinska kunskaper. Hon menar att ämnet vilar på en tvärvetenskaplig grund och att det i huvudsak har studerats inom medicin och psykologi

Haug (1998) berättar om skolverkets undersökning 1992 som visade att personalen i skolan ansåg att barn med de klassiska funktionshämningarna som blinda barn, döva barn, psykiskt utvecklingsstörda barn, barn med fysiska funktionshinder blir väl omhändertagna inom skolan. Andra grupper framtonade i undersökningen så som DAMP, MBD, ADHD, dyslexi, Aspergers syndrom med flera. Detta visar på att den medicinska delen inom specialpedagogiken fick stor genomslagskraft. En nedvärdering av de pedagogiska bidragen skedde och de socialt och kulturellt förankrade förklaringarna till svårigheterna hos de nämnda grupperna förbisågs (Haug, 1998). Ekonomi är en faktor som har fått stort utrymme under 90-talet och det har lett till en ökad social kategorisering av elever med skolsvårigheter. Detta har lett till en ökning av inskrivning av

elever i särskolan (Tideman, 2000). Utvärderingsforskning är en viktig del av kunskapsområdet för att utvärdera reformer och ändrad lagstiftning såsom kommunaliseringen av skolan (Tideman, 2000). Persson (2001) talar om den politisk-normativa basen som är nära knuten till sociala samhällsprocesser.

Utgångspunkten här är att stödja de svaga och utsatta. Det finns också en politisk vilja att stödja dessa grupper och ge dem resurser i deras utbildning. Vidare påpekar Persson (2001) att synen på de svaga och utsatta grupperna varierar starkt i olika tidsepoker och det kan svänga snabbt och det som anses som oönskat i ett land eller region kan vara välkommet i en annan region. Lösningar av problemen kan också kraftigt variera. Det är lätt att förstå att förtryck, diskriminering och exkludering är av ondo. Antagandet att motsatserna är positiva för individen tas för givet men det finns få empiriska belägg för att det verkligen är så.

## 2.2 Skolans utveckling

Tvingstedt (1993) berättar om att svensk skola historiskt sett har varit ett segregerat skolsystem. 1842 infördes folkskolan och blev en parallellskola till realskolan. Eleverna i de olika skolorna kom från väldigt olika förhållanden och de skulle också stanna kvar i sina respektive världar. Det skedde inte någon blandning mellan dessa två världar där folket stod för den ena och makteliten för den andra. I dessa två system fanns också medel för segregering. Elever som inte ansågs ha klarat av kursen för ett år blev inte uppflyttade till nästa årskurs. Särskilt svaga elever kunde få sluta skolan efter en kortare period. Detta skulle enligt författaren kunna benämnas som en slags integrering där verktyget var att anpassa kunskapskraven. Barn med svåra handikapp var inte garanterade någon plats i folkskolan utan de fick eventuellt sin undervisning på speciella anstalter som var särskilt inriktade på barn med ett handikapp som dövhet eller blindhet. Undervisningen för barn och ungdomar med utvecklingsstörning startade under 1860-talet som filantropisk verksamhet. 1944 kom lagen om undervisning och vård av sinnesslöa. Med stöd av den fick barn med utvecklingsstörning som ansågs vara bildbart sinnesslöa rätt till skolgång (Tvingstedt, 1993).

Tvingstedt (1993) säger vidare att 1946-års skolkommision betänkande ansåg att linjer för hjälpklasser kunde inrättas vid varje centralskola. Fram till mitten av 50-talet utvecklades organisationen till att rymma även en rad andra specialklasser som klasser för klena och sjuka barn, observationsklasser, läsklasser, skolmognadsklasser, hjälpklasser och talklasser. Enhetsskolan och senare grundskolan byggde på demokratiska principer och skulle vara en skola för alla. Specialklasssystemet och specialundervisningen ökade dock fram till 60-talets mitt då specialklasserna utgjorde 9 procent av det totala antalet klasser i grundskolan. Skolan skulle vara odifferentierad men elever med svårigheter räknades inte in. Utvecklingen av klinikundervisning och samordnad specialundervisning gjorde att antalet specialklasser sjönk (Tvingstedt, 1993). På 1960-talet fick ledorden normalisering och integrering större betydelse för särskolan. Det var i denna anda som 1967 års omsorgslag antogs. (Carlbeckkommittén, SOU, 2004: 98) Barn som tidigare ansågs obildbara fick samma skolplikt som alla andra 1968 och allmän skolplikt kan anses råda från det året.

Utredningen om skolans inre arbete, SIA, ifrågasatte specialundervisningen form och sättet att inrikta sig på individen och att korrigera dess beteende frångicks alltmer. SIA pekade på att barn

med behov av stöd i första hand skulle få detta inom klassens ram. Åtgärdsprogrammet får i LGR 80 en framträdande roll. Medel och metoder blir viktiga och man talar om att stärka elevens självuppfattning och självförtroende genom att utgå från elevens starka sidor.

Den största delen av de elever som deltar i specialpedagogiska insatser går i den vanliga skolan. Det är mindre än två procent av barnen i årskullarna som går i särskolan eller specialskolan, exempelvis skola för hörselskadade. (Tvingstedt, 1993).

Haug (1998) menar att specialpedagogiken måste utvärderas på samma omfattande sätt som den vanliga undervisningen efter samma principer och avvägningar. Han anser att den svenska specialundervisningen ligger närmare den segregering än den inkluderande integreringen. Organisationen av specialundervisningen är en komplicerad sak – ett dilemma där en lösning på ett område motverkar något som är viktigt på ett annat område. En samtida tendens är att identifiera de bakomliggande orsakerna till problemen som biologiska mer än sociologiska. Han klargör den betydande risken att en segregering kan få till följd att de elever som utsätts för denna behandling blir stigmatiserade och får en sämre utveckling än de annars skulle ha kunnat få. I Sverige talar styrdokumentet om en inkluderande integrering medan praktiken visar en segregering. Specialpedagogiken är idag ett prioriterat område enligt politiker och skolverket. De menar att det är politiskt önskvärt att skapa en mer inkluderande skola. (Haug, 1998).

Tideman m.fl. (2004) menar att den så kallade svenska modellen med en stark stat som utjämnar levnadsvillkoren för medborgarna har förändrats de senaste decennierna. Kommunerna har blivit alltmer självstyrande och har i mångt och mycket fått beslutanderätten över skolan. Kommunaliseringen av skolan kan sägas ha inneburit en ökad demokrati där besluten har kommit närmare den enskilde medborgaren. Den har också inneburit en ändrad ansvarsfördelning mellan stat och kommun där kommunen har fått ett större ansvar för skolan. Denna process innefattar grundskolan såväl som särskolan.

Enligt författarna finns det motstridiga synsätt på elever i skolsvårigheter. Samtidigt som det talas om en skola för alla har diagnostisering av avvikelser med sortering och kategorisering av elever ökat. Antalet elever i särskolan har ökat kraftigt under 1990-talet. Den ideologiska drivkraften bakom denna förändring kan sägas vara att skolan ska ta en riktning mot en skola där alla elever oavsett bakgrund och förmågor är välkomna. Ambitionen att nå en skola där alla får plats är positiv, men vägen dit kan vara krokig. Gamla synsätt och handlingsmönster gör att skolan idag fortfarande verkar ha ett behov av att sortera ut och kategorisera eleverna. (Tideman m.fl. 2004).

Läroverksutbildningskommitténs (SOU 1999:63) slutbetänkande talar om kompetens för att möta alla elever och att inte sortera ut eller särbehandla. De formulerar det som följer:

”Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt- hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning?” (SOU 1999:63, s.192.).

## 2.3 Specialpedagogikens utveckling

Stukát (2005) berättar om specialpedagogikens utveckling under 80 år sedd genom tidningen Tidskrift för specialpedagogik.

1920-talet:

Det nordiska samfundet tog initiativ till en gemensam tidskrift. Den hette Hjälpkolan och senare nordisk Tidskrift för specialpedagogik. I Norden fanns det inte så mycket facklitteratur inom området. Dåtidens hjälpskollärare saknade ofta utbildning. Forskningens tyngdpunkt ligger inom medicinska området. Pedagogiska områden som gör sig hörda är Montessoripedagogiken. Intelligensmätning för elever som tas ut till hjälpklass börjar bli intressant. Orden hjälpkola och hjälpklass användes flitigt både som beteckning för undervisningen och för skolorna. Hjälpkolans små klasser och långsamma tempo stod som alternativ till att eleverna fick gå om i folkskolan. Kunskapsprov var viktiga i folkskolan (Stukát, 2005).

1930-talet:

Stukát (2005) säger att tvillingforskning och studier om ärftlighet förekom. Arvshygien diskuterades och det fanns en positiv inställning till sterilisering från medicinskt och socialpolitiskt håll. Pedagogerna var mer tveksamma till detta. Olika tester i urvalssyfte inom skolan börjar kopplas ihop med läkar- och läraromdömen. Medicinska benämningar som ordblindhet börjar ifrågasättas. En debatt om stämplingsrisker och nyttan med hjälpklasser förs. Aktivitetspedagogik träder fram och journalföring över elevernas utveckling diskuteras. Orden hjälpklass, psykopatklass, svagklass, B-klass, och extraklass var gångbara. Det förekom, om än sparsamt, kuratorer som stödperson och yrkesvägledare. Hjälpkolan sågs enligt författaren vara till hjälp för eleverna där men den ansågs också underlätta för den vanliga skolan. Det fanns utbildningskurser som kunde innehålla barnpsykologi, intelligensmätning, talrubbingar och undervisningsmetodik. Dessutom var det vanligt med auskultationer på sinnesslöskolor och barnavårdsinstitutioner. Kurator- och konsulentverksamheterna ökar. Den allmänna uppfattningen var att hjälpklasserna borde vara homogent sammansatta. Sinnesslöa, ordblinda, barn med svåra sjukdomar eller defekter eller störande barn skulle inte ingå i dessa hjälpklasser. Olika typer av hjälpklasser börjar dyka upp.

1940-talet

Enligt författaren sker en förskjutning från medicin och reformpedagogik till förmån för pedagogik och psykologi. Debatten handlar mycket om pågående forskning och dess ibland motstridiga resultat. Debatten går mellan begreppen ordblindhet och läs- och skrivsvårigheter. Flexibilitet och individuell tillrättaläggning är ledstjärnor i det pedagogiska arbetet. Didaktiska konkreta exempel blir viktigare. Pedagogerna intar en mer självständig roll i förhållande till medicinerna. En kamp mellan medicin och pedagogik rasar. Hjälpklasser ifrågasätts ur demokratisk synpunkt från lärarhåll, föräldrahåll och från politiskt håll. Sorteringens effekter diskuteras mer och mer. Testutbildningen var ett tungt inslag i utbildningen av hjälplärare. Stödresurserna kring hjälpkolan ökar. Det blir fler konsulenter, kuratorer, skolpsykologer och rådgivningscentra. Specialundervisningen utanför hjälpkolan ökar. Skolmognadsklasser är ett gångbart ord. Nordiska förbundet kräver att all lärare ska få hjälpkolpedagogik i sin lärarutbildning.

### 1950-talet

Stukat (2005) framhåller att antalet specialklasser tredubblas och får sin största omfattning hittills samtidigt som den officiella debatten från politiskt håll handlade om införandet av enhetskolan. Hjälpkolhem öppnas så att barn från landsbygden kan få sin utbildning där. Sommarkolonier fanns fortfarande men var på väg att avvecklas. Specialskolan har en stark ställning men alternativa organisationsformer börjar ta form. Det förs fram att lärarna i de vanliga klasserna måste acceptera och ta hänsyn till elevers olikheter.

### 1960-talet

Enhetskolan infördes. Självinstruerande programmerad undervisning blev enligt författaren vanlig och även metod- materialsystem. Undervisningen försökte göras mer individanpassad med interaktiva läromedel. Samarbete mellan olika yrkesgrupper utvecklas. Specialpedagogikens behov av teoribildning diskuteras flitigt. Det förs fram argument från internationella konferenser att behovet av särskilt elevstöd beror på miljön kring eleverna. Klasstorlekar och differentierade läromedel pekas ut som faktorer som kan påverka elevernas studieresultat. Härav skulle antalet specialklasser minska. Klinikundervisningen tar fart. Skolmognadsklasser får enligt författaren stark kritik. Speciallärarna utvecklas på så vis att de praktiska erfarenheterna knyts ihop med teorier och systematiserad kunskap. Den gamla ordningen där eleverna differentierades i olika skolsystem ska snart försvinna. Detta till trots ökar specialklasserna. Speciallärarprogrammet, där differentieringstankar var tongivande kolliderade med grundskollärarytbildningen där helhetssynen var tongivande. Skolans uppgift anses vara att anpassa verksamheten efter eleven. Forskningen belyste inlärnings- och trivseffekter. Trygghet och elevanpassad miljö var honnörsord. Ett paradigmskifte var på gång.

### 1970-talet

Integration var enligt författaren ordet. De nya läroplanerna förespråkar att särskilt stöd ska ges inom ramen för den vanliga undervisningen så långt det är möjligt. En formulering som pekade på de olika åsikterna om hur undervisningen skulle bedrivas. En kris i yrkesidentiteten uppstår för speciallärarna när de från att ha undervisat i egen klass plötsligt förväntas vara kompanjonlärare eller att de ska undervisa i liten grupp. Begreppet normal debatteras och det hävdas att systemet med normala och avvikare är orimligt eftersom normalbegreppet kan göras så snävt att de avvikande blir så många att de inte längre kan kallas för avvikare. Det specialpedagogiska perspektivet breddas. Den specialpedagogiska diskussionen är ambivalent. Avståndstagande och utstötning kontrasteras mot beskyddande och uppmuntrande. De senare attityderna har växt fram under inverkan av demokratiska processer medan de tidigare lever kvar. Specialpedagogiken ses mer som giltig även för den vanliga undervisningen och som en idealbild för hur det skulle kunna vara för alla elever. Didaktisk processanalys förekom där videoinspelningar av lektioner av vanliga klasser jämfördes med lektioner från hjälpklasser. Undervisningen visade sig enligt författaren vara likartad med skillnaden att i hjälpklasserna var elev – lärarkontakten större. Intresset för specialpedagogiska frågor ur socialt miljöperspektiv växte. En demokratisk skola för alla elever är ledstjärnan.

### 1980-talet

Specialskolorna och specialklasserna blir allt färre (Stukat, 2005). Mycket av arbetet går ut på att motverka att eleverna får svårigheter. Problemet läggs inte automatiskt hos eleven utan

överbägganden görs också vad gäller skolans arbetsätt. Uppgiften ur social synpunkt blir att förhindra utstötning. Specialläraren får en vidgad roll som innebär medverkan vid undervisningens planerande och utvärdering i syfte att underlätta integration. Forskningsresultaten i stort pekar på att integration är en logisk följd av den nya övergripande ideologin i skolan. Försök görs med ett två- lärarsystem istället för specialundervisning. Lärararbetslag införs på många håll där specialpedagogens roll var att ansvara för samplanering, åtgärdsprogram, uppföljning och kontakt utåt. Permanent nivågruppering och individuell undervisning minskade enligt författaren och det ansågs bra ur integrationssynpunkt. Organisationsfrågor får en överskuggande betydelse och själva specialundervisningen skymms i debatten. De didaktiska och metodiska inslagen handlar om läs- och skrivproblematiken. LTG -metoden och helords -metoden får kritik för att de försummar avkodningsfasen. Avkodningsfasen vid läsning lyfts fram som väsentlig och anses bygga på automatisering, syntaktisk strukturering, ordförståelse och bakgrundkunskaper. Pedagogiska hjälpmedel kommer fram i form av datorstödda program och lekmaterial. SIA- utredningen och 1980 års läroplan gav arbetsenheten en central roll där specialpedagogen och övriga lärare kunde samverka. En nordisk specialpedagogisk profil har växt fram.

#### 1990-talet

Ett område som diskuteras mycket är enligt författaren hur en samlad och teoretisk sammanhållen bild av det heterogena specialpedagogiska fältet ska uppnås. En specialpedagogisk metateori efterlyses. En övergång från det logiskt- empiristiska idealet till ett helhetsbetonat, interaktionistisk och humanistiskt ideal sker. Tvärvetenskapligheten breddas och gränserna mellan special- och allmänpedagogik har blivit oskarpa. De pedagogiska målen bör inte frigöras från deras sociala sammanhang. Systemvärden och livsvärden ställs mot varandra. Frågan om vilket område som ska sättas i centrum: inlärningssvårigheter eller livsproblem diskuteras. Tanken om att olikheter bör ses som en tillgång förs fram. Värdeanalyser och etiska överbägganden får en större roll i den specialpedagogiska debatten. Integration ersätts med inklusion. Innebörden blir att eleven hör till istället för att stoppas in i ett befintligt system. Begreppet kongenital ordblindhet är inte längre gångbart Och begreppet specifika läs- och skrivsvårigheter utsätts för stark kritik. Dyslexi har ersatt de nämnda begreppen. Tanken att beteendestörningar kan vara ett större problem i skolan än inlärningssvårigheter lyfts fram. Utvecklingen har enligt författaren gått mot en mer inklusiv skola. Läroplanen som kom 1994 är mål- och resultatnriktad. Det innebär för specialpedagogikens del att de elever som riskerar att inte nå målen i det femte och nionde året ska erbjudas stödundervisning. Fortfarande anses inte skolan vara en skola för alla. Ekonomiska frågor får en större roll på bekostnad av de pedagogiska. Speciallärarens vidgade roll får till följd att yrkets benämning ändras till specialpedagog.

#### 2000-talet

Specialpedagogiska insatser sker fortfarande i stor utsträckning enligt författaren utanför klassens ram och detta får stark kritik från många håll. Begrepp som samvaro, deltagande, samverkan och utbyte är centrala delar i en skola för alla. Den svenska hållningen att utvecklingen skulle gå mot en inkluderande skola utifrån ett social-konstruktivt perspektiv ersattes under 90-talet med en mål- och resultatorienterad styrning där skolsvårigheter oftare knyts till individen. Samhället i stort förändrades under samma tid i riktning mot en nyliberal marknadsekonomi. Den sociala rättvisan fick stryka på foten inför personligt självförverkligande. Inlärning ersätts med lärande. Ett ökande intresse för didaktisk spetskompetens kan märkas. Betydelsen av professionell samverkan för att utveckla radikalt nya arbetsätt tas upp.

## 2.4 Människan en social varelse

Att beskriva människors beteende är en mycket komplex uppgift. Mead (1976) talar om hur individen utvecklar sin förmåga att se sig själv som en person, ett objekt. Denna utveckling sker i interaktion med andra och han förklarar det från en socialbehavioristisk ståndpunkt. Hans teori är inte individualistisk utan den bygger på hur människan interagerar med andra. ”Den individuella handlingen betraktas inom den sociala handlingen; psykologin och sociologin förenas på en biologisk grund; socialpsykologin baseras på en social behaviorism.” (Mead, 1976, s. 14). Han menar att den biologiska individen genomgår en förvandling och blir en medveten människa med hjälp av språket. Denna process sker i samhället och den sker tillsammans med andra människor. Vi blir alltså människor först tillsammans med andra människor. Mead (1976) menar att den vokala gesten är den sanna källan till det äkta språket och därigenom till medvetandet. Språket möjliggör också uppkomsten av jaget, medvetandet. Med hjälp av språket kan individen ta den andres roll och se tillbaka på sig själv. I gruppen utvecklar individen sig i samspel med andra. Det är fundamentalt för individen att få tillhöra en grupp. Kommunikation och empati är alltså centrala begrepp inom den sociala behaviorismen eller symboliska interaktionismen som den också kallas.

Ahlström, Preisler och Tvingstedt (1999) talar i sin undersökning om barns kommunikativa förmåga om det kompetenta barnet. En stor del av den sociala samvaron består av kommunikation, både verbal och icke- verbal. Därför är det viktigt att kommunikationen fungerar i en grupp eller mellan två människor. De faktorer som är av betydelse för kommunikationen är därför också viktig för det sociala spelet i en grupp. Mead (1976) menar att medvetandet och jaget helt och hållet är sociala skapelser och att språket i den vokala gestens form är själva mekanismen som gör att de uppstår. Ahlström m.fl. (1999) menar att ett även ett mycket litet barn är en kännande och tänkande varelse. Denna teori verkar alltmer slå igenom och är inte så omstridd idag som den var för ett antal år sedan. Ett paradigmskifte har ägt rum och Ahlström m.fl. (1999) talar om barn som sociala varelser som har egna tankar, känslor vilket medför att den individuella utvecklingen får större betydelse då barns utveckling inte längre tros följa en lagbunden ordning. Vidare talar författarna om olika filosofiska uppfattningar om barns utveckling. Två skilda uppfattningar om hur utvecklingen sker sammanfattas kortfattat enligt följande: Behaviorismens tankar om att barnet imiterar och repeterar och att vuxna präntar in kunskap i barnet som är förhållande passivt i sin egen utveckling. Här är barnet en okunnig nybörjare som det är bäst att hota eller belöna för att en utveckling skall ske. Den andra uppfattningen är enligt författarna den romantiska synen på barnet som en egen självständigt tänkande individ. Det är barnets egen lust att lära som driver på utvecklingen. Barnet är aktivt och nyfiket och den vuxnes roll är vägvisarens. Företrädare för den förra uppfattningen är John Locke och behaviorismen och företrädare för den senare är Jean Jacques Rousseau, Maria Montessori, Jean Piaget och Paolo Freire (Ahlström, m.fl. 1999).

Arte och Berglund (1985) talar om samma teorier där de kallar behaviorismens tankar för merkantilt-naturvetenskaplig modell och den romantiska för romantisk-humanistisk modell. Den förra beskriver utbildningsväsendet som studieförberedande och yrkesförberedande. Människan ses som lämplig eller olämplig för vissa uppgifter. Människan ses som passiv och undervisningen byggs på delar och är detaljplanerad. En atomistisk kunskapssyn råder. Den senare har en aktiv människosyn och en helhetssyn på kunskap. Här framhålls människans hela allmänkompetens.

En holistisk kunskapssyn råder. Den romantiska eller den romantisk-humanistiska modellen har varit tongivande i reformeringen av grundskolan och gymnasieskolan i Sverige (Arte & Berglund, 1985).

Ahlström, m.fl. (1999) menar att redan ett nyfött spädbarn söker social kontakt med en annan människa. Utvecklingspsykologin handlar idag om vad barn faktiskt gör och kan göra i olika sammanhang. Den gamla uppfattningen av lagbundna utvecklingsfaser och olika kunskaper som bör nås vid vissa åldrar fokuseras inte så mycket. Idag handlar forskningen mycket om vad som försvårar eller underlättar en positiv utveckling. Barns totala sociala verklighet står i fokus. Forskningen är inte längre så individcentrerad utan är mer inriktad på relationer. Den emotionella utvecklingen utgör en bas där den fortsatta utvecklingen kan ske. ”Vi talar idag således om det kompetenta barnet som utvecklas i samspel med omgivningen” (Ahlström, m.fl. 1999 s. 14).

Bergström (1991) säger att människan utvecklas tillsammans med andra –hon får kunskap. Det kan vara många olika sorters kunskap. I skolan är det ämneskunskap som tar ett stort utrymme. Ofta får den sociala kunskapen stå tillbaka. Hur ska vi uppträda mot varandra? Hur påverkar mitt sätt de andra? Författaren talar om att skolan i stor utsträckning är en institution som har som mål att sprida så mycket kunskap som möjligt. Denna kunskapsiver skapar värdeinvaliditer. Kunskap är viktig, men ännu viktigare är det att kunna värdera till vad den ska användas. Skapande så väl som praktiska ämnen har nedvärderats i skolan vilket kan leda till en försämrad kreativitet. Det är inte bara de praktiska och skapande ämnena som har nedvärderats utan dagens skola har blivit en skola där de tre så kallade kärnämnen sugrar till sig alltmer resurser. Hjärnan behöver få träna tre olika resurser; kraften, kunskapen och värdeförmågan. Ett barn lär sig bäst om det finns en balans av dessa tre resurser. Om informationstrycket blir för stort kan lärandet försämrats. ”För att maximera hjärnans allsidiga resurser, skall alla ämnesgrupper ha lika värde” (Bergström, 1991, s 58). Författaren slår fast att det är dags att ta elevperspektivet på allvar och befria barnet, den sista slaven. Det handlar inte om en total frihet, utan frihet under ansvar. Barnet ska ha frihet att välja. Om det är värderesursen som behöver utvecklas så blir inte barnet hjälpt av att öka kunskapstrycket. Barn har förmågan att själv välja det som det bäst behöver.(Bergström, 1991).

## 2.5 Gruppen och ledaren

Vilken betydelse har då läraren? Hur påverkar ledaren gruppens sociala samvaro? Eleverna kommer tillskolan inte som oskrivna blad, utan alla har en bakgrund. De har ett socialt arv med sig. För att få gruppen att fungera på ett vist sätt tänker ledaren ut en strategi att styra gruppen. Här finns det många olika teorier om vad som fungerar bäst. En metod är modellinlärning. Den går ut på att barnet/eleven härmar den vuxnes sätt. Det anses vara en mycket stark och effektiv metod. ”Lärarnas beteende har en stor betydelse, eftersom det blir en modell för relationerna i gruppen.” (Westling Allodi, 2005, s.19). Ledaren måste då hela tiden tänka på hur han uppfattas av eleverna. Ledaren ska helt enkelt uppträda på ett sådant sätt som han vill att eleverna ska uppträda.

Att planera och organisera är en viktig del av ledarens arbete. Dels för få en effektiv användning av tiden i skolan men också för att skapa rutiner och trygghet. ”En sådan planering är väsentlig för såväl elevernas inlärning som för känslan av trygghet i de sociala situationerna i skolan.” (Arte & Berglund, 1985, s. 76). En del av problemen i skolan kan bero på att eleverna känner sig

passiva Westling Allodi (2002) pekar på ett samband mellan problem att få sin röst hörd och skolproblem. Vidare konstaterar Westling Allodi (2002) att många elever behandlar problematiska situationer i sina uppsatser som de skriver. Hon menar att de problem som eleverna ta upp är relaterade till att skolan har svårt att anpassa sig efter och ta hänsyn till tidigare erfarenheter och att barnen kan känna att de inte får en rättvis undervisning. Jönsson och Tvingstedt (2002) menar i sin studie att man med stöd av svaren som eleverna ger kan dra slutsatsen att lärarna minskar entusiasmen som eleverna kunnat känna om de fick vara mer delaktiga i planerandet av lektionerna och innehållet i undervisningen. Vygotskij menar att inläring sker genom att vi själva tolkar våra intryck och upplevelser som vi har av verkligheten. Inläring är något som pågår inom oss själva. "Sett ut vetenskaplig synvinkel kan man strängt taget inte uppfostra någon annan." (Vygotskij, 1999, s. 19) Vi lär oss själva och är på så vis våra egna lärare. Elevernas egna erfarenheter är därför mycket viktiga för deras lärande.

Verneresson (2002) skriver om att arbetsformer och undervisningsformer där eleverna i större utsträckning arbetar enskilt eller i grupp har blivit vanligare. Hon uttrycker en oro för att elever med behov av särskilt stöd klarar sig sämre i sådana arbetsformer än vid mer traditionell undervisning, där läraren leder arbetet på ett mer tydligt sätt och där hela klassen gör samma sak samtidigt. Hon menar att växlingen mellan arbete, samtal och genomgångar med läraren riskerar att försvinna om det egna individuella arbetet tar en för stor plats. Lärarens roll som samtalspartner behöver vara tydlig. Om arbetet i klassen präglas av individuella arbetsformer måste läraren ha god överblick över elevernas inläringssätt. Läraren måste känna till de olika elevernas förmåga att tolka texter och deras skrivförmåga så att de får ut något av arbetet. "Denna överblick är nödvändig för att eleven ska få adekvat pedagogisk och didaktisk handledning i sin kunskapsutveckling." (Verneresson, 2002, s.35).

Ahlberg (2001) lyfter upp frågan att alla lärare ska kunna se varje barns behov. Varje lärare ska se de särskilda behoven och vilka barn som är i behov av särskilt stöd. Hon pekar också på ledaren utveckling – att det behövs både närhet och distans. Hon beskriver hur läraren tillsammans med specialpedagogen betraktar verksamheten från den sociala praktikens sida och att de då fick möjligheter till distans och reflektion. "De utvecklade sin förmåga till problematisering och inriktade sig mot att finna en variation av möjligheter för att möta alla elevers behov." (Ahlberg, 2001, s. 25).

## **2.6 Orsaken till problemen**

Pedagoger har olika mänskossyn och olika syn på lärandet. Det ena synsättet påverkar det andra. Det är skolans personal som tillsammans med politiker styr utvecklingen av skolan. Denna utveckling kan gå åt olika håll. Det står och väger (Tideman m.fl. 2004). Westling Allodi (2002) har identifierat olika faktorer som på olika nivåer kan hindra eller underlätta att skolan blir en inkluderande skola, en skola för alla. Skolverket (2005) lyfter fram att skolan har ett ansvar för att alla elever får en individuellt anpassad undervisning och att elevens utveckling planeras och följs upp genom hela skoltiden. Individualisering är inte liktydigt med individuellt eller enskilt arbete. Utveckling och lärande sker i samspel och kommunikation med andra. Den individuella utvecklingsplanen kan spela en roll i elevernas delaktighet i sitt lärande och den kan ge föräldrarna en god inblick i hur det går för eleven i skolarbetet. Den individuella utvecklingsplanen kan ge en bild av elevens framsteg vilket kan stärka självförtroende och

motivation. Den kan också ge arbetslag och lärare ett underlag för vidare planering av det fortsatta arbetet. (Skolverket, 2005).

Ahlberg (2001) menar att en inkluderande skola utgår från en helhetssyn på människan. Den har en dynamisk syn på människans möjligheter och den tror att en stimulerande miljö är viktig. Den tror att både teoretiska så väl som praktiska kunskaper är värdefulla. De pedagogiska och sociala övergripande målsättningarna är ledstjärnor som styr verksamheten. presenterar fyra olika områden där orsakerna till problemet kan ligga: Pedagogiska/didaktiska, psykologiska, sociologiska och medicinska/neurologiska. Orsaken till problemen är säkert inte lätt att finna för då hade det säkert redan varit löst. Ahlberg (2001) menar emellertid att det inte är fruktbart att försöka peka ut den rätta vägen utan det handlar om att prova sig fram, ställa många frågor och se möjligheter till lösningar. Kommunikationen och relationen mellan skolans styrning och organisation, undervisningens innehåll och organisering samt elevens möjligheter att lära är viktiga faktorer som enligt Ahlberg (2001) inverkar på elevens skolsituation kommer att bli. Elevens lust att lära är av stor betydelse och delaktigheten är en förutsättning för att eleverna ska kunna ta det demokratiska deltagarperspektivet som tidigare diskuterats i uppsatsen. Kommunikation är människans viktigaste verktyg i viljan att skapa gemenskap. För en positiv utveckling är det viktigt att det skapas kunskap om olika kommunikationsprocesser som pågår i skolan och synliggöra olika skolors bemötande av elever i behov av särskilt stöd. (Ahlberg, 2001).

### 3 Metod

I den empiriska delen kommer elever som har stöd att redovisa sina synpunkter på stödet och på hur de upplever situationen att lämna klassen för att få detsamma. Den metod som har använts i uppsatsen kommer också att redovisas. Metoden valdes för att eleverna själva skulle få komma till tals. Det kommer att motiveras varför valet föll på att använda kvalitativa intervjuer. Metoder som t.ex. frågeformulär och experiment valdes bort på grund av ämnets karaktär. Det kan behövas långa intervjuer för att få fram de attityder och känslor som de här svåra och känsliga frågorna gäller. Ett frågeformulär skulle då bli ett alltför trubbigt verktyg. Jag kan inte heller se hur experiment skulle kunna genomföras på ett etiskt godtagbart sätt i detta fall. Därför valdes en kvalitativ undersökning som trots sin litenhet ändå kan ge intressant och betydelsefull information i dessa frågor.

Metoden för föreliggande uppsats är kvalitativa intervjuer vilket kan vara bra för att få fram tankar och känslor hos de intervjuade. Kvale (1997) menar att intervjuer har den fördelen att de kan ge en mer nyanserad och fördjupad insikt än t.ex. en kvantitativ undersökning. Intervjuformen kan i sin tur ha olika utformning. Metoden som valts är den kvalitativa intervjun och särskilt då med inriktningen av intervjun som samtal. Samtalsformen är samtidigt reflekterande och systematisk. Den nära och personliga kontakten är det som jag hoppas att uppnå med intervjuerna. Då finns möjligheten att få mer detaljerade svar. Trost (1997) menar att kvalitativa intervjuer har klara fördelar framför en standardiserad intervjuundersökning när det gäller att få fram personliga känslor om det sociala samspelet i en grupp. Fördelen med en låg grad av standardisering kan också sägas vara att man kan anpassa sig efter den intervjuades språkbruk och bygga vidare på dess svar och den intervjuade kan styra ordningsföljden på frågorna. Samtalsformen i intervjuerna ska dock inte förväxlas med ett vanligt samtal där man ofta undviker obehagliga frågor utan de ska vara väl förberedda för att just kunna behandla sådana. Historiskt sett har kvalitativa intervjuer inte ansetts som så vetenskapligt korrekta utan mer som en del av ett förberedande arbete i undersökningar (Trost, 1997).

Elevers lärande och utveckling är komplicerade handlingsmönster i sociala sammanhang som är svåra att mäta och då lämpar sig en kvalitativ undersökning bäst (Trost 1997). Författaren beskriver hur intervjuaren försöker få svar på den intervjuades känslor och beteendemönster och sätt att tänka vilket är det viktiga i symbolisk interaktionism "Det innebär bland annat att intervjuaren ska sträva efter att få svar på frågan *hur* snarare än på frågan *varför*." (Trost, 1997, s.33). Kvalitativa intervjuer kräver mycket tid och på grund av detta kan inte så många intervjuer ingå i detta arbete. Detta medför i sin tur att den statistiskt sett inte blir så tillförlitlig som mera omfattande samhällsvetenskapliga undersökningar (surveyundersökningar) uppfattas vara.

Jag har valt att inte föregå intervjuerna med ett frågeformulär utan enbart informerat om själva undersökningen och frågat om eleverna vill delta. De aktuella eleverna fick ett informationsblad om de tänkta intervjuerna där också målsman skulle godkänna deltagandet. För att försöka nå fram till intervjupersonernas verkliga känslor inför sin lärandesituation är intervjuerna ostrukturerade och de liknar ett vanligt samtal. Jag återkommer också flera gånger till samma ämnesområden för att se om intervjupersonerna säger samma sak eller om de uttrycker sig annorlunda. Divergerande svar inom samma områden kan visa på en osäkerhet inför

känslorna och då är det intressant att tala vidare om det. Det är emellertid alltid svårt att vara säker på om de intervjuade svarar så som de verkligen känner. Här kommer intervjuaren skicklighet och erfarenhet in.

Trost (1997) menar att vid låg grad av standardisering kan variationerna på svaren bli stora och tolkningen av svaren kan bli mer komplicerad. Vid kvantitativa undersökningar är urvalet av avgörande betydelse. Eftersom undersökning då hävdar en statistisk säkerhet är det viktigt att urvalet är representativt med tanke på populationen. Vid kvalitativa intervjuer är representativt urval i statistisk synpunkt ointressant (Trost 1997). Enligt Kvale (1997) beror resultatet och kvalitén mycket på skickligheten hos intervjuaren och pekar på att kvalitativa intervjuer är "en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld" (Kvale, 1997, s 70).

Jonsson (1971) beskriver en metod att angripa forskningsfältet som innebär att kliniska iakttagelser jämförs med litteraturstudier och material som andra lagt fram. Ur detta material ställs så frågeställningar som forskningsprojektet förhoppningsvis ger svar på. Teorin som byggs kan vara ett komplement till tidigare teorier och behöver inte vara en alltigenom förklarande sanning. Det verkar vara en framkomlig väg att följa detta perspektiv för att utröna hur barnen som får stöd utanför klassens ram uppfattar sin situation.

Erfarenheter och resultat måste sättas in i ett vidare sammanhang och tolkas som en social verksamhet. "Av detta följer att bara för att en viss typ av kunskap dominerar inom ett samhälle, är det inte säkert att detta beror på att kunskapen är vetenskaplig, utan det kan lika gärna bero på den makt som vissa grupper har när det gäller att definiera vad som är rätt eller fel, sant och falskt." (May, 2001, s.55). Socialpsykologen och filosofen George Mead uttrycker liknande tankar om att resultat tolkas i sin samtid. Han sa att en tidsperiods filosofi är alltid ett försök att tolka dess mest befästa kunskap. (Mead, 1976). Vidare säger författaren att språket utvecklas i relation till andra i omgivningen samtalspartnern interagerar med sin omgivning och blir medveten om sig själv genom andra. Diskussionen påverkas av alla parter. Jag har i min undersökning varit inspirerad av dessa tankar.

Det finns olika uppfattningar om hur egna värderingar påverkar resultatet av forskningen. Den vanligaste uppfattningen är att egna uppfattningar snedvrider resultatet och att forskaren därför bör vara så objektiv som möjligt. Det finns också de som menar att värderingar bör ingå och att det är nödvändigt för att forskningen ska kunna bedöma kunskapsproduktionen på ett kritiskt sätt. De senare vill inte bara förstå sin samtid utan också förändra sin framtid. Jag tror på den senare förklaringsmodellen och jag tror inte det är möjligt att vara helt neutral. Alla val eller icke- val påverkar resultatet av en undersökning. Jag kommer att vara en samtalspartner för de elever som jag kommer att intervju. Samtidigt kommer jag att vara en ledare och lärare i elevens ögon. För att kunna få värdefull och sanningsenlig information tror jag det är viktigt att eleverna vet varför undersökningen äger rum och att deras medverkan är betydelsefull. Eleverna vet vem jag är och just det att det redan finns en relation ser jag som en fördel.

### 3.1 Urval

Det empiriska materialet kommer från intervjuer med elever som har erfarenheter av specialpedagogiska insatser. Jag bestämde att boka in intervjuer med eleverna efterhand som de lämnade in sina intresseanmälningar. Fördelningen blev sådan att jag intervjuade en elev från år 6, två från år 7, och två elever från år 9. Av de intervjuade, härfter kallade informanterna, var två flickor och tre pojkar. Det var således slumpen som avgjorde vilka som skulle bli informanter. Det blev en bra fördelning både vad gäller ålder och kön. Undersökningen hävdar inte att vara statistiskt säker utan är alltigenom kvalitativ men det kan vara intressant att höra vad elever i olika åldrar har för erfarenheter av specialpedagogiken.

### 3.2 Presentation av informanterna

Antalet informanter i undersökningen blev fem stycken. De intervjuades var för sig och intervjutiden sträckte sig mellan 30 och 50 minuter. Eleverna får i undersökningen fingerade namn.

#### **Nadja:**

Den första informanten går i år 6 och hon har haft stöd i Svenska sedan år 1 och i Matematik sedan starten på år 6. Hon är mycket nöjd med sin skolgång och det stöd hon har fått ända sedan år 1. Hon tycker att hon är duktig nu i både matematik och svenska. ”Jag hade alla rätt på diagnosen.” Hon utstrålar självförtroende och verkar se positivt på framtiden. ”Jag trivs med allt ihop.”

#### **Tore:**

Den andra informanten går i år 7 och han har haft stöd så länge han kan minnas. ”Det var långt tillbaka säkert i 2: an.” Han har haft stöd i både svenska och matematik. Han tycker att klassrumssituationen är jobbig och han tycker det är mycket bättre att gå till specialpedagogen. ”I klassen är det så störigt och hos specialpedagogen är det lugnt”. Tore ska flytta till en ny skola om två veckor.

#### **Orvar:**

Den tredje informanten går i år 7 och har haft stöd åtminstone sedan år 3. Nu har han enbart stöd i svenska. Han säger att han har ett handikapp i form av ADHD. ”Jag har ett handikapp, jag har ADHD. Jag får medicin för det.” Han tycker att det går bra i skolan när han medicinerar men han märker direkt skillnaden om han skulle glömma att ta sin medicin. ”Jo det går bra när jag tar medicinen. Någon gång när jag glömt ta den då har jag känt mig kass och inte kunnat göra någonting”. I år 3, 4, och 5 gick han ibland i en särskild undervisningsgrupp och det tyckte han var mycket bra. ”Jag fick gå i lilla gruppen i 3,4, 5: an när jag ville det och det var jättebra.” Han ser tillbaka på sina tidigare skolår och sin dåvarande fröken och tycker att det var bättre då men idag är han ganska besviken på skolan och förstår inte varför han inte får mer hjälp än han får. ”Ja Hon lyssnade på mig och det är det tyvärr ingen som gör idag.”

**Dennis:**

Den fjärde informanten går i år 9 och har haft stöd i svenska och engelska under höstterminen i år 9. Han är mycket besviken på det stöd han har fått och han valde att själv avsluta det. Han och hans föräldrar har aktivt arbetat för att han ska få hjälp sedan i slutet av år 6, men stödet har inte startat förrän i år 9. ”Jag skulle behövt stöd. Vi sökte men jag fick inget förrän i 9: an.”

**Jasmine:**

Den femte informanten går i år 9 och har haft behov av stöd i matematik men hon har inte fått något sådant. Hon tycker själv att matematik är mycket svårt och att hon har svårt att förstå matematikproblem. Hon har precis klarat av att få godkända betyg men känner att hon skulle ha kunnat var betydligt bättre i matematik om hon fått hjälp och stöd i skolan. Hon har varit utsatt för mobbing under flera år. Hon har inget förtroende för elevvården och hon tycker inte att skolan har varit det stöd för henne som hon hade velat ha. ”Jag ville ha stöd i matematik för jag låg precis på G. De sa att jag skulle gå till specialpedagogen, men när jag kom dit så sa han att jag inte fick vara där för att jag hade G, men jag fattar ingenting. Det har jag inte gjort sedan jag började 1: an.”

### 3.3 Genomförande

De intervjuade eleverna i denna studie går alla på en 6-9 skola i Skåne där jag arbetar som klasslärare i år 6. Skolan kommer att benämnas som S-skolan i studien. S-skolan har cirka 400 elever och 16 klasser med 4 klasser i varje årskurs samt en särskoleklass. Skolledningen på S-skolan består av en rektor som dessutom är områdeschef och en biträdande rektor. Det finns en specialpedagog och en speciallärare på S-skolan som tillsammans ansvarar för specialundervisningen. Det finns ingen kurator och ingen skolpsykolog på skolan. Skolpsykologtjänst köps in vid behov. Eleverna i särskolan är integrerade i grundskolan på så sätt att dess elever deltar i vanlig klass när det går bra och om särskoleeleverna tjänar på det. Innan jag startade studien informerade jag rektor om mina tankar kring studien och mitt tänkta upplägg. Rektor ansåg att det var viktigt att få ta del av elevernas synpunkter och att studien kunde vara ett led i skolutvecklingen på S-skolan. Efter inhämtat samtycke från rektor skickade jag ut ett informationsblad (bilaga 1) om undersökningen där intresserade elever kunde anmäla sitt intresse för att delta. Informationsbladet distribuerades via klassföreståndarna och delades ut till de elever som klassföreståndaren ansåg vara i behov av stöd, hade stöd eller hade haft stöd i något ämne. Jag hade bestämt att boka in intervjutider efterhand som jag fick in svaren. Jag hade tänkt intervjua eleverna vid två tillfällen eftersom jag trodde att det kunde bli svårt och pressande för eleverna att genomföra så långa intervjuer. Viktigt är också att intervjuaren orkar lyssna. Engquist (2003) säger att samtalet bara är effektivt så länge intervjuaren orkar lyssna. Redan under den första intervjun tyckte jag att det kändes lätt och eleverna inte verkade besväras av de långa intervjuerna upp emot en timme. Därför beslutade jag mig för att genomföra intervjuerna vid ett tillfälle i stället för vid två olika tillfällen. Via informationsbladet fick informanterna veta att de skulle vara anonyma om de deltog i undersökningen. Detta informerade jag om en gång till vid intervjun och jag förklarade också att jag inte skulle nämna några andra namn som de

berättade om. Jag förklarade syftet med undersökningen och att den är en del av min utbildning till specialpedagog. Jag sade också att den bandinspelning som gjordes bara var till för mig och att jag sedan skulle välja sådant ur intervjuerna som var intressant för min undersökning. Av de cirka 30 eleverna som innehar stöd anmälde 7 sitt intresse att delta i undersökningen. Av dessa 7 valde jag de 5 första som lämnade in sin anmälan.

När jag hade fått in svar så tog jag kontakt med informanterna och bestämde tid för intervjun som passade både dem och mig. Intervjuerna genomfördes i ett grupprum på skolan. Intervjuerna har haft formen av samtal. Det var en form som passade mig bra och det verkar som om den också passade informanterna. Jag blev överraskad över hur lätt det var att prata om de känslor som informanterna hade inför skolan och deras lärandesituation. Det kom upp allvarliga saker såsom, mobbing och utanförskap. Andra områden som vi samtalade om var informanternas inflytande över sin lärandesituation, deras oro för betygen och hur de arbetade med sina svårigheter i klassen och hos specialpedagogen. Jag kände att jag var en van samtalspartner och att jag egentligen har haft många sådana här intervjuer tidigare fast då utan bandspelare och uppsatsambitioner. När intervjuerna var genomförda lyssnade jag igenom banden och skrev ut dem.

### **3.4 Bearbetning**

Efter intervjuerna lyssnade jag igenom bandinspelningarna flera gånger för att bilda mig en uppfattning om intervjuerna. Jag sökte efter olika områden som informanterna talat om. När jag hittat olika områden skrev jag ner de olika rubrikerna som jag presenterar i resultatdelen. Under varje rubrik kunde jag se olika områden som berördes och då jämförde jag vad informanterna sa om det området. På det sättet fick resultatet en viss struktur. Jag kodade namnen för att skydda informanterna. Jag sammanförde de olika informanternas bilder under de rubriker som jag bildat och jämförde deras tankar om de olika områdena som framkom under diskussionen. Efter varje område har jag analyserat deras svar. Engquist (2003) Säger att man i kvalitativ forskning sällan använder sig av mätskalor och aldrig av experiment utan man tolkar för att förstå meningar eller innebörder i handlingar eller uttryck.

### **3.5 Etiska aspekter**

”Forskning är viktigt och nödvändigt både för individernas och för samhällets utveckling” (Vetenskapsrådet, 2002, s. 5). Så inleder vetenskapsrådet sin skrift om forskningsetiska principer. Individens rätt till sin personliga integritet samtidigt som det är i både samhällets och individens intresse att forskning om väsentliga områden bedrivs. Utbildning och barns lärandesituation är sådana väsentliga områden (Svenska Unesco-rådet, 2001). Under hela undersökningen har jag haft Vetenskapsrådets etiska riktlinjer i åtanke. Riktlinjerna innefattar åtta regler och två rekommendationer. Reglerna sammanfattas i fyra huvud krav nämligen: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet kan anses uppfyllt då informanterna fick veta arbetets syfte. De har informerats om att undersökningen är en del av min utbildning och att jag vill hur informanterna upplever stödet i skolan samt hur de ser på sin lärandesituation. De har fått veta att deras medverkan är frivillig. Eftersom en del av informanterna är under 15 år har målsmans skriftliga godkännande inhämtats. Därmed kan samtyckeskravet anses uppfyllt. Konfidentialitetskravet har

uppfyllts genom att personerna i undersökningen har avpersonifierats. De har tilldelats fingerade namn i uppsatsen. Berörd personal har kallats efter befattning för att läsaren ska kunna sätta sig in i problemen. Detta medför naturligtvis att lärarpersonal skulle kunna gå att identifiera för en läsare med lokal kännedom. Detta problem skulle emellertid uppstå på alla skolor. Den aktuella skolan nämns visserligen inte men går så klart att spåra för den som vill. Med tanke på detta har en del känslig information inte tagits med i avrapporteringen. Uppsatsen har tillkommit i forskningssyfte och kommer ej att användas för kommersiellt bruk eller i andra syften än vetenskapliga. Så kan nyttjandekravet anses ha tagits i åtanke.

### **3.6 Metodologiska överväganden**

May (2001) talar om vikten av att vara medveten om att vid all forskning väljer forskaren ett perspektiv. Vid samhällsvetenskaplig forskning är det särskilt viktigt att ett perspektivval blir tydligt därför att det ofta görs gällande att metoderna stärker samhällsvetenskapen att bli just en vetenskap. Det finns teoretiker som anser det bra att vara skild från den verklighet som de söker förklara i sin teoribildning och det finns praktiker som helst bara ser till forskningen där resultatet och processen är viktigast. Båda synsätten berikar det specialpedagogiska kunskapsfältet. Forskarens objektivitet kan alltid ifrågasättas. Vid en undersökning kan forskaren försöka hålla sig utanför själva forskningsproblematiken och vara neutral. En annan fråga är om det är möjligt eller ens önskvärt att vara det. Det går inte att skilja problem/ämnen och metoder åt. Forskningen kan förbättras om den speglar sig i ljuset av denna vetenskap och om forskaren blir mer medveten om sin egen roll i forskningsprocessen. Jag har valt att inte ställa mig utanför därför att jag tror att det är bra att vara en del av utvecklingen eller problematiken.

Forskaren väljer enligt författaren sitt perspektiv utifrån egen kunskap och erfarenhet. I de ofta komplexa problemställningarna som samhällsvetenskaplig forskning handlar om blir detta val allt igenom avgörande för resultatet. Vetenskapen kan inte styra detta och ska inte heller göra det i en demokrati. Det är därför viktigt att olika forskare tar olika perspektiv och mitt val är det deltagande och praktiskt inriktade där resultatet är viktigast.

Vad bör komma först- teoribildning eller själva undersökningen? Engquist (2003) berättar att vid deduktion föregår teoretiserandet forskningen och vid induktion är det tvärtom så att forskningen senare leder till en teoribildning. Om det visar sig att forskningen pekar på att en teori är felaktig väljer vi då att förkasta teorin innan en ny och bättre förklarande teori är funnen eller väljer vi att konstatera att resultatet var avvikande. Finns det däremot en teori från början så tolkas resultatet av forskningen efter denna teori och kan således cementera de föreställningar som redan fanns (Engquist, 2003). Jag önskar att min undersökning ligger någonstans mellan de här utgångspunkterna. Jag har studerat teorier men jag förkastar dem gärna om verkligheten visar något annat. Om kartan och verkligheten inte stämmer överens så vill jag påstå att det är verkligheten som är mera sann. Det är en annan sak hur verkligheten ska tolkas och där kommer de teoretiska utgångspunkterna in. Frågan är komplicerad men jag vill väcka den därför att det är viktigt att ha dessa frågeställningar levande när undersökningen görs.

Jönsson och Tvingstedt (2002) talar om att diskurser kan användas som ett analysinstrument för att beskriva hur en institution arbetar. Diskurser är ett system av yttranden. Ett system som styrs

av bestämda uppfattningar om vad som sägs, vad som är sanning och vem som får tala. De talar om olika sätt att identifiera olika diskurser inom det specialpedagogiska området. Ett sätt är att utgå i dikotomin normalitet och avvikelse. Det kan exemplifieras på så vis att de som får specialpedagogiska insatser är de elever som avviker från det normala. En annan diskurs är det synsätt som skiljer på om det är eleven som har en brist som ska rättas till eller om bristen ska relateras till miljön kring eleven. Ytterligare ett sätt är att se de specialpedagogiska insatserna styrda från officiella och inofficiella håll. Eleverna som får stöd får det för att de behöver det, eller eleverna som får stöd får det för att klassen och klassläraren skall avlastas. En annan diskurs ställer integrering mot segregering. Här ställs det demokratiska deltagarperspektivet mot det kompensatoriska perspektivet.

De olika paradigmen som har styrt specialpedagogiken kan beskrivas som medicin-psykologist, sociopolitiska eller organisatoriska (Jönsson & Tvingstedt, 2002). Olika yrkeskategorier kan ha olika utgångspunkter, vara styrda av olika paradigmer och inom samma skola kan det råda flera samtidigt. I den medicin – psykologiska paradigmen har avvikelsen en medicinsk eller psykologisk orsak och det är individen som är ensam bärare till problemet. Synen på handikapp är absolut (Jönsson & Tvingstedt, 2002). I undersökningen ger en av informanterna klart en sådan förklaring till sitt problem genom att säga att det är hans handikapp som ligger bakom problemet.

Den sociopolitiska paradigmen ser avvikelsen som en process där de personer som bryter mot de dominerande sociala normerna stämplas som avvikare. Avvikelsen är ingen egenskap hos individen utan den uppstår i samspel mellan avvikaren och omgivningen (Jönsson & Tvingstedt, 2002). Enligt det socialkonstruktivistiska synsättet är handikappet relativt och elevernas problem och behov av särskilda insatser uppstår först i relation till omgivningen. Detta synsätt skymtar fram i undersökningen då intervjupersoner anser att de som inte bryr sig om skolan inte heller bör få något stöd.

Den organisatoriska paradigmen lägger stor vikt vid normalitet och avvikelse. Det är ingenting som definitionsmässigt avviker från det normala utan allt är egenskaper som bärs mer eller mindre av individen. (Jönsson & Tvingstedt, 2002).

Mitt perspektiv är det sociopolitiska paradigmen. Jag ser resultatet och processen som viktigast och jag ser mig själv som en del av undersökningen där jag inte kan vara helt objektiv och neutral.

## 4 Resultat och analys

Informanternas erfarenhet av särskilt stöd i skolan är varierande. Det finns både positiva och negativa erfarenheter av det särskilda stödet. Den individuella utvecklingsplanen diskuteras. Eleverna delger sina åsikter om hur den kan användas som ett redskap i deras lärande. Resultatet kommer att redovisas under rubriker som representerar de mönster som framträder när det empiriska materialet analyserats.

### 4.1 Elevernas bilder om skolan

Det verkar som om eleverna tycker att de inte kan påverka sin lärandesituation särskilt mycket. Tre av dem är rent uppgivna vad det gäller sin egen delaktighet. Ingen av dem är riktigt säkra på vad det är som gör att de får stöd eller inte och det är endast en av dem som vet om det ska fortsätta nästa termin.

Min fröken på lågstadiet lyssnade på mig och det är det tyvärr ingen som gör idag. (Orvar)

Jag förstår inte varför jag inte fick hjälp för i 8: an då fick jag IG i svenska och Engelska hela tiden. (Dennis)

Jag ville ha stöd i matematik för jag låg precis på G. De sa att jag skulle gå till specialpedagogen, men när jag kom dit så sa han att jag inte fick vara där för att jag hade G, men jag fattar ingenting. Det har jag inte gjort sedan jag började 1: an. (Jasmine)

Jag vet inte Hur det blir i 7: an om jag ska du fortsätta gå där, jag tror att jag ska det. (Nadja)

Det kommer att ordna sig. Jag är inte orolig för specialpedagogen har ringt till den nya skolan och sagt att jag behöver stöd. (Tore)

Analys:

Tre av informanterna, Orvar, Dennis och Jasmine, uttrycker en frustration över att de inte blir hörda. De upplever sin delaktighet på ett liknande sätt. De säger att det inte verkar göra någon skillnad vad de tycker eller säger. De känner sig inte delaktiga i de processer som avgör om de får stöd eller inte. Nadja vet inte riktigt hur det blir nästa termin, men hon är säker på sig själv och det verkar inte vara negativt för henne att hon inte riktigt vet om hur det blir med stödet framöver. Tore har stort förtroende för sin specialpedagog och han är inte orolig för hur stödet ska fortlöpa fast det är på en annan skola.

Allt tal om en sinande ekonomi har också slagit igenom på elevnivå på så sätt att de är medvetna om att det kostar pengar med stöd. De intar en passiv hållning och de ser inte sig själva som så viktiga att resurser ska satsas på dem. De vackra orden om allt som skolan ska göra (Lpo 94) tonar hastigt bort när informanterna kort konstaterar att det inte finns tillräckligt med resurser i skolan.

Ja men det finns ju andra som också vill ha stöd men inte får det. (Tore)  
Man kunde haft ett rum med skärmar där de som behövde det kunde gått dit. Men det kostar ju pengar. För det fanns inga pengar till hjälp i vanlig engelska.

Ja där förstördes ett ämne. (Orvar)

Vi vill ha hjälp och jag är alltid i skolan och ändå får jag ingen hjälp. Det är konstigt och orättvist för de som skolkar och skiter i det de får hjälp. De kan stöka och stoja och få hjälp men inte jag som sköter mig. (Orvar)

#### Analys:

Det framkommer också en frustration över situationer som informanterna tycker att de inte kan påverka som att de inte får stöd när de vill ha det eller att andra som inte brukar allvar med skolan ändå får stöd. Eleverna vänder sig emot varandra och det uppstår en konkurrenssituation om de knappa resurserna. De ser att andra också har behov vilket är i och för sig är ett gott drag, men det kan kännas uppgivet och framtidslöst när deras egen vilja kuvas av ekonomiska spelregler. Informanterna uttrycker det på olika sätt.

Informanterna ger liknande bilder om hur det går till när man försöker eller får stöd i skolan. Samtalen berörde hur det gick till när stödinsatser planerades. De parter som är inblandade, enligt informanterna, är de själva, föräldrarna, klasläraren, specialpedagogen och rektorn.

Jag berättade först för mor och hon pratade med klassföreståndaren.

Mycket mer vet jag inte. Mamma har skött det sedan. Hon har tjatat. Vi tjarar på läraren. Pappa ska prata allvar med läraren och då vill inte jag vara i lärarens kläder. (Dennis)

Det var klassföreståndaren som sa att jag skulle få hjälp. (Jasmine)

Jag pratar med specialpedagogen om jag vill ha stöd. Mina föräldrar tycker att jag skulle få mer men det går väl inte. Om det hade gått hade jag velat ha mer stöd. (Tore)

Mamma och Pappa pratar mer Rektorn. (Orvar)

#### Analys:

Eleverna verkar ha klart för sig hur det går till när de eventuellt får stöd. De går ändå olika vägar. Det är anmärkningsvärt att ingen säger att det var läraren eller specialpedagogen som förde det på tal att det kunde vara aktuellt med stöd. Initiativet verkar helt ligga hos eleven. Kan det vara så att läraren har sin fokus på annat håll än att se efter hur eleverna klarar av undervisningssättet?

## 4.2 Elevernas bilder om sig själva

Det verkar som om informanterna har en varierande ställning i sina respektive grupper. En del verkar ha en bra position i sin klass medan andra verkar vara utanför klassgemenskapen. En viktig del av människans utveckling är språket. Det utvecklas i samspel med andra (Mead, 1976). Det kan vara negativt för den enskilda individen om grupptillhörigheten blir otydlig. Risken är att de ser sig själva som mindre värda och detta kan leda till en känsla av marginalisering. Detta kommer till uttryck under intervjuerna. Nadja verkar vara säker på sig själv och sin position i klassen. Tore verkar inte ha så många kompisar i klassen. Han tycker att de flesta stökar och stimmar. Han upplever situationen i klassrummet som jobbig och han tycker att det är svårt att koncentrera sig. Jasmine ser sig som annorlunda jämfört med klassen. Hon har missat mycket i skolan på grund av stor frånvaro som hon säger beror på att hon blivit mobbad. Hon efterlyser trygghet och stöd i skolan. Dennis har avbrutit sitt stöd på grund av att han inte var nöjd med det.

Det är bra med kompisarna i klassen, jag har många. (Nadja)

Det är många som jag inte trivs med i klassen, ja de flesta är på det hållet. De är inte min typ. (Tore)

Nej det är inte så jättemånga som jag gillar i klassen så det gör inget att jag ska flytta. (Tore)

Jag går bara ifrån när jag blir arg och då känns det skönt. Innan var jag ofta arg. Det var mycket mobbing och sånt. Då var jag ofta utsatt men det är lite bättre nu. De kallar mig vampyren. Det är jobbigt med ord de sårar en väldigt mycket. (Jasmine)

Man satt i klassen och var inte trygg och sedan fortsatte det på rasten.

Var ska man vara trygg någonstans? (Jasmine)

Det känns bra att gå ifrån klassen för jag har ändå inga kompisar där.

Det var inte en massa liv i lilla gruppen och inga dumma kommentarer från de andra i klassen om man sa fel. (Orvar)

Det är bäst i klassrummet eller i grupprummet för då kan Kompisar runt om en hjälpa en. (Dennis)

Man känner att man inte lär sig nåt när det är extrahjälp. Då lär man sig att man inte lär sig någonting mer och då är det väldigt tråkigt. (Dennis)

Analys:

Kategorisering av eleverna kan skapa känslor av utanförskap (Tideman, 2000). Dennis ser sig själv som viktig när han säger att hans kompisar runt omkring honom kan hjälpa honom. Orvar Tycks känna sig utanför klassgemenskapen och han är rädd för de andras kommentarer. Han ser den lilla gruppen som en lösning, en tillflyktsort. Det kan verka som om skolan inte löser problemet där det uppstår utan istället vidtar andra åtgärder som särskilda undervisningsgrupper eller stöd för enskilda individer. Självklart måste skolan också jobba emot mobbing. Det framstår tydliga bilder från flera av informanterna att klassrumsklimatet inte är bra. Det beskrivs som stökigt och otryggt. En lösning där detta behandlades istället för att skjuta problemet till enskilda individer verkar vara en rimligare lösning. Dennis ser väldigt klart på problemet och inser att det inte är bra för självförtroendet om han går på stöd och ändå inte lär sig någonting. Informanterna

ger en mångfassenterad bild av hur det känns att gå iväg från klassen för att få stöd. En del tycker att det är mycket bra medan andra tycker att det har påverkat dem negativt.

Det känns bättre att vara på de vanliga lektionerna. (Dennis)  
Ja det hade varit bra att få gå ifrån klassen. (Jasmine)  
Det känns bra att lämna klassen för då sliper man allt oväsen. (Tore)  
Det känns bra att gå till specialpedagogen. (Nadja)  
Det känns bra att gå till en liten grupp för där är inte så mycket folk.  
(Orvar)  
Det känns bra att gå ifrån klassen för jag har ändå inga kompisar där.  
(Orvar)

#### Analys:

Det verkar som om det huvudsakliga argumentet från informanterna till att det är bra att lämna klassen är att det är lugnare hos specialpedagogen. Det framgår också att en del inte har några kompisar i klassen. Det kan vara ett tecken på att de inte ingår i klassgemenskapen- att de ser på sig själva som annorlunda. Dennis har en annan uppfattning och han tycker att inte om att lämna klassen för stöd.

En av informanterna vill gå tillsammans med särskoleeleverna i en liten grupp men blir förbjuden det av specialpedagogen.

Jag har en kompis i klassen som går i det där lilla röda huset och där är plats nu men jag får inte gå dit för specialpedagogen. Läraren där har gett tillstånd men jag får inte för specialpedagogen. Han går ju i särskolan men det är ju också som en liten grupp. Han är snäll och jag känner lärarna där sedan lågstadiet. Jag gick dit innan på engelska i 6.an och det fick jag för min klassföreståndare då, men sen när jag kom till högstadiet så fick jag inte göra det mer.(Orvar)

#### Analys:

Här ser informanten en lösning som är inkluderande på så sätt att eleverna från de två skolformerna blandas. Kanske finns det ett värde i att grundskolans elever även kommer till särskolan. Särskolans elever kan uppleva det som positivt att andra kommer till dem. Informanten blir emellertid inte hörd och han uppfattar också att det inte är någon som lyssnar på honom, vilket i en förlängning kan medföra passivitet och att elevens entusiasm inför skolarbetet minskar (Westling Allodi, 2002). Detta visar på att eleverna inte är så delaktiga i sitt lärande som de skulle kunna vara. Läraren och eleven ser olika på saken och eleven upplever det som om det inte förs en dialog dem emellan utan det är lärarens åsikt som vinner för att den, enligt eleven, är mer värd. Lärarna har inte samma synsätt, de delar inte samma värdegrund vilket blir tydligt här. Den ena läraren ser det som helt naturligt och som en fördel med inkluderade särskoleelever medan den andre vill ha en klar gräns. Eleverna klarar av att få olika bilder, men i sådana här grundläggande fall kan det underlätta för eleverna med en samsyn. Informanterna efterlyser klara direktiv på hur skolan tänker organisera stödet.

Känslan av att tillhöra klassgemenskapen påverkar också deras attityder till att lämna klassen för särskilt stöd. Informanterna kan vilja lämna klassen av olika skäl. En del vill göra det för att de är vana vid det och det verkar ha blivit en del av deras identitet medan andra vill ha lugn och ro eller för att slippa ifrån de andra i klassen. Orvar tar upp lärarens förhållningssätt som viktigt för att skapa en god stämning i klassen och ett bra lärandeklimat.

Jag tror nog att det kunde ha varit lättare att gå helt hos en specialpedagog för ofta kan det vara problem i klassen när man skolkar. Att man kanske fick gå helt hos specialpedagogen en tid. (Jasmine)

I svenska har jag bett om att få sitta själv i ett grupprum och det får jag nu det är rätt så skönt. (Tore)

Det är bra att gå iväg för man är med andra som har svårigheter. Jag har gjort det i alla år så då känns det bättre. (Tore)

Ibland kan läraren vara jättearg i klassen och då blir jag rädd att jag också ska bli utskälld. Jag tänker på att jag ska säga någonting fel eller att han ska bli arg. Det är bara någon lärare som det går bra med och det är skönt då. Han är lite mer öppen och han är mer ärlig. Han blir inte så arg för småsaker och sånt, men han håller ändå ordning. När man känner en lärare sedan innan går det lite lättare. Det är många nya lärare här. Vi byter många lärare. Det hade varit bättre med färre lärare. (Orvar)

#### Analys:

Jasmine ser en möjlig lösning på ett mobbingproblem. Mobbing drabbar hela klassen. Hon tror att hennes skolvägran eller skolk skulle kunna minskas om hon fick stöd av specialpedagogen. De vuxna i skolan tar ställning både genom att agera och att inte agera. Det är ett val i vilket fall. Den mobbade kan känna sig väldigt ensam om skolans personal inte väljer dennes sida. Det krävs ett samarbete mellan lärarna och mellan arbetslagen så att mobbing kan motverkas. Tore väljer att sitta själv framför att vara i klassen. Han identifierar sig med sina svårigheter. Arbetet med att stärka gemenskapen i klassen är ett viktigt arbete. Lärarnas och elevernas förhållningssätt gentemot varandra kan både skapa och lösa problem. Orvar jämför två olika lärare där en målas upp som en väldigt auktoritär ledare som ryter åt eleverna och håller hårt på alla regler. Hos denne lärare känner sig Orvar rädd och han har svårt att koncentrera sig på skolarbetet. Den andre läraren beskrivs mer som en demokratisk lärare som håller ordning med hjälp av goda relationer till eleverna. Hos denne läraren går det mycket bättre för Orvar.

### 4.3 Elevernas bilder om specialundervisningen

Vad är det som skiljer mellan klassundervisningen och undervisningen hos specialpedagogen? Samtalen har handlat om hur eleverna och lärarna gör för att lärandet ska underlättas eller förbättras och om dialogen mellan specialpedagogen och eleven. Johansson, (2004) lyfter fram hur viktigt det är att se hur människor kommunicerar för att förstå mänskligt samspel.

Informanterna ger en skiftande bild av specialundervisningen och hur den påverkar dem. Nadja är enbart positivt inställd och hon tycker att det har gett henne mycket. Tore tycker att det är ett stort stöd för honom. Orvar och Dennis är lite oroliga för betygen och räknar med att få läsa om ett år på det individuella programmet eftersom de inte räknar med att få godkänt betyg i engelska när de går ut år 9.

Specialpedagogen förklarar på ett annat, enklare sätt. Så förklarar han lite mer. Där är bra lärare där på stödet. Ja hon förklarade på ett annat sätt och vi hade material som vi räknade med som t.ex. pengar. De lyssnar på en det gör jättemycket. De tar upp det flera gånger om man har problem. Vi pratar mycket hur man ska göra. Vi hade sådana studiebås och det var jättebra för man kunde koncentrera sig bättre. (Orvar).

Hon förklarar lite mer så man fattar än klassläraren hon tar ju med mer. Hon ritar på bordet och gör något exempel i boken och sånt. Klassläraren säger bara mer vad jag ska göra. Specialpedagogen säger lite mer i detalj. Då kommer jag ihåg bättre (Tore)

Vi fick titta på film och sedan fick vi skriva vad den handlade om. Det var roligt. (Dennis)

Specialpedagogen stannar och ser om jag har räknat rätt och så. Jag och Specialpedagogen diskuterar och så får jag mer hjälp där på stödet än jag hade fått i klassen. (Nadja)

#### Analys:

Specialpedagogen verkar ge mer tid åt problemlösning. Eleverna ger uttryck för att de vill ha en kontroll från läraren att de har gjort rätt. Diskussionen får mer utrymme hos specialpedagogen. Informanterna säger att det är bra att läraren visar med exempel och att de gör någon uppgift tillsammans. De pekar också på betydelsen av att bli hörd. Orvar tar upp betydelsen av praktiska material som stöd för tanken. En mer praktisk orienterad matematikundervisning kan stödja elevernas utveckling.

Samtalen handlade också om formen för stödet. Det kom fram olika bilder av hur stödet fungerade och hur det skulle kunna fungera. Informanterna hade olika åsikter om huruvida det var bäst att de lämnade klassen för stöd eller om specialpedagogen kom till dem i klassen.

Det hade varit lika bra om specialpedagogen kom till mig i klassen, men jag trivs jättebra med att gå iväg. (Nadja)

Det är bra att gå iväg för man är med andra som har svårigheter. Jag har gjort det i alla år så då känns det bättre. (Tore)

Det känns bra att gå till en liten grupp för där är inte så mycket folk.

Läraren som jobbar där ska vara samma från år 6- 9. (Orvar)

Det skulle vara bra att sitta i grupprummet. Om man får bra hjälp i början så kan man jobba en viss del av lektionen, sen kan hon komma tillbaka och kollar hur man har gjort. Då kan man fråga igen om man har gjort fel. Ja och sen i slutet så att man kan kolla att man har gjort rätt så att man kan lugna ner sig. Man kan vara två lärare på en klass. De kan turas om att komma till mig bara de förklarar på samma sätt. Det hade varit jättebra om klassläraren också kunde komma och hjälpa mig.  
(Dennis)

Det hade varit bra att gå iväg från klassen. (Jasmine)

#### Analys:

Informanterna har en liknande syn på vilken form av stödet som är bäst. Dennis har en avvikande uppfattning från de övriga. Alla utom Dennis vill lämna klassen för stöd. En flexibel lösning där elevernas önskemål kunde tillgodoses kunde kanske vara en lösning. Elevernas bilder av sig själva kan spela roll i valet av form. Dennis som ser sig själv som en person med många kompisar, vill ha stödet i klassen och han poängterar att det skulle vara en fördel med att klassläraren hjälper honom så väl som de andra. Han skulle då bli behandlad som en i gruppen och det skulle förmodligen stärka hans självförtroende.

Betygen är viktiga för eleverna. De blir samhällets mått på om man har lyckats med sin utbildning. Samtalen handlade om hur de kände det inför kommande betyg och hur det tyckte att stödet i skolan hade hjälpt dem till att få betyg som de var nöjda med. Det finns en stor oro inför betygen och hur det ska gå med de fortsatta studierna. Det finns redan nu tankar om att de måste fortsätta på det individuella programmet för att läsa upp betyg.

vår lärare ger uppgifter som är svåra att förstå, men jag hoppas att det ska bli lättare så jag kan komma vidare och att han ska anpassa till mig. Nu är det inte lång tid kvar och det känns tungt när jag tänker på betygen. Jag är orolig för gymnasiet. Jag har nog inga problem att komma in, det är jag säker på, men det är det med Svenska och Engelska. De är ju viktiga betyg. Jag kan läsa ett år extra på IV så att jag får G. Ett år så jag klarar mig, sen får jag börja på riktigt. (Dennis)

Man är lite nervös. Man vill ju ha så bra som möjligt. Det är svårt med Engelskan. (Tore)

Om man behöver hjälp fast man ligger på G ska man få hjälp. Jag tror att jag hade haft bättre betyg idag om jag hade fått hjälp tidigt.  
(Jasmine)

Bara jag får betyg i engelska. Det måste jag ha för att komma in på gymnasiet. Det är ju ett kärnämne. (Orvar)

#### Analys:

Det verkar som om en del elever räknar med en längre utbildning för att uppnå godkända betyg. I praktiken blir alltså deras skolgång ett år längre än de som kan gå in direkt på gymnasiet. Det kan ses som en andra chans men också som ett misslyckande. Dennis uttalande är svårtolkade i detta avseende. Engelskan tas upp av tre av informanterna som en stor oroskälla. Svenska och matematik ser ut att ha prioriterats på skolan framför engelskan. Utbildningens bredd kan skadas om skolan blir en treämnesskola. I detta fall verkar den dessutom tendera att bli en tvåämnesskola.

#### 4.4 Elevernas bilder om den individuella utvecklingsplanen

En viktig kontakt mellan skolan och hemmet är utvecklingssamtalen. De nya riktlinjerna från skolverket pekar på den individuella utvecklingsplanen (IUP) som ett arbetsredskap i elevernas utveckling och lärande (Skolverket, 2005). De bilder som informanterna ger tyder på att det är möjligt och önskvärt att använda de individuella utvecklingsplanerna som det arbetsredskap skolverket menar.

I IUP:n kan det stå vad jag tycker om de olika ämnena och vad läraren tycker. Min lärare hade skrivit att jag skulle skriv dagbok. Det var för att jag skulle bli bättre på att skriva. Jag tycker att det är bra att skriva det på ett papper. (Nadja)

Man ska få gissa vad man ligger på för betygsnivå och få veta vad man behöver förbättra eller vad man behöver jobba mer med än vad man har gjort. Så det blir tydligt Om man inte har ett G är det ändå bättre att det står att man inte ligger på ett G – ja de ska ju inte ljuga, det tjänar man ju inte på. Men jag vill att det ska vara tydligt så att man vet vad man ska göra mer. Jag tycker inte att jag har fått tydlig information tidigare. (Tore)

Det ska stå vad läraren tycker om en och om hur man ligger till i ämnena som betyg. Målet ska vara tydligt och det var det i min plan. (Orvar)

Där kan stå hur man ligger till och om man behöver stöd i något ämne. Om det står att man behöver stöd så ska man få det också. (Dennis)

Det skulle stå att jag behövde stöd i Matematik. (Jasmine)

Analys:

Informanterna är ganska eniga om vad IUP:n ska innehålla. De har tidigare varit vana vid skriftliga omdömen vid utvecklingssamtalen och de ser IUP:n som en förbättring av densamme. Vissa av dem vill ha Betygsliknande omdömen. Detta strider mot skolverkets allmänna råd. ”Uppgifter i utvecklingsplanen och sådan information som avses i andra stycket får inte ha karaktären av betyg” (Skolverket, 2005, s. 9). Karaktären i Nadjas modell av IUP verkar stämma väl överens med skolverkets intentioner.

## 5 Diskussion

”Min fröken på lågstadiet lyssnade på mig och det är det tyvärr ingen som gör idag” (Orvar). Har vi inte kommit längre i den svenska skolan 2006? Ett tema som kommer igen hos informanterna är att de tycker att det inte blir hörda. Jag tror att det är av stor vikt att det förs en dialog mellan elever och lärare. Språket och samtalet kan inte övervärderas. Mead (1976) går så långt att han menar att det är språket som gör att människan uppfattar sig själv genom att hon inser att andra ser henne. Tidemans (2000) slutsats att problemet läggs hos individen om fokuseringen enbart ligger på undervisningen syns också i undersökningen. Det finns uppenbara problem i klassundervisning som ger sig sådana uttryck att informanterna inte vill vara i klassen för att klimatet är sådant att det är svårt för dem att arbeta. Grupptillhörigheten är mycket viktig för individen. När läraren beslutar att skicka iväg en elev bort från gruppen bör han vara medveten om att det är mycket fundamentala behov som han rör vid. Den specialpedagogik som lägger problemet hos individen och försöker rätta till individens brister för att denna ska passa in i skolsystemet kan då sägas ha en behavioristisk utgångspunkt. Eleven plockas ut ur gruppen och kan i värsta fall marginaliseras. Den sociala behaviorismen som Mead företräder trycker på vikten av samvaron med andra människor och med en sådan utgångspunkt skulle det vara bättre att insatserna gjordes inom klassens ram. Här menar jag att skolan måste våga föra en pedagogisk diskussion för att lösa de problem som är organisatoriska eller disciplinära. Specialpedagogens roll som skolutvecklare och handledare kan användas i sådana här situationer.

Fortfarande arbetar specialpedagogerna på s-skolan som speciallärarna gjorde på 1970-talet då de arbetade mycket i liten grupp eller med klinikundervisning (Stukát, 2005). Det har länge från officiellt håll varit en målsättning i Sverige att få en mer inkluderande skola. Det har emellertid visat sig att det i praktiken inte har sett ut så. (Haug, 1998). Det framkommer i undersökningen att flera av informanterna hellre lämnar klassen än får stöd inom klassens ram som grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet 1994:1194) förespråkar. Vad beror detta på? I två av fallen visar det sig att informanterna skattar sig lågt gällande sociala relationer i klassen. De har också fått stöd under många år skilt från klassen. Kan deras begränsade kamratrelationer bero på att de har blivit stigmatiserade så som Johansson (1996) beskriver det. Westling Allodi (2002) hävdar att barnen i hennes undersökning skattar sin självbild lägre när det gäller läsförmåga än sina klasskamrater men högre när det gäller kamratrelationer. Det kan jag inte se i min undersökning- tvärtom. De flesta av informanterna tycker både att de har svårigheter i skolan och att de har problem med kamratrelationerna. Kan detta bero på ålderskillnader? Mina informanter är i puberteten medan de flesta av Westling Allodis (2002) inte är det. Det kan så klart bero på att mitt empiriska material är litet och att ett större material skulle ha gett en annan bild. I vilket fall så är mina informanters bilder riktiga för dem och skolan ska möta varje elev där de står. Detta skulle då tala för en större flexibilitet i organisatoriska lösningar. Det är viktigt att tillhöra gruppen för alla barn men under tonåren blir barnen mer sökande i sin identitet och det kan vara känsligare för dem att exkluderas.

Sättet att arbeta skiljer sig åt mellan klasslärarna och specialpedagogerna på så vis att specialpedagogerna samtalar mer med eleven. Eleverna känner att de får mer tid hos specialpedagogen. Det pågår en större kontroll att eleven har förstått rätt och det gör att de känner

sig tryggare. Det förekommer i viss mån praktiska material vid matematikundervisningen vilket informanterna välkomnar. Relationen mellan eleven och läraren är av stor betydelse för hur eleven uppfattar sin lärandemiljö. Flera av informanterna efterlyser en nära relation med få lärarbyten.

Eleven har rätten att få en god utbildning och rätten att få det stöd den behöver. Problemet verkar vara att få reda på vad som är rätt stöd. Haug (1998) uttrycker det som ett dilemma. En åtgärd som kan vara bra för ett område för eleven kan vara dåligt för ett annat. Jag tycker att det verkar som om det enda alternativet är att behandla hela människan. Grundläggande behov som att bli sedd, känna grupptillhörighet, få trygghet och att ha en positiv självbild måste gå först. Sedan är det dags att utmana eleven eller om man så vill dra fram eleven, som vygotskij kanske hade uttryckt det, till kunskap. Om skolan bygger upp stora förväntningar på förbättrade resultat vid stöd kan elevens självförtroende skadas om dessa förväntningar inte infrias. En av informanterna uttrycker detta när resultaten uteblev. ”Man känner att man inte lär sig nåt när det är extrahjälp. Då lär man sig att man inte lär sig någonting mer och då är det väldigt tråkigt.” (Dennis).

Arbetet med den individuella utvecklingsplanen är på S-skolan bara i ett startskede. Det märks att informanterna kopplar samman den med andra omdömen som de varit vana vid sedan tidigare. De har tankar om hur en bra utvecklingsplan ska se ut och jag tror att möjligheterna för en plan som verkligen blir ett arbetsredskap för elevernas utveckling ökar om den utformas i samarbete med dem. Det skulle kunna vara en poäng att läraren och eleven diskuterar i skolan först innan utvecklingssamtalet och att eleven gör likadant hemma. Detta skulle kunna förbättra och höja kvalitén på samtalen och medföra att planen blir tydligare och mer detaljerad. Eleven sätts också i centrum mer då eftersom denne är med vid flest tillfällen av de inblandade parterna.

Det känns så här i efterhand som valet av metod har varit riktig. Kvalitativa intervjuer passade bra och samtalsformen gjorde det lätt för informanterna att berätta. Den öppna formen i samtalen har däremot gjort analysarbetet svårare. Trots det kunde mönster och teman urskiljas men det krävdes många genomläsningar av intervjuerna och det kändes som om det var nödvändigt att hålla hela materialet i sin hand. Metoden har passat mig bra och informanterna var avspända men samtidigt fokuserade. Samtalet är både vetenskap och konst som Engquist (2003) uttrycker det. ”Utan personlig kontakt eller förtroende kan ingen åstadkomma annat än marginella resultat oavsett teoretisk inriktning.” (Engquist, 2003, s.183). Jag har valt att inte ställa mig utanför forskningsprocessen därför att jag tror att resultatet av undersökningen får en högre kvalitet om undersökaren blir en del av problemet. På det sättet har jag varit en praktiker som May (2001) beskriver där resultatet av undersökningen är det viktigaste. Jag ser vidare avvikelse som en process där de som har tolkningsföreträde just nu råder och de som avviker blir stämplade som avvikare så som Jönsson och Tvingstedt (2002) beskriver det. Det är viktigt att forskaren är medveten om sin egen roll och det perspektivval som forskaren gör speciellt vid samhällsvetenskaplig forskning för metoderna stärker samhällsvetenskapen att bli just en vetenskap (May, 2001).

Om undersökningen skulle göras om vid en annan tid och en annan plats med andra informanter skulle resultatet självfallet var kopplat till hur stämning och klimat är på just den skolan och på hur de enskilda informanterna och intervjuaren är. Resultatet i en annan undersökning skulle säkert bli annorlunda, men känslan av att bli hörd och lyssnad på skulle kunna vara den samma. Det kan vara en väg framåt i skolutvecklingen att återkommande utföra sådana här samtal som en form av utvärdering. Tänk vilka didaktiska och pedagogiska diskussioner som kunde uppstå. Om utveckling ska ske måste det föras en diskussion på skolorna. En viktig del i att kunna utveckla

en så komplicerad organisation som skolan tror jag är att utveckla sig själv som pedagog, ledare och människa. Fortbildning är en nyckel till framgång. Här kan högskolor och universitet spela en betydligt mer aktiv roll. Ett intressant område att forska vidare om är hur olika organisatoriska modeller för specialpedagogiken fungerar för eleverna. Vilken roll spelar arbetslagen när det gäller specialpedagogiken? Hur fungerar arbetet mellan skolledning, specialpedagog, elev, förälder och arbetslag?

## 6 Sammanfattning

Grundskoleförordningen säger att särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser och att sådant stöd i första hand skall ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Av resultatet att döma följer S-skolan inte denna lag. Det är inte bara på S-skolan som denna lag överträdes utan det är ganska vanligt på andra håll också. Den stora utmaningen i framtidens skola blir att se varje elev som en resurs och att inse att olikheter berikar. Bemötandet av barnen i skolan är av stor betydelse och pedagogerna har ett stort ansvar. Specialpedagogen har ett särskilt ansvar för att se till att de barn som behöver särskilt stöd ska få det. Elevernas möjlighet att påverka sin egen utbildning såsom skollagen säger ökar om eleven sätts i centrum. Elevens röst måste bli hörd.. Det finns motstridiga synsätt på elever i skolvårigheter. Samtidigt som det talas om en skola för alla har diagnostisering av avvikelser med sortering och kategorisering av elever ökat. En inkluderande skola utgår från en helhetssyn på människan. Den har en dynamisk syn på människans möjligheter och den tror att en stimulerande miljö är viktig. Den tror att både teoretiska så väl som praktiska kunskaper är värdefulla.

Vernersson (2002) säger att specialpedagogiken har en tvärvetenskaplig karaktär vilket ges uttryck i litteraturdelen där olika områden behandlas. Persson (2001) påpekar att synen på de svaga och utsatta grupperna varierar i olika tidsepoker. Det är lätt att förstå att förtryck, diskriminering och exkludering är av ondo. Antagandet att motsatserna är positiva för individen tas för givet men det finns få empiriska belägg för att det verkligen är så. Skolans utveckling tas upp och Tvingstedt (1993) berättar om att svensk skola historiskt sett har varit ett segregerat skolsystem. 1842 infördes folkskolan och blev en parallellskola till realskolan. Eleverna i de olika skolorna kom från väldigt olika förhållanden och de skulle också stanna kvar i sina respektive världar. Det skedde inte någon blandning mellan dessa två världar där folket stod för den ena och makteliten för den andra. Tideman m.fl. (2004) menar att i Sverige har jämlikhet i samhälle och skola varit ett viktigt inslag och strävan har varit att ge alla likvärdiga möjligheter när det gäller utbildning. På 1990-talet har skolväsendet decentraliserats. Kommunaliseringen av skolan kan sägas ha inneburit en ökad demokrati där besluten har kommit närmare medborgaren. Kommunerna har blivit mer självstyrande och har fått större beslutanderätten över skolan. Den har också inneburit en ändrad ansvarsfördelning mellan stat och kommun där kommunen har fått ett större ansvar för skolan. Denna process innefattar enligt författarna både grundskolan och särskolan. Under 90-talet har ekonomin fått stort utrymme och det har lett till en ökad social

kategorisering av elever med skolsvårigheter vilket lett till en ökning av inskrivning av elever i särskolan. De ekonomiska resurserna och inställningen till utbildning avgör hur den lokala skolan gestaltar sig.

Stukát (2005) berättar om specialpedagogikens utveckling från 1920-talet fram till idag och han konstaterar att skolan har gått mot en mer inklusiv skola. Läroplanen som kom 1994 är mål- och resultatnriktad. Det innebär för specialpedagogikens del att de elever som riskerar att inte nå målen i det femte och nionde året ska erbjudas stödundervisning. Fortfarande anses enligt författaren inte skolan vara en skola för alla. Ekonomiska frågor fick under 1990-talet en större roll på bekostnad av de pedagogiska. Speciallärarens vidgade roll har fått till följd att yrkets benämning ändras till specialpedagog.

Mead (1976) talar om hur individen utvecklar sin förmåga att se sig själv som en person, ett objekt. Denna utveckling sker i interaktion med andra och han förklarar det från en socialbehavioristisk ståndpunkt. Hans teori är inte individualistisk utan den bygger på hur människan interagerar med andra. Ahlström, Preisler och Tvingstedt (1999) talar om barns kommunikativa förmåga om det kompetenta barnet. En stor del av den sociala samvaron består av kommunikation, både verbal och icke- verbal. Därför är det viktigt att kommunikationen fungerar i en grupp eller mellan två människor. Bergström (1991) säger att människan utvecklas tillsammans med andra –hon får kunskap. I skolan är det ämneskunskap som tar ett stort utrymme. Ofta får den sociala kunskapen stå tillbaka. Författaren talar om att skolan i stor utsträckning är en institution som har som mål att sprida så mycket kunskap som möjligt. Denna kunskapsiver skapar värdeinvaliditer. Kunskap är viktig, men ännu viktigare är det att kunna värdera till vad den ska användas. Författaren menar att dagens skola har blivit en skola där de tre så kallade kärnämnen suger till sig alltmer resurser. Om informationstrycket blir för stort kan lärandet försämrats. Författaren slår fast att det är dags att ta elevperspektivet på allvar och befria barnet, den sista slaven. Om det är värderesursen som behöver utvecklas så blir inte barnet hjälpt av att öka kunskapstrycket. Barn har förmågan att själv välja det som det bäst behöver.(Bergström, 1991).

Det empiriska materialet i uppsatsen kommer från intervjuer med fem elever från år 6 till 9. Undersökningen är utförd på en skola i Skåne. S-skolan har cirka 400 elever och 16 klasser med 4 klasser i varje årskurs samt en särskoleklass. Undersökningen ger elevernas bilder av sig själva, skolan, specialpedagogiken och om den individuella utvecklingsplanen. Resultatet visar att en del elever vill lämna klassen för att få stöd medan andra inte vill göra det. Tecken finns på att stöd utanför klassgemenskapen försämrar elevernas sociala kontakter i klassen. Det framstår en varierad bild av hur eleverna uppfattar det stöd de får. En del av eleverna tycker den är bra medan andra förkastar den. En del elever känner sig utanför och har en svag social samhörighet med den övriga klassen. Andra trivs utmärkt med att gå iväg till specialpedagogen och känner att de har en god relation till övriga klasskamrater. Undersökningen hävdar inte att vara statistiskt säker utan är alltigenom kvalitativ. Syftet med föreliggande uppsats är att ge röst åt elever från år 6-9 om hur deras lärandesituation påverkas av att specialpedagogiska insatser sker utanför klassens ram och hur den individuella utvecklingsplanen kan vara ett stöd i deras lärande. Arbetet som specialpedagog innehåller olika uppdrag. Arbetet med elever som behöver särskilt stöd är traditionellt sett den del som tar störst plats. När det uppstår ett problem i skolan försöker skolan att lösa det. Många problem som i grunden har sociala förklaringar binds ofta till den enskilda individen och på så vis fritas samhället från ansvar och problemet ägs av eleven.

Jag började denna uppsats med att citera Persson (1985) och jag skulle så här i slutet vilja fortsätta med hela den strof som omger uppsatsens namn:

”När ska vi sluta och se  
oss som öar i havet och  
börja begripa att alla har del  
i allt. Att mänskan är  
människa bara tillsammans  
med andra. Hon ger vad hon  
får och får vad hon ger.”  
(Persson, 1985)

## 7 Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: studentlitteratur.
- Ahlström, M. Preisler, G. & Tvingstedt, A.-L. (1999). *Cochlea implantat på barn – en psykosocial uppföljningsstudie*. Malmö: Institutionen för pedagogik.
- Arte, H. Berglund, L. (1985). *Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Bergström, M. (1991). *Barnet – den sista slaven*. Malmö: Författaren och Seminarium Förlag.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996) *Vägval och växande - Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Kalmar : Form & Tryck Lenanders tryckeri.
- Enquist, A. (2003). *Om konsten att samtala*. Stockholm: Prisma
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2004). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Spånga tryckeri AB.
- Johansson, T. (1996). *Socialpsykologi och modernitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, T. (2004). *Socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, G. (1971). *Det sociala arvet*. Stockholm: Tiden-Barnängen tryckerier.
- Jönsson, A. & Tvingstedt, A.-L. (2002). *Elever i svårigheter. Delrapport 2: Elever berättar om sin skolvardag*. Malmö: Malmö Högskola.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället – från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Kalmar: Östra Smålands Tryckeri AB.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik. Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Persson, P. (1985). *En del och andra. ANC-Galan Svensk Rock Mot Apartheid*. Göteborg: Amalthea.
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fryklunds kommunikation och design.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda*. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. (Elektronisk). Tillgänglig: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) (060215)
- SOU 2004:98 *För oss tillsammans - om utbildning och utvecklingsstörning*. Carlbeckkommittén (Elektronisk). Tillgänglig: [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se) (060305)
- Svenska Unesco-rådet. (2001). *Salamancadeklarationen*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering- om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. Rosenqvist, J. Lansheim, B. Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tvingstedt, A.-L. (1993). *Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser*. Malmö: Graphic Systems ( Almqvist & Wiksell international)
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Lpo 94 – Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm.

Utbildningsdepartementet. (1994: 1194). *Grundskoleförordningen*.  
(<http://www.rixlex.riksdagen.se>; 2006-05-01)

Vernersson, I. –L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund:  
Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer för humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*.  
Vetenskapsrådet. (2002).

Vygotskij, L. (1999). *Vygotskij och skolan : texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi  
kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Westling, Allodi, M. (2002). *Support and resistance. Ambivalence in special Education*.  
Stockholm: Stockholm Institute of Education Press. HLS Förlag.

Westling, Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Granskning av  
specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Individ, omvärld och  
lärande/Forskning nr 27. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande  
Lärarhögskolan i Stockholm.

#### Internetsidor

##### Skollagen

<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19851100.HTM> 060205

Stukát K G, (2005), Såsom i en spegel. Specialpedagogisk utveckling under 80 år reflekterad i  
nordisk tidskrift för specialpedagogik och dess föregångare Hjälpskolan-Saerskkolan-  
Vaerneskolan  
[http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-  
filer/Utdanningspolitikk/Sasom\\_i\\_en\\_spegel\\_Nordisk\\_Tidskrift\\_1923-2003.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Utdanningspolitikk/Sasom_i_en_spegel_Nordisk_Tidskrift_1923-2003.pdf) 060307

Bilagan

## Eleven i centrum

Hej, elever och föräldrar!

Alla elever i skolan har rätt att få det stöd de behöver för att kunna utveckla sitt lärande. Jag håller just nu på med en undersökning som handlar om hur enskilda elever uppfattar det stöd de får. Jag läser till specialpedagog på högskolan i Kristianstad och i utbildningen ingår det att den studerande ska göra en undersökning. Skolutveckling är en viktig del av skolans verksamhet och jag hoppas att kunna bidra till en positiv utveckling av stödet i skolan genom undersökningen. Jag kommer att intervjua elever om hur de ser på det stöd de får. Jag har tänkt mig att intervjua varje elev vid två tillfällen. Intervjun kommer att ske på skolan under skoltid när det passar eleven. Från dem som anmäler sitt intresse kommer jag att välja ut några för intervju. Tycker du att det låter intressant så tar du kontakt med mig så kan vi bestämma tider för intervjuerna. Skolledningen är informerad och ser undersökningen som en möjlighet att utveckla stödet till eleverna på Skåneskolan. Naturligtvis kommer du som elev att vara anonym i undersökningen. Målsman måste godkänna elevens deltagande. Lämna intresseanmälan till mig personligen (H 203) eller till er klassföreståndare så ser de till att jag får det.

Hälsningar: Jan Vendel, klassföreståndare 6D.

Tele xxxxx

Hem xxxx- xxxxx

Jag godkänner att mitt barn deltar i undersökningen.

---

Elevens namn

---

Ort/Datum

Underskrift målsman

---

Namnförtydligande

