

EXAMENSARBETE

Våren 2010

Sektionen för lärarutbildningen

Specialpedagogutbildningen

En studie av specialpedagogik i Litauen



Författare
Jan Åstrand

Handledare
Lena Jensen

WWW.Hkr.se

Förord

Värdet av en likvärdig utbildning för alla elever i Litauen har börjat engagera pedagoger och rektorer, likaväl som föräldrar till barn och ungdomar med fysisk funktionsnedsättning på ett helt annat sätt idag än tidigare.

Utan elevernas och intervjupersonernas välvilja hade denna studie inte kunnat genomföras och jag står i stor tacksamhetskuld till er alla.

Anna vill jag tacka speciellt då du var huvudpersonen i min studie. Jag har lärt mig otroligt mycket om dig och din sociala- och pedagogiska situation, som jag aldrig hade kunnat få utan det personliga mötet med dig i Litauen.

Till all personal på gymnasieskolan i Litauen vill jag framföra mitt varma tack för att ni tog er tid med mig och mina frågor. Ert engagemang för era elever beundrar jag. Till rektorn för gymnasieskolan vill jag framföra ett alldeles speciellt tack för all din omsorg och hjälp både före och under min vistelse i Litauen.

Till alla arbetskamrater på min arbetsplats på Söderportgymnasiet vill jag rikta ett tack för allt stöd och intressanta diskussioner om syftet i min studie.

Gunnar Niklasson på Riksgymnasiet i Kristianstad vill jag nämna speciellt, för att du överhuvudtaget har gjort det möjligt för mig genomföra mina studier och min uppsats i Litauen. Även ditt pedagogiska stöd under resans gång har varit ovärderligt.

Slutligen vill jag framföra ett speciellt tack till Pontus Degrell och Linda Axelsson på Söderportgymnasiet. Pontus för all hjälp med att söka och leta efter all den litteratur som jag alltid behövde i sista minuten, Linda för hennes tålamod med att konstruera och infoga alla figurer på rätt ställe.

Lena Jensen, Kristianstad Högskola för ditt stora engagemang och salutogena förhållningssätt i handledningen. Utan ditt stöd och konstruktiva kritik i kritiska skeenden under skrivprocessen hade studien inte fått det utseende som den har idag

Till sist ett stort tack till familjen för ert stora tålamod och engagemang under allt skrivande, Åse, Jannika och Andreas.

Högskolan i Kristianstad
Sektionen för lärarutbildning
Examensarbete på specialpedagogprogrammet 15 hp

Special pedagogy in Lithuania – a study

Keywords: Inclusion, integration, cooperation, social development, special pedagogy measure

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka om och i så fall på vilket sätt som specialpedagogik tillämpas på en gymnasieskola i Litauen. Hur agerar pedagogerna i klassrumssituationen när det även förekommer en elev med en fysisk funktionsnedsättning och som följer samma kurs som övriga elever. Hur initieras specialpedagogiska insatser eller åtgärder och hur deltar elev och föräldrar i hur åtgärderna skall utformas? Vad är specialpedagogernas roll i elevarbetet och i lärarkåren när det gäller elever med en fysisk funktionsnedsättning. Med hjälp av semistrukturerade intervjuer har jag samlat in kvalitativa data som sedan har bearbetats med en hermeneutisk ansats. Jag har genomfört fem intervjuer med elever, lärare och specialpedagoger. I form av direkta observationer har jag genomfört sju klassrumsstudier och analyserat dessa med hjälp av aktuell forskningslitteratur med en hermeneutisk ansats. Observationerna har varit fokuserade på pedagogernas struktur i inläringssituationen, men det sociala spelet och samarbetet mellan eleverna och mellan en fysiskt funktionshindrad elev och övriga i klassen har också observerats. Sammanfattningsvis pekar resultatet från studien på att specialpedagogiska utredningar görs och tillämpas i undervisningen av fysiskt funktionshindrad elev. Studien visar även på att specialpedagogiska insatser för en elev kan få negativ effekt i ett socialt perspektiv. I skolorganisationen är implementerat ett team bestående av specialpedagog och pedagoger, vars uppgift är att förbereda mottagandet av fysiskt funktionshindrade elever, samt att vara ett pedagogiskt stöd för lärare som i sin undervisningsgrupp har en eller flera fysiskt funktionshindrade elever. Begreppen inkludering och integrering har i mångt och mycket varit i fokus i studien.

Nyckelord: Inkludering, integrering, samarbete, social utveckling, specialpedagogisk åtgärd.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Historik	6
1.3 Gymnasieskolan i Litauen	8
1.3.1 Studiens huvudperson ”Anna”	9
1.4 Syfte	10
2. Litteraturgenomgång	10
2.1 Begreppsdefinitioner	10
2.2 Internationellt perspektiv på specialundervisning/specialpedagogik	13
2.2.1 Litauen	13
2.2.2 Västeuropeiska länder	14
2.2.3 USA	17
2.2.4 Internationella slutsatser	17
2.3 Teoretisk ansats	18
3. Metod	21
3.1 Undersökningens uppläggning och genomförande	21
3.2 Etiska överväganden och trovärdighet	24
3.3 Avgränsningar	24
3.4 Översättning	25
3.5 Pilot- och fallstudie	26
3.6 Metodiska överväganden	26
3.6.1 Forskningsintervjun som metod	27
3.6.2 Klassrumsobservationer som metod	32
4. Resultat	33
4.1 Klassrumsobservationer	33
4.2 Intervjuer	36
4.2.1 Annas röst	38
4.2.2 Fyra elevröster	37
4.2.3 Annas lärare	44
4.2.4 Specialpedagogernas röster	44
4.2.4.1 Gymnasieskolan	44
4.2.4.2 Pedagogiskt center	46
4.2.5 Slutsats, intervjuer	47

5. Sammanfattande diskussion	48
6. Förslag till fortsatt forskning	59
7. Referenser	60
Bilagor	62
Intervjufrågor	(A – E)
Politisk/ekonomisk statistik för Litauen	(F)

1. Inledning

I inledningen diskuteras bakgrunden till mitt intresse för Litauen och speciellt frågor som berör specialpedagogik för fysiskt funktionshindrade gymnasieelever. Jag beskriver något om Litauens historia från ca 1100-talet fram till våra dagar, eftersom jag uppfattar att många av oss saknar kunskap om landet då det t.ex. tillhört "Östeuropa" under en längre tidsperiod och därmed inte kunnat dra till sig vår uppmärksamhet på samma sätt som länderna i "väst". Kapitlet avslutas med en beskrivning av studiens syfte.

1.1 Bakgrund

Våren 2001 var personal från min arbetsplats för fysiskt funktionshindrade elever inbjudna till en veckolång konferens i Litauen. Syftet med besöket var diskutera frågan om hur vi i vårt land har lagstiftat och praktiskt anordnat gymnasieskolan för att elever med svårare fysiska funktionsnedsättningar kan erhålla den gymnasiala utbildning som skollagen eftersträvar. Genom personliga kontakter med gymnasieskolan i Litauen, hade skolledning och pedagoger där blivit intresserade av att ta del av våra erfarenheter av att undervisa fysiskt funktionshindrade elever inom gymnasieskolans ram. Lagen om att ungdomar med svåra rörelsehinder har rätt till gymnasieutbildning antogs i vårt land 1991 (Lang 2004).

Jag hade förmånen att få delta i denna konferens som pedagog med erfarenhet av att undervisa fysiskt funktionshindrade gymnasieelever. Kontakterna mellan våra skolor har därefter fortsatt och fördjupats under en 10-årsperiod, med projekt i form av lärar- och elevutbyten. Den misstro, bland framförallt pedagoger i Litauen, som jag noterade vid vårt första besök 2001, har under årens lopp förbytt mot en förändrad syn på fysiskt funktionshindrade gymnasieelevers rättighet att få en likvärdig utbildning.

Såväl organisatoriska- som pedagogiska förändringar har blivit genomförda i verksamhet, vilket nu möjliggör för skolan att erbjuda gymnasieelever med "lättare" fysiska funktionsnedsättningar en likvärdig utbildning. Valet av ämne för uppsatsen, tillämpning av specialpedagogik på en gymnasieskola i Litauen, blir en möjlighet för mig att fördjupa mig i hur och i vilken form som specialpedagogisk kompetens kommuniceras till elev och berörda ämneslärare.

I historiken beskriver jag hur Baltländerna och då främst Litauen har formats av sina mäktiga grannar som Ryssland, Polen och Tyskland under historiens gång. Historiskt sett verkar vi inte komma ifrån det faktum att de tre Baltländerna är intimt förknippade med varandra. Litauen öde och historik är nära sammanflätat med de två övriga Baltländerna, Lettland och Estland.

Min högst personliga erfarenhet av Baltikum och av de tre ländernas relation till varandra är att de kan liknas vid vår syn och kunskap om våra nordiska grannländer. Så kan t.ex. litauer och letter språkligt kommunicera med varandra såsom vi kan med danskar och norrmän. Estländaren kan däremot inte göra sig förstådd på sitt modersmål med medborgaren från varken Lettland eller Litauen. De baltiska länderna värnar sin egen identitet och integritet liknande de nordiska.

Något särdrag som dock skiljer de nordiska länderna ifrån de tre baltiska staterna är att de senare har haft och fortfarande tycks ha en såväl politiskt som ekonomisk komplicerad relation med Ryssland (tidigare Sovjetunionen).

Som mycket annat här livet var det således mer av en slump att jag har kom i kontakt med skolan och personalen på gymnasiet i Litauen 2001, ett möte som senare la grunden till ett snart 10-årigt utbyte av erfarenheter och synpunkter, mellan elever – pedagoger och rektorer rörande fysiskt funktionshindrade elevers möjligheter till att bedriva gymnasiestudier. Vi har, som jag har nämnt tidigare, numera ett nätverk av lärare på de båda skolorna som tar del av varandras lärdomar och erfarenheter av att arbeta med gymnasieelever som har någon form av fysisk funktionsnedsättning.

Valet av ämne för min uppsats i specialpedagogik föll sig därmed naturligt. Jag borde skriva om specialpedagogikens roll och tillämpning inom verksamheten på en gymnasieskola i Litauen.

I avsnittet som berör avgränsningar i studien kommer jag närmare att presentera eleven Anna som är huvudpersonen i min studie. Det är mycket p.g.a. av hennes visade intresse och engagemang för sin situation som har gjort denna studie till vad den har blivit, bilder av en gymnasieelevs vardag i Litauen under några dagar i februari 2010

1.2 Historik

Pascal Lorot (1993) skriver i sin bok ”De baltiska länderna”, att deras historia kan spåras tillbaka till 1100 – talet, främst genom dokumentation från tyska missionärer. Lorot är professor vid l’Institut d’Etudes politiques i Paris och jag vill göra läsaren uppmärksam på att det är hans uppfattning om och slutledningar av händelser och skeenden som ligger till grund för avsnittet som berör Litauens historia. Ryska, Polska och Tyska historieforskare hade förmodligen, var för sig, fört fram andra och divergerande uppfattningar om händelserna som har format Litauen och medfört tvingade politiska pakter med grannländerna från tid till annan.

Lorot menar således att om man vill söka sig längre tillbaka i de Baltiska staternas historia får man förlita sig på arkeologin och lingvistik, och söka samband mellan arkeologiska utgrävningar och tecken på språklig identitet. Forskare tror sig ha funnit spår av samhällen mellan floderna Njemen och Daugava som kan vara identiska med bosättningar omkring den ryska floden Volga. Genom den indoeuropeiska folkvandring kom ryska ”emigranter”, långt innan Kristi födelse till de Baltiska staterna, bosatta sig där och på sätt grundades det som idag kallas för staten Litauen.

I början av 1100-talet hade större delen av Europa kristnats, men i det Baltiska området dominerade fortfarande hedendomen. I mitten av 1200-talet omvände sig härskaren över Litauen till katolicismen i ett försök av att avvärja hotet från tyska korsriddare till att besätta landet. Hedendomen var dock för dominerade i det folkliga medvetandet varför strävandet mot kristenheten avvärjdes för en tid. 1300-talet blev ett viktigt århundrade för befolkningen i Litauen. 1320 befriade Litauens kung Gedymin ifrån de tyska korsriddarna, utvidgade nu riket till att omfatta ett område som sträckte sig från Östersjön till Svarta havet, ett Storlitauen hade skapats.

Hotet från Tyskland och dess korsriddare tog nu ny fart och den Litauiska kungen vidtog två åtgärder som han trodde skulle minska det tyska hotet mot landet. Han konverterade till katolicismen och arrangerade ett giftermål mellan sin dotter och Polens blivande kung. En varaktig allians mellan Litauen och Polen hade inletts, som kan förklara att de två länderna under flera århundraden fram till ryska revolutionen 1917, lyckades bevara sina identiteter trots hoten från framförallt Tyskland och Ryssland. Även Sverige var ett hot för de baltiska länderna, främst för Estland och Lettland. Sverige hade suveränitet över dessa båda länder

under nästa 100 år, men fick avträda landområdena till Ryssland i början av 1700-talet. Litauerna blev däremot aldrig indragna i Sveriges ”stormaktsdrömmar” i Baltikum.

Tyskland hade dock aldrig gett tanken på att skapa ett Baltikum under tysk överhöghet. Den 3 Mars 1918 slöt den nya bolsjevikregering i Ryssland en separatfred med Tyskland, varvid Baltikum ställdes över tysk överhöghet. Tyskarna tillät emellertid ganska omgående att de tre baltiska länderna fick sträva mot viss självständighet, inom det Tyska riket. I november samma år konstituerades en Litauisk regering i staden Vilnius. Efter Tyskland sammanbrott och stilleståndsavtal med de allierade segermakterna den 11/11 1918, blev den nya ryska staten åter intresserad av att ta kontroll över Litauen och de två övriga Baltiska länderna. Ryssarna försökte att intervensera men samtliga Baltländer lyckades med att stå emot den ryska militära offensiven och i juli 1920 skrevs ett fredsfördrag mellan Litauen och Ryssland. Litauen var från och med nu ett fritt och självständigt land till utbrottet av 2:a världskriget 1939, dvs. i nästan 20 år.

När krigsriskerna i Europa ökade under året 1939, ökade även pressen mot de Baltiska staterna. Det militära hotet kom från både Sovjetunionen och ifrån Tyska riket. När Tyskland och Sovjetunionen i Moskva undertecknade en ”vänskapspakt” i augusti 1939, skulle detta innebära slutet på de Baltiska ländernas självständighet för lång tid framöver. Länderna förblev ockuperade i mer än 50 år, mestadels av Sovjetunionen fram till våra dagar. Under 1941 – 1944 vilade de Baltiska staterna i Tysklands händer, med förföljelser och deportation av främst den judiska befolkningen till utrotnings- och/eller koncentrationsläger. När röda armén i slutet av kriget ”befriade” de baltiska länderna, innebar detta en medveten ”Sovjetisering” av de tre länderna.

Åtgärderna följde tre olika principer, alla med en tydlig strävan att förhindra självständighetstankar från mellankrigstiden att åter börja få fäste hos befolkningen. Ryssar uppmuntrades att flytta till de baltiska länderna, religiös förföljelse av den litauiska befolkningen samt en ”eliminering” av s.k. antisovjetiska element, var metoder som ryssarna använde sig av för att förkväva alla tendenser till självständighet för samtliga tre Baltstater. I slutet av 1980-talet börjar emellertid Sovjetunionen, under Michael Gorbatjovs ledning, att ifrågasätta den förda politiken mot såväl ”vasallstaterna” som mot den inre rådande politiska som ekonomiska sfären. Sovjetunionen var på väg mot en ”upplösning”.

Hela året 1991 blev en kritisk tid för såväl Litauen som de två övriga Baltländerna. Sovjetstaten började alltmer att ”rämma” politiskt, och de tre Baltiska länderna försökte förklara sig fria från den Sovjetiska tvångsunionen av stater. Genom folklig kamp och folkomröstningar i respektive land som stöd för att lämna Sovjetunionen, lyckades det baltiska folket nå självständighet och i september samma år förklarades i FN de tre baltiska länderna som självständiga nationer. I ett historiskt perspektiv syns tydligt hur utländsk härskande har skänkt de tre baltiska staterna ett gemensamt förflutet. För att stärka sin suveränitet och självständighet måste de visa på en politisk solidaritet och en ekonomisk integration med övriga länder i Europa. Skillnaden mot igår är att nu kan de baltiska länderna agera utifrån ett frivilligt perspektiv i förhållande till sina andra grannländer.

1 maj 2004 blir de baltiska länderna, Estland, Lettland och Litauen medlemmar i EU efter folkomröstningar i respektive land, en integration som är byggd på en folklig förankring, fri från århundradens förtryck från mäktiga grannländer, avslutar Lorot sin framställning och sin syn på Litauens utveckling från 1100-talet fram till våra dagar.

Med historiken som bakgrund ställer jag mig frågan om denna har påverkat och måhända påverkar än idag, synen på individens situation inom utbildningsområdet. Jag överlåter åt läsaren att bedöma detta efter att studien är genomläst.

1.3 Gymnasieskolan i Litauen

I avsnittet diskuterar jag något om hur situationen i Litauen kunde upplevas under Sovjettiden genom att referera till en muntlig källa, som har varit rektor för gymnasieskolan under en 20-årstid. Han har själv upplevt Sovjettiden som lärare och från och med självständigheten 1991 har han tjänstgjort som skolledare. Jag vill påpeka för läsaren att det är hans beskrivning och uppfattning om hur han ser på Sovjettiden i Litauen. Ryska historieforskare skulle kanske gjort andra bedömningar och dragit andra slutsatser om Sovjettidens betydelse för Litauens utveckling, än min muntliga källa. Idag har rektorn en 40 årig erfarenhet av samhälls- och utbildningsfrågor i Litauen och jag bedömer hans trovärdighet som hög.

Under sovjettiden (1940 – 1991), menade han att det inte ”fanns” några fysiskt funktionshindrade elever i den vanliga skolan i Litauen. Denna elevgrupp var avskild ifrån de övriga i skolan och undervisades i undantagsfall i hemmet av intresserade lärare. Överhuvudtaget var det ytterst sällsynt med att fysiskt funktionshindrade människor ”syntes ute i samhället”. Det fanns dock vissa specialskolor för t.ex. synskadade.

Idag skulle rektorn (muntlig källa 1) helst vilja se att deras gymnasium hade varit tillgängligt för alla elever, men fysiskt funktionshindrade elever måste vara ”gående” för att de skall kunna erbjuda dem en plats inom gymnasieenheten. Deras ekonomi lägger f.n. hinder i vägen för att göra skolan fysiskt tillgänglig för alla elever.

Det finns ett samarbetsavtal med en grundskola, vilket medför att gymnasieskolan har möjlighet att ta emot alla de elever som har minst godkänt i samtliga ämnen. Om det skulle bli ett mindre antal sökande under ett år har kommunens utbildningsutskott utarbetat en prioriteringsordning för elever från andra grundskolor som vill söka till gymnasieskolan.

Fysiskt funktionshindrade elever prioriteras, därefter har föräldralösa ungdomar rätt att söka. Inom varje grupp rangordnas de sökande efter betygssnittet. Högre betyg ger bättre möjlighet att bli antagen till deras skolenhet inom gymnasieskolan.

I gymnasieskolans informationsmaterial läsåret 2009 - 2010 finns följande faktaunderlag;

På skolan prioriteras språk och naturvetenskapliga ämnen. I språk kan eleverna välja;

- Engelska
- Tyska
- Ryska
- Franska
- Latin
- Svenska

Gymnasieskolan har f.n. (maj 2010) 810 elever, fördelade på 408 elever i Åk 1-2, 402 elever i Åk 3-4. Lärarpersonalen uppgår till 67 personer. Skoldagen börjar 08.30 och avslutas 16.00. Lektionerna omfattar alltid 45 min. Skolan grundades 1851 och har varit i drift sedan dess.

Deras verksamhet är till största delen finansierad genom anslag ifrån kommunen, men även numera ifrån särskilda EU-fonder när det gäller restaurering och nyinvesteringar i t.ex. IT-

miljöer En gammal ”ekonomisk” tradition lever fortfarande kvar i Litauen. F.d. elever som har ”lyckats” i samhället, donerar ofta ekonomiska medel från tid till annan. Medlen används till investering av utrustning i klassrum, inköp av datorer eller restaurering av skolan. På gymnasiet har under en 10-årsperiod datasalar restaurerats och utrustats med nya maskinvaror och program. Lokal för skolmåltider har även byggts om och restaurerats. På investeringslistan finns upptaget önskemål om en hisskonstruktion som möjliggör att byggnaden blir bättre fysiskt anpassad för alla elever, men framför allt för elever som är rullstolsburna.

Skolmåltider för eleverna är inte kostnadsfria mer än i undantagsfall, beroende av om föräldrarna bedöms ha låg inkomst eller saknar arbete.

Läromedel är kostnadsfria för eleverna.

Skolans- och pedagogiskt centers specialpedagog anordnar regelbundna kurser för skolans pedagoger som önskar arbeta med fysiskt funktionshindrade elever. Dessutom är det obligatoriskt för lärarna att delta i vidareutbildning vart 5:e år, om de har någon fysiskt funktionshindrad elev i sin undervisningsgrupp. Men pedagogerna måste även vara kreativa själva i sin undervisning, pröva olika pedagogiska ”vägar”, våga utmana sig själva etc., när de undervisar elever med funktionshinder, menar rektor.

Idag skulle vi, anser rektorn, behöva ett team på skolan som bestod av t.ex. specialpedagog, psykolog och kurator som kan ge råd och stöd till lärarna när det gäller att undervisa gruppen elever med kognitiva svårigheter som ex.vis våra fysiskt funktionshindrade elever oftast utgör.

Antalet fysiskt funktionshindrade elever tendera att öka i kommunen, kanske beroende av att föräldrar och elever har blivit mer informerade om denna grupps rätt (och möjlighet) att delta i undervisningen såsom alla andra elever, avslutar rektor.

1.3.1 Studiens huvudperson ”Anna”

Jag vill redan nu orientera läsaren om min huvudperson i studien. Eleven, Anna (fingerat namn), är fysiskt funktionshindrad med diagnosen muskelsjukdom. Hon är ”gående”, men har som funktionshinder en begränsad handfunktion som gör det svårt för henne att själv föra anteckningar under lektionerna. Med anledning av hennes fysiska funktionshinder har Anna fått specialpedagogisk insats i form av assistent och bärbar dator. Anna läser i Åk 4 och skall avsluta sina studier på gymnasieskolan med studentexamen i slutet maj månad 2010. I kapitlet 3.3, som tar upp studiens avgränsningar, beskrivs varför just Anna blev huvudperson i min undersökning.

1.4 Syfte

Mitt huvudsyfte med uppsatsen är att ta reda på **om** och i så fall på **vilket sätt** som specialpedagogik för fysiskt funktionshindrade elever tillämpas i en gymnasieskola i Litauen. Ett kompletterande syfte med arbetet är att få en **inblick** i synen på inkludering alternativt exkludering i ett specialpedagogiskt perspektiv, av elever med fysiska funktionsnedsättningar i en gymnasieklass. Finns det även tecken som visar om specialpedagogisk kompetens är implementerad i skolans organisation och/eller inom delar av lärarkollektivet?

Syftar specialpedagogiken till att medvetandegöra ämneslärnarnas möjligheter till en anpassning av sin undervisning i förhållande till elevens kognitiva problem, eller syftar denna

främst till att rättfärdiga metoder för att anpassa elever till rådande lärandemiljö i klassrummet.

Finns det även tankar från pedagoger och specialpedagoger om specialpedagogiska insatser för fysiskt funktionshindrade elever som syftar till att rättfärdiga undervisning i mindre grupp, där undervisningen kan individualiseras i enlighet med elevens individuella förutsättningar?

2. Litteraturgenomgång

Jag börjar avsnittet med en kortare förklaring av begrepp och definitioner inom det specialpedagogiska området, som jag kommer att använda mig av i uppsatsen. Därefter diskuterar jag hur några olika länder främst från den europeiska kontinenten, men även från USA, ser på fysiskt funktionshindrade elevers rätt alternativt möjligheter att vara delaktiga i den ordinarie skolundervisningen på ett likvärdigt sätt.

Jag menar att det kan av intresse för läsaren att få en inblick i hur andra länder, företrädesvis från Europa, ser på elevgruppen med någon form av fysisk funktionsnedsättning och deras rätt eller möjlighet att erhålla en likvärdig utbildning. Har Litauen en liknande syn på fysiskt funktionshindrade gymnasieelevers rätt till likvärdig utbildning som övriga länder som jag tar upp i detta kapitel? Kapitlet avslutas med en internationell slutsats.

2.1 Begreppsdefinitioner

I studiens resultatdel punkt 5, men även tidigare i uppsatsen, kommer främst en rad specialpedagogiska begrepp och termer att nämnas. Jag kommer även att visa på sambandet mellan begreppen funktionshinder och funktionsnedsättning och hur dessa kan förklaras utifrån olika perspektiv. Jag vill därför redan nu orientera läsaren om begreppens bärighet såsom de förklaras inom den traditionella pedagogiska och sociologiska forskningsparadigmen.

Emanuelsson et al. (2001) skriver i *Forskning inom det specialpedagogiska området* att en del av specialpedagogikens kärna tycks av tradition härröra ifrån att beskriva och kategorisera olika slag av avvikelser från det som vi brukar betrakta som normalt. Förståelsen av avvikelseproblematiken menar författaren bör sökas till det för tillfälligt dominerande vetenskapliga intresseområdet och politiska normsystemet. För att förstå det mänskliga handlandet ska vi göra detta i skenet av det historiska, politiska och institutionella sammanhanget.

Nilholm (2007) skriver i boken *Perspektiv på specialpedagogik*, att med specialpedagogik som begrepp antyds att det finns lärandesituationer i skolan där den ”normala” pedagogiken inte tycks räcka till. Historiskt sett, menar Nilholm, att specialpedagogiska åtgärder riktar sig mot vissa grupper av elever, ex.vis. hörselskadade, barn med synnedsättning, elever i generella svårigheter med lärandet eller elever med någon form av utvecklingsstörning.

Med begreppet perspektiv visar han att vi kan betrakta en företeelse utifrån flera, kanske divergerande synsätt.

Så har t.ex. begreppet handikapp under lång tid, enligt Nilholm, betraktats som en individegenskap, ledande till uppfattningen att det fanns ett ”fel” hos individen och att denne möjligtvis kunde räkna med medlidande från sin omgivning. Framväxten av ett förändrat perspektiv på handikappbegrepp medförde att funktionshindret till stor del berodde på hur individens omvärld var organiserad och tillgänglig.

Med begreppet kategorisering menar Tideman (2000) i sin avhandling *Normalisering och kategorisering*, att denna kan ske på två sätt, antingen av de professionellas värdering av eleven, eller genom en inre social kategorisering. Konsekvensen av de professionellas bedömning av eleven blir en social kategorisering, som i sin tur leder till att eleven betraktas som en individ med stora kognitiva nedsättningar och i stort behov av extra stöd, gärna i en mindre undervisningsgrupp.

Tillämpas den inre sociala kategoriseringen leder denna till en syn på den fysiskt funktionshindrade eleven som om hon vill vara inkluderad i den vanliga undervisningen.

Clark et al.(1998) beskriver tre specialpedagogiska perspektiv i sin bok *Theorising Special Education*, som har det gemensamt att det får något olika konsekvenser för den elevgrupp som är i pedagogiska svårigheter. Detta, menar författarna, rättfärdigar specialpedagogiska insatser.

Ett av perspektiven på att försöka definiera inlärningsproblem hos eleven, utgår ifrån kognitiva egenskaper som visar på hans/hennes tillkortakommanden i undervisningssituationen.

Ett annat perspektiv som författarna lyfter fram, förklarar elevens inlärningsproblem utifrån hur skolan organiserar sin verksamhet och/eller hur kursplanerna är utformade, i förhållande till elevens möjligheter att förstå och tillägna sig innehållet av dem i praktiken.

Det tredje perspektivet menar Clark et al. söker förklaringar till att rättfärdiga specialpedagogiska insatser genom att eleven anses ha en lägre intellektuell kapacitet, än sina jämnåriga. Denna kapacitet anses på något outgrundligt sätt vara är statisk.

Nilholm (2007) menar att det kompensatoriska perspektivet fortfarande har en dominerande position i forskarvärlden. Andra perspektiv som det kritiska och dilemmaperspektivet har ännu inte rönt samma intresse som det kompensatoriska. Om skolan använder sig att det kompensatoriska perspektivet får det oftast som konsekvens att lärare och specialpedagoger försöker att lokalisera egenskaper eller förmågor som kan tolkas som problematiska hos individen.

Ahlberg (2001) skriver i sin bok, *lärande och delaktighet* att det individriktade perspektivet oftast leder till en kategorisering av elever som i sin tur rättfärdigar tillämpningen av särskiljande undervisning. Det specialpedagogiska arbetet i skolan kommer då, menar Ahlberg, att fokusera på att det är eleven som ska anpassas till rådande pedagogiska strukturer och inte tvärtom.

Begreppen integrering respektive inkludering definierar jag utifrån Tideman et al, (2004), där de skriver i *Den stora utmaningen*, att begreppsnamnet inclusion eller inkludering sedan mitten av 1990-talet har kommit att ersätta termen integrering. De påpekar vidare att begreppet inkludering (inclusion) blir ett vedertaget synsätt inom specialpedagogiken i och med dess officiella antagande genom den s.k. Salamanchadeklarationen 1994.

Integrering, menar Tideman et al. uppstår som begrepp när och om skolan t.ex. gör en aktiv placering av en elev (med kognitiva problem) i en ny gruppering. Som möjligt positivt resultat nås en assimilering in i den nya elevgruppen.

Nordahl et al. (2007) skriver i boken, *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – teoretiska och praktiska perspektiv*, beträffande begreppen inkludering alternativt segregering att i ett historiskt perspektiv, så har segregeringstanken varit den mest dominerande när det gäller synen på barns och ungdomars beteendeproblem. Författarna pekar på den omständigheten att sett ur ett flertal perspektiv, socialt/pedagogiskt, tycks det som om den mest förnuftiga lösningen är att ”avlägsna orosmomenten” ifrån skolan eller klassen. Men om nu målet är att förebygga sociala eller pedagogiska beteendeproblem ställer de sig frågan: Med vilken lösning, segregering eller inkluderande får vi bäst måluppfyllelse för individen?

Tideman et al. påpekar att begreppet inklusion uttrycker en helt annan dimension inom pedagogiken, vilket kommer att medföra att handikappet ses som relationellt. Med denna ansats av begreppet avses då att det är undervisningen i sig, som får en handikappande funktion för eleven som (redan) är i kognitiva svårigheter.

Skolverket (2006) skriver i sin publikation, *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder*, att funktionshinder inte är något entydigt begrepp. Men svårigheter i vardagslivet för den enskilde kan uppstå om och när det individuella funktionshindret sätts i relation till ev. brister i samhället. Skolverket menar att det därmed blir en samhällelig uppgift att genom sin handikappolitik, undanröja hinder som kan medföra svårigheter för funktionshindrade medborgare att aktivt kunna delta i samhällslivet på samma villkor som alla andra.

Skolverket refererar till en WHO (2002) rapport ang. International Classification of Functioning, Disability and Health, där WHO skiljer mellan funktionsnedsättning och funktionshinder. En funktionsnedsättning, menar WHO rapporten, kan få negativa konsekvenser för en individs möjligheter att fullt ut delta i samhällslivet. I vissa sammanhang kan även behovet av stöd och hjälp vara omfattande, samtidigt som det är viktigt att poängtera behovet för den enskilde att få vara så självständig som möjligt. WHO anser i sin rapport att det inte är den fysiska eller psykiska funktionsnedsättningen i sig som predestinerar en individ till att vara funktionshindrad eller inte. Det är bristerna i den fysiska, sociala eller psykosociala miljön som kan leda till att funktionshindret synliggörs, för den enskilde såväl som för hennes sociala omgivning.

Skolverket skriver vidare att den internationella synen på funktionshinder numera utgår ifrån en process, snarare från ett tillstånd. Med tillstånd menas, enligt skolverket, att funktionshindret förknippades med fysiska skador eller sjukdomar. Den förändrade uppfattningen innebär då att det för varje elev med funktionshinder krävs en anpassning och ett tillrättaläggande av lärandemiljön utifrån individens förutsättningar. Funktionshindret kan nu förklaras utifrån individens omgivning i skolan som i samhället i övrigt.

Begreppet identitet såsom Lorentz.(2006) definierar det i boken *Interkulturella perspektiv – Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*, utgår ifrån att identitet är något som skapas, ständigt förändras, förhandlas och kanske aldrig blir färdigkonstruerat. Han menar vidare att grunden för identitetsutvecklingen finner vi i en individs interaktiva processer och reflexivitet, dvs. genom hennes agerande mot och i omgivningen och genom en ständig återkoppling mellan handling och tanke.

Författaren menar vidare att en individs identitetskonstruktion är en process som pågår hela livet. Identiteten är något som vi som individen tar till oss, tilldelas eller förhandlar oss fram

till i meningsskapande processer. Detta menar Lorentz får som konsekvens att en individs identitet kan växla inom vissa gränser, beroende på situationen och sammanhanget.

Identiteten, skriver författaren, formas inte minst genom egna individuella erfarenheter, men är samtidigt påverkad av de kollektiva erfarenheter, minnen och berättelser som den grupp i vilken individen identifierar sig med och använder sig av.

Slutligen, i Salamanchadeklarationen (1996) *Svenska Unescorådets skriftserie nr 4*, uttrycks en klar strävan för inkludering. I deklarationen ges en vägledande princip om att skolan skall ge plats åt alla barn utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Den skall vidare omfatta bl.a. handikappade och begåvade barn likaväl som gatubarn och barnarbetare samt barn från andra eftersatta eller marginaliserade områden eller befolkningsgrupper. Med specialundervisning avses i deklarationen undervisning av alla de barn och ungdomar vars behov kan härledas från funktionshinder eller inlärningssvårigheter.

När jag använder mig av och syftar på begreppet funktionshindrad i min undersökning, avser jag fysiskt funktionshindrad elev (elever) med eventuella tilläggshandikapp som t.ex. kognitiva svårigheter i den ordinarie undervisningsmiljön.

Med förmedlingspedagogik avser jag i min studie det förhållande att undervisande lärare utgår ifrån sin, i förväg, upprättade lektionsplanering. Denna bygger på, enligt mitt synsätt, att kunskaperna delges eleverna utan att de behöver ta ställning till eller värdera dess innehåll, mer än i undantagsfall. Eleverna får ta ställning till enskilda frågeställningar emellanåt, oftast på lärarens initiativ.

Dialogpedagogik skall i min uppsats förstås som en undervisningsmetod som utgår ifrån lärarens kursplan. Elevernas synpunkter och värderingar av undervisningen tillåts och uppmuntras, i ett samspel med undervisande pedagog.

2.2 Internationellt perspektiv på specialundervisning/specialpedagogik

I internationella studier angående fysiskt funktionshindrade elevers skolsituation, menar jag att det råder viss diskrepans i definitionsfrågan. Fysiskt funktionshindrade elever kan ibland bara definieras som tillhörande en grupp av rörelsehindrade alternativt ha någon form av ”nedsättning”. I gruppen rörelsehindrade särskiljs inte de rullstolsburna eleverna ifrån gående med rörelseproblem. Gruppen av elever som har någon form av psykisk funktionsnedsättning verkar däremot inte vara med i de studier som jag refererar till. När jag använder mig av begreppen rörelsehindrade, funktionshindrade eller elever med nedsättningar, avser jag gruppen av elever som har fysiska funktionshinder i sin lärandemiljö. Mitt syfte med den internationella genomgången är att försöka få en bild av hur väl förankrade tankegångarna i Salamanchadeklarationens intentioner är i några västländer, för att på så sätt även kunna få en uppfattning om hur Litauen kan ”placeras” in i denna sfär av strävan för en likvärdig utbildning för alla elever.

2.2.1 Litauen

Aidukiene (1998), skriver i sin rapport – *Special education in two different perspectives*, att specialundervisning alltid bör ses i ett samhälleligt perspektiv dvs. specialundervisningen skall betraktas som ett uttryck för ett socialt fenomen. Med stöd av Barton & Tomlinson (1984) menar hon att mycket av det som händer i vårt sociala liv är en produkt av en social och ekonomisk kamp, och att den specialpedagogiska sfären inte är ett undantag ifrån detta

synsätt. Aidukiene refererar, förutom till Barton & Tomlinson, även till Skrtic (1991) och Helldin (1997) och argumenterar för att i många utbildningssystem återfinns en eller flera grupper, sociala- och/eller byråkratiska grupperingar som har stor makt att kunna påverka inriktningen inom undervisningsområdet. Detta på bekostnad av andra ”svagare” gruppers intressen inom ländernas utbildningssfärer.

För Aidukiene blir det då viktigt att kunna bringa klarhet i hur makteliten kan rättfärdiga sin syn på hur omvårdnad och utbildning för funktionshindrade elever skall utformas i en stat. Hon citerar Bogdan & Kugelmass (1984) som skriver följande om specialpedagogik och dess relation i utbildningssystemet;

”All special educational programmes exist in a larger context – they are part of schools, school systems, states and nations. Definitions, ways of thinking, do not get formed in vacuum, nor are they formed at random. To isolate special education of the disable from the context of the systems of which they are a part is to distort, leaving significant aspect unexamined” (sid.12).

Det blir av stor vikt, enligt Aidukiene, att få klarhet i uppfattningar och ideologier hos de grupper i samhället som har möjlighet att påverka den specialpedagogiska inriktningen i samhället. Hur tänker dessa grupperingar om tänkbara ”modeller” för specialundervisningen och hur agerar de i beslutsprocessen?

Ett annat perspektiv som hon beskriver i sin studie, är förhållandet och ideologierna i den ”svagare” gruppen, en grupp som mer eller mindre tvingas att acceptera beslutshavarnas attityd och värdering av synen på samhällets insatser inom specialundervisningen. Fortfarande verkar det, enligt Aidukiene, som om ”gamla” förklaringsmodeller tycks dominera synen på funktionshindrade barn och ungdomars situation i samhället. Hon menar att synen på att vara handikappad fortfarande betraktas av omgivningen som ett personligt missöde, och att de flesta av oss andra stämmer in i kören som menar att denna grupp av barn och ungdomar behöver speciell individuell uppmärksamhet.

Men, menar Aidukiene, tänkt om definitionen av kategorin funktionshindrade barn och ungdomar i stor utsträckning kan härledas från sociala bakgrundsfaktorer, och bara i undantagsfall från medicinska, biologiska eller psykologiska orsaker. Hur skall samhället då prioritera sina resurser för denna grupp? Med stöd från bl.a. Skrtic (1991) och Helldin (1997) skriver Aidukiene att det brådskar med att förändra värderingar och attityder inom skolsystemet i riktning mot att betrakta specialundervisning som en integrerad del i den ordinarie undervisningssituationen. Hon menar att denna utveckling redan syns i västländer som Storbritannien, USA och i de Skandinaviska länderna.

2.2.2 Västeuropeiska länder

Lang (2004) skriver att komparativa studier har utförts i Norge och i Storbritannien. Studierna har syftat till att sammanlänka och jämföra upplevelser mellan ungdomar med och utan fysiska funktionshinder. I Norge har studier genomförts av Grue (1998) och av Wormneas (1998). Grues studie, påpekar Lang, syftade till att fokusera på aspekter av att ha ett rörelsehinder eller en hörselnedsättning i förhållande till trivsel och social tillhörighet under ungdomarnas hela tonårsperiod. Resultaten visade att de flesta av ungdomarna med fysiska funktionsnedsättningar trivdes i skolan p.g.a. att den läromässiga situationen var tillrättalagd för deras behov. Ungdomar utan någon fysiskt nedsättning upplevde däremot att de i huvudsak trivdes i skolan beroende på sociala faktorer. Studien visar också att, då det

jämnåriga sociala nätverket vidgas under tonåren för gruppen utan funktionshinder, så planar det ut för ungdomar med funktionsnedsättning. Föräldrar till ungdomar med funktionshinder får därmed en viktig betydelse för ungdomarnas utveckling av självbild, psykisk hälsa och livskvalitet, enligt Grue.

Lang framhåller även betydelsen av Wormneas studie där hon fokuserade på klassföreståndarnas och föräldrarnas bild av rörelsehindrade grundskoleelevers situation. Även elevens egen självbild fanns representerad i undersökningen. Studien visade bl.a. att vuxna och barn kan ha olika upplevelser av en och samma företeelse. De ser t.ex. olika på betydelsen av jämnåriga och på assistenters betydelse i förhållande till barns jämnåriga kamrater. Föräldrar och lärare upplever att barnen är ensamma på sin fritid, såväl i skolan som utanför skolsituationen.

Rörelsehindrade elever upplever däremot ingen avsaknad av jämnåriga kontakter, och de tycker t.o.m. att de får en större samvaro med jämnåriga skolkamrater allteftersom de blir äldre. I Wormneas undersökningen lyfter Lang även fram problemet med att lärare tycks sakna kunskaper om vikten av barns och ungdomars jämnåriga relationer. I sin studie pekar Wormneas på behovet av att skapa en diskussionsplattform där lärare kan delge varandra sina erfarenheter och tankar om hur de på bästa sätt kan bidra med förståelse för rörelsehindrade elevers socialisationsprocess.

Emanuelsson et al (2001), skriver i boken – *Forskning inom det specialpedagogiska forskningsområdet*, att de har försökt att sammanfatta den specialpedagogiska forskningens utveckling i våra nordiska grannländer med fokus på de senaste 10 åren. Island har utelämnats då de har en stark koppling till Danmark. De menar, att trots att länderna har vissa historiska och kulturella olikheter, så har den utbildningspolitiska utvecklingen i norden varit tämligen likartad. Det specialpedagogiska forsknings-, kompetens- och verksamhetsområdet är nära kopplat till utvecklingen av de Nordiska länderna som välfärdsstater.

Författarna framhåller, att även om det i alla våra nordiska länder finns demokratiskt fattade beslut om målsättningen att utveckla en ”skola för alla”, med optimerande av delaktighet och lärandebetingelser för alla oberoende av individuella förutsättningar, så är ett sådant strävandemål inte garanterat för all framtid. Vi tycker oss se tecken på ökande skillnader mellan olika grupper i samtliga nordiska länder.

I Norge antogs ett forskningsprogram i slutet av 1990 som syftade till att utgöra en bas för ett antal projekt som skulle;

”Sikre at det blei teke initiativ til og gjennomført prosjekt som kunne styrke kunnskapen om kva slags tiltak og tenester det var nødvendig å utvikle for å gje barn, unge og vaksne med særskilde behov eit kvalitativt godt opplæringstilbod i sitt lokalmiljø. Forskinga skulle vere praksisog handlingsrelevant, og kunne bidra til å endre funksjonshemma i sin situasjon. (sid 57)

Emanuelsson et al. menar att skolans diagnostiserande kultur i Norge med ett starkt individorienterat problemperspektiv, anses bidra till att den specialpedagogiska ansatsen i skolan inte sammanfaller med de politiska intentionerna. Författarna påpekar att i den Norska enhetsskolan tycks finnas en låg tolerans för individuella skillnader och tendenser till att söka problem i undervisningsmiljön utgår utifrån elevers tillkortakommanden. Mycket arbete återstår för nå fram till en inkluderande pedagogik. Norsk specialpedagogisk forskning har

dock sammantaget, under senare år, genomgått en gynnsam utveckling, vilket har visat sig genom att antalet forskningsprojekt vid flera pedagogiska som sociologiska institut ökat.

I Finland expanderade specialundervisningen under 1970- och -80-talet, vilket fick till följd att såväl den pedagogiska- som sociologiska forskningen tog fart. Emanuelsson et al. menar att det är normalitetssträvanden i den finska skolan som anses kräva speciella åtgärder och de citerar två finländska forskare Kivirauma & Kivinen som skriver;

”The more modern the school, the stricter criteria for normality, the finer the evaluation system, the finer the screening used and, as a result, the greater the amount of deviance which must be handled by special measures.” (sid.64).

Den specialpedagogiska yrkesrollen i Finland har bl.a. intresserat Ström (1999) där hon har visat på svårigheter i specialpedagogers arbete. Emanuelsson et al. påpekar att Ström har lyckats med att identifiera problemområdena med specialpedagoger i skolan. Hon formulerar det som att det verkar ställas motstridiga krav och en förväntan på specialpedagogerna att de skall nå resultat med sina insatser i skolan.

I Danmark fann Emanuelsson et al. följande definition av specialundervisning;

Specialundervisning og anden specialpedagogisk bistand er et meget omfattende begreb, der ud over direkte undervisning også omfatter blandt andet rådgivning, særlige undervisningsmaterialer og tekniske hjælpemidler samt personlig assistance til elever ved eventuelle praktiske vanskeligheder i forbindelse med skolegangen (sid.65).

Den specialpedagogiska verksamheten anses utgöra ett supplement till den vanliga pedagogiska verksamheten i skolan, trots att nästan 20 % av samtliga elever (1998) i de danska skolorna får någon form av specialundervisning vid en eller annan tidpunkt.

När det gäller specialpedagogens förebyggande funktion, förespråkas i Danmark ett tätt samarbete mellan ordinarie lärare och specialpedagog. Syfte med ett sådant samarbete anses möjliggöra en differentiering av den vanliga undervisningen, som i sin tur ger ett incitament till ett hänsynstagande till elevers olika förutsättningar och behov i undervisningen. Emanuelsson et al. påpekar att detta synsätt i tiden, väl harmonierar med det relationella perspektivet och utvecklingen i Sverige

I Storbritannien fann Bent, et al. (2001), enligt Lang, att ungdomar med funktionshinder upplever en lägre delaktighet, men att detta inte nödvändigtvis behöver innebära att de känner sig att leva ett liv med sämre livskvalitet, jämfört med icke funktionshindrade ungdomar.

Emanuelsson et al. har som sydeuropeiskt land valt att studera Greklands syn på specialpedagogik och dess tillämpning inom undervisningen. De menar att specialpedagogiken skiljer sig från andra industriländer i västvärlden, även om det tycks ske en stor påverkan från främst Storbritannien i politiskt/pedagogiska frågor. De har med stöd av grekiskt forskning, Staninos (1992), listat några förklaringar till ett avvikande specialpedagogiskt betraktelsesätt;

- Den instabila politiska och socioekonomiska situationen i Grekland till följd av perioder av krig och diktatur.
- Avsaknaden av utbildningspolitiska mål för det specialpedagogiska

området.

- Avsaknaden av offentlig statistik med referens till specialpedagogisk verksamhet.
- Brist på utbildad specialpedagogisk personal.
- Fördomsfull inställning till funktionshinder och handikapp i landet.

När begreppet ”special needs” började tillämpas i Greklands utbildningssystem i början av 1990-talet, infördes samtidigt en 10-gradig skala i syfte att differentiera och urskilja elevers kognitiva svårigheter i skolan. Inplacering i skalan bildade sedan underlag för placering på lämplig specialskola för eleven. 1994 beräknades antalet elever med ”special needs” till nästan 200.000. Endast 14.000 av dessa elever fick tillgång till specialpedagogiskt stöd, främst i speciella klasser utanför den vanliga undervisningen.

Emanuelsson et al. noterar också att den specialpedagogiska forskningen vid denna tid i Grekland, hade koncentrerats kring två frågor. Hur skulle en effektivisering av specialskolornas undervisningsmetoder kunna verkställas? Skulle det gå att finna medicinskt – psykologiska lösningar på elevernas problem i lärandemiljön?

Författarna noterar att grekisk specialpedagogik har en stark tradition i det kategoriska perspektivet, ackompanjerat av en tro på en psykologiskt/medicinskt diagnos, vilket fått som följd att företrädare inom utbildningssystemet har ifrågasatt möjligheterna att införa ett ”inclusive system”. Med Greklands inträde i EU följde dock en kursändring mot övriga västländer, och en officiell målsättning antogs för att följa intentionerna i Salamancadeklarationen. Specialpedagogisk forskning började att ta form genom en rad EU-finansierade projekt.

2.2.3 USA

För USA:s vidkommande refererar Lang till en studie av Singh (2002). Singh intresserade sig för hur pedagoger i New York utbildas för att möta elever med rörelsehinder. Ca 50% av ordinarie lärare utan specialpedagogisk påbyggnadskurs, bedömdes inte vara rustade för att möta gruppen av elever med funktionshinder. Studien visade vidare att ca 75 % av lärarna är medvetna om att elever med rörelsehinder bör få mer tid i sin lärandesituation samt att denna elevgrupp kan ha begränsningar i sin förmåga när det gäller att etablera och vidmakthålla ett socialt nätverk av jämnåriga kamrater.

Nästan alla pedagoger som ingick i studien (96 %), ansåg att elever med en CP-skada undantagslöst uppvisar tecken på mental retardation och något över hälften av lärarna svarade att de inte kände till diagnosen Duchennes muskeldystrofi. Singh drar som slutsats av sin undersökning att pedagoger i USA bör få utökade kunskaper i elevgruppen med rörelsehinder och då främst inom elevernas lärandemässiga, sociala och hälsomässiga områden.

2.2.4 Internationella slutsatser

Lang menar att i flertalet av de internationella undersökningar ang. rörelsehindrade elevers undervisningssituation som hon studerat, visar slutsatserna på att någon form av utbildningsinsatser behövs för pedagoger som arbetar med denna elevgrupp. Fortfarande tycks historiskt dominanta förståelsegrunder beträffande rörelsehindrades skolproblem vara fokuserade på individen som bärare av svårigheterna i undervisningssituationen. Få insatser

har gjorts i syfte att förändra skolkulturen anser Lang, och stödjer sig då bl.a. på studier av Taylor et al. (1997). De visade i sina undersökningar att rörelsehindrade elever sällan betraktas som en tillgång i undervisningen, utan såväl i den kanadensiska som i den amerikanska skolan eftersträvas homogenitet och likformighet.

Nilholm (2006) skriver i *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*, att han gör en analys av den internationella forskningen inom det specialpedagogiska området genom att ta del av 12 vetenskapliga artiklar som publicerats under 1 år (2005). I t.ex. den amerikanska tidskriften *Journal of Learning Disability* finns forskningsrapporter om inkludering/integrering/skolutveckling, vilket Nilholm menar visar på ett nymornat intresse för mer övergripande analysnivåer i den amerikanska utbildningspolitiken.

Men, påpekar Nilholm, den amerikanska forskningen inom specialpedagogik inriktar sig främst på företeelser inom läs- och skrivproblematik. När det gäller elever med inlärningssvårigheter och/eller socioemotionella problem fokuseras dessa utifrån kartläggningar, problemidentifiering och intervention. De didaktiska frågorna anses därmed kunna lösas genom att pedagoger använder beprövade metoder inom undervisningen. Nilholm påpekar att det bara finns ett fåtal studier från USA där forskare har intresserat sig för ren klassrumsforskning, dvs. den typ av forskning i klassrumsmiljö som går utöver intresset för att utveckla specifika pedagogiska metoder.

I de engelska/europeiska tidskrifterna, som definierar sig som internationella finner däremot Nilholm ofta ett större inslag av artiklar som behandlar inkludering/integreringssträvandena inom skolan. Studierna inriktas i många fall av inkludering i klassrummet av "andra" och om lärares och föräldrars uppfattning och syn om tillämpning av begreppet i utbildningsmiljön. Det förekommer även att inkludering/integreringstankar finns representerade som forskningsområden inom utbildningssystem och utbildningspolitik.

2.3 Teoretisk ansats

Starrin och Svensson (1994) skriver i sin bok, *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, att det var först med Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) som det vetenskapsteoretiska synsättet på artskillnaden mellan humanvetenskaperna å ena sidan och naturvetenskaperna å andra sidan blev klargjorda. Dilthey menade att naturen kan vi förklara, medan själslivet förstår vi. Hermeneutiken som vetenskaplig metod inom de humanistiska ämnena som psykologi, pedagogik och sociologi kännetecknas av främst tre perspektiv. Vad är mitt studieobjekt? Vilken innebörd har mina frågor som jag ställer? Vad är det för art av kunskap som jag söker?

Studieobjektet utgörs alltid av unika mänskliga handlingar och företeelser såsom jag ser dem i ett visst sammanhang. De frågor som jag ställer syftar till att fastställa innebörd och intentioner, vilket sedan i sin tur skall leda fram till den kunskap om hur innebörder och intentioner hos varje människa eller företeelser, när jag ser det i sammanhang av tid, rum och mening, skall förstås.

Hermeneutiken som metod kan dels synliggöra hur enskilda unika individer förhåller sig till sin omgivning under givna villkor, dels klargöra innebörden i unika mänskliga förhållanden eller sammanhang. Hermeneutik handlar om att erfarenheter kan samlas in, analyseras och tolkas. Hermeneutiken handlar också om hur tolkningarna måste prövas för att resultatet skall ge godtagbar kunskap, och inte bara leda till godtyckliga slutsatser och/eller befästa redan existerande fördomar om mänskligt beteende. Ordet hermeneutik kommer av Hermes,

gudarnas budbärare. Hermes ansågs kunna tolka gudarnas dunkla budskap så att det blev begriplig för oss människor.

Hermeneutiken som metod ger oss som söker ett budskap. Budskapet kan vara i form av en text, en mänsklig utsaga eller en handling. Att försöka förstå människan i hennes kontext är att försöka tolka hennes utsagor och beteenden. Starrin och Svensson (1994) menar då, att man ska betrakta människan som intentionell, dvs. hon ska betraktas som om hennes handlingar inte orsakas av omständigheter utanför hennes kontroll.

De menar att människan förhåller sig till det som sker inom och utom henne och att hon har en avsikt med det hon gör, att hon vill uttrycka något. Människan existerar dock inom vissa ramar som t.ex. uppväxtmiljön, biologiskt- och socialt arv. Men inom dessa ramar anses hon kunna välja sitt beteende och sina handlingar. Hon är därmed ensam ansvarig för sina val i livet.

Människan tolkar sin omvärld och anses kunna ha en uppfattning om att händelser som sker omkring henne har betydelse för henne som individ. Mot denna bakgrund väljer hon då sina handlingar, menar de.

Målet, menar Starrin och Svensson, för den kvalitativa tolkningen i hermeneutisk forskning är aldrig att nå mätbara egenskaper eller innebörder, utan den fokuserar snarare på att söka ett annat slags kunskap. Denna grundar sig på en syn av människan som intentionell i existentialistisk mening, dvs. hon har avsikter med vad hon gör inom sina givna livsramar.

Målet för den hermeneutiska forskningen är att förstå handlingar och företeelser sedan var för sig som helheter och i relation till allt som vi kan veta omkring dessa beteenden. Kunskap om dessa handlingar och företeelser hjälper oss sedan att bättre förstå hur andra agerar i sin unika miljö, påpekar författarna.

Med en hermeneutisk ansats skall jag söka förståelse för Annas agerande i klassrummet gentemot både sina lärare och sina klasskamrater. Vilka handlingar och företeelser hos Anna, i undervisningssituationen, kan jag tolka och förstå enligt ett hermeneutiskt synsätt? Hur tolkar jag utsagorna om Anna som en unik elev? Vilka budskap och vilka bilder framkommer under intervjuer med Anna i fokus? Kan jag tolka dessa budskap i ett specialpedagogiskt perspektiv. Kan jag förstå och tolka klassrumsobservationer och intervjuer sett i perspektivet av att respondenterna tillhör en kultur och undervisningsmiljö som skiljer sig från den som jag representerar och som av dem kanske upplevs som normbärare av specialpedagogisk kompetens?

När jag använder mig av ett hermeneutiskt tillvägagångssätt för min undersökning kan jag som Starrin och Svensson (1994) påpekar, använda mig av följande metoder;

- Observationer
- Delta i aktiviteter
- Samtala
- Intervjua
- Läsa dokument
- Studera miljöer

För hermeneutikern blir det viktigt att kunna skapa de villkor som är mest gynnsamma för att jag som undersökare skall få så stor kunskap som möjligt av de fenomen eller förhållanden som jag vill studera.

Slutligen skall jag som hermeneutiker ställa mig frågan hur jag ska hantera det insamlade materialet. Då jag ska tolka en handling eller en utsaga, är det alltid av stor vikt, att jag kan återvända till ursprungsmaterialet och se i vilket sammanhang handlingen eller utsagan tillkom. Starrin och Svensson poängterar att vi aldrig kan ha fullständig kunskap om det mänskliga sammanhanget kring handlingar och utsagor.

Men, menar författarna, vi kan däremot dokumentera så noggrant som möjligt med hjälp av den teknik som kan tyckas bäst lämplig i undersökningsfasen. Kanske har jag t.ex. i mitt sätt att fråga lagt svaret i munnen på den intervjuade. Nu blir det betydelsefullt för mig att kunna återvända till ursprungsmaterialet och läsa mina anteckningar från intervjun för att kunna upptäcka om och när jag får svar som är påverkade av mig som intervjuare. Svar som kanske påverkar mina tolkningar i oönskad riktning, enligt Starrin och Svensson.

När det gäller perspektivmedvetenhet menar Starrin och Svensson, att sanningen är relativ och att det alltid tycks finnas ett perspektiv bakom varje beskrivning av verkligheten. Hermeneutiken ser alltid ett samband mellan förståelsen och att delen i en verklighetsbeskrivning ses i en helhet för att nå fram till innebörden och/eller mening av det som jag betraktar.

Som tolkare av t.ex. observationer eller under intervjuer måste jag, enligt författarna, vara väl medveten om att jag har en föreställning av vad jag hör och ser. Jag är således redan från början påverkad av min förförståelse i min forskningsprocess. För läsaren blir det viktigt, enligt författarna, att jag tydligt redovisar min förförståelse i form av den tolkningsteori som jag har valt. Anlägger jag t.ex. ett marxistiskt perspektiv eller någon psykologisk inriktning som exempelvis ett kognitiv eller psykoanalytiskt perspektiv på min tolkning, leder detta till olika tolkningar av mina resultat.

Under förutsättning, att jag sedan gör mina tolkningar utifrån den valda teorin, så menar Starrin och Svensson, att läsaren har en god möjlighet att förstå tolkningens utsagor och inser hur dessa eventuellt präglas av den speciella synvinkel som jag har anlagt i min studie.

Min förförståelse för uppsatsens ämnesområde, ett specialpedagogiskt perspektiv inom gymnasieverksamheten, är mångårig. Detta kan naturligtvis påverka, medvetet eller omedvetet, hur jag tolkar och sedermera bedömer det som jag har observerat under fältstudierna. Jag kanske är för kritiskt i vissa fall, i andra delar av fältstudien är jag kanske för ouppmärksam på några skeenden och företeelser som inträffar.

Jag vill göra läsaren medveten om sakförhållandet och att ta med detta mitt perspektiv när jag redovisar och bedömer resultaten i den sammanfattande avslutningen. Med en annan förförståelse och ett annat perspektiv hade kanske verkligheten fått en annan beskrivning och bedömning. Sanningen är, enligt Starrin och Svensson, alltid relativ.

Rossmann och Rallis (1998) skriver i *Learning in the field – an introduction to qualitative research*, att i kvalitativ forskning börjar man med frågor och slutar med en användbar produkt. Man samlar data som representerar verkligheten i form av siffror, ljud, bilder eller ord.

Data analyseras sedan och blir till information som i sin tur blir kunskap när den används. Syftet är att lära sig om någon aspekt av den sociala världen och för detta väljer man hellre en naturlig miljö än laboratorier. Den som leder undersökningen, är den som skapar kunskapen och styr i vilken riktning den ska gå. Rötterna ligger i den empiriska traditionen och man antar att människor förstår sin sociala värld genom det de ser, hör eller känner. De filosofiska traditioner i den kvalitativa forskningen kommer främst från fenomenologi och hermeneutik, där den första ifrågasätter strukturen och essensen av det man upplevt, och den andra ifrågasätter de villkor som formar tolkningen av mänskligt agerande, enligt författarna.

Det finns menar Rossman och Rallis, olika delar som är vanliga i kvalitativ forskning. Det är att man får data från sensoriska upplevelser och man arbetar ”på fältet” genom att prata, se, höra och lyssna. Dessa fyra metoder är de viktigaste tekniker som används för att intervju, observera och samla dokument.

Vidare ser man holistiskt på de sociala världarna, de är interaktiva och komplexa system. Forskaren reflekterar över hur hon påverkar flödet i vardagen och vem hon är och hur detta påverkar undersökningen. Är man inte medveten om och reflekterar över detta, riskerar man att manipulera forskningen i någon riktning, som inte representerar det man undersöker, påpekar Rossman och Rallis.

3. Metod

I metodavsnittet kommer jag att beröra vilka metoder som jag har funnit mest tillämpliga i avsikt att nå en så god måluppfyllelse som möjligt för mitt syfte för uppsatsen, dvs. att få kunskap om och på vilket sätt som specialpedagogik tillämpas på en gymnasieskola i Litauen. Jag gör även en kortare beskrivning av pilotstudiens användbarhet inför det egentliga arbetet med fallstudien. Undersökningens upplägg och genomförande diskuteras. I kapitlet beskrivs också hur forskningslitteraturen ser på de olika metoderna för datainsamling som en kvalitativ studie som denna ger anspråk på att vara.

3.1 Undersökningens uppläggning och genomförande

I februari 2009 besökte jag en gymnasieskola i Litauen för att göra en pilotstudie i syfte att utvärdera om det fanns ett intresse från fysiskt funktionshindrade elever, lärare, specialpedagog och rektor att delta i en undersökning om hur specialpedagogik tillämpades på skolan. Jag hade med ett utkast till frågeställningar i intervjuform som jag fick tillfälle att ställa till berörda elever och personal på gymnasieskolan.

Jag hade vid den tiden (2009) ännu inte tagit ställning och gjort begränsningar om vad jag egentligen ville studera utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Skulle jag göra en jämförelse mellan en gymnasieskola i Litauen och ett gymnasium i Sverige? Skulle jag studera elevgruppen fysiskt funktionshindrade i Litauen och jämföra med ett liknande antal fysiskt funktionshindrade på ett gymnasium i vårt land? Fanns det då skillnader i det specialpedagogiska synsättet mellan ländernas gymnasieskolor och vad kunde detta i så fall bero på? Var det även intressant att undersöka huruvida det fanns ett intresse hos studenter på lärarprogrammet att ta till sig och att försöka tillämpa specialpedagogiska rön under sin utbildningstid?

Efter att ha lyssnat igenom intervjuerna från pilotstudien insåg jag att det fanns ett intresse från såväl fysiskt funktionshindrade elever samt olika pedagogiska personalgrupper på gymnasieskolan i Litauen, att engagera sig i undersökningen, om hur och på vilket sätt som

specialpedagogik tillämpas på skolan. Språkproblemen eliminerades genom användning av tolk.

Vi som deltog i pilotstudien kunde använda vårt eget modersmål, översättningen förmedlades från litauiska till svenska och vice versa. Vid analys av intervjuerna framkom att vi kunde föra yrkesmässiga samtal, använda oss av vedertagna begrepp inom specialpedagogik, ställa kompletterande frågor etc. Mina farhågor om ”slätstrukna” intervjuer på bristfällig engelska med risk för att resultatet i huvudstudien skulle få begränsad trovärdighet kunde avfärdas i och med att kommunikation med tolk var en framkomlig väg.

Med mig in i studien togs följande frågeställningar;

- Skrivs åtgärdsprogram för Anna? Görs det av specialpedagog och/eller av undervisande ämneslärare?
- Hur delaktig är Anna själv i arbetsprocessen med att få ett åtgärdsprogram upprättat för sig?
- Vem eller vilka på gymnasieskolan initierar att ett åtgärdsprogram upprättas för Anna?
- I vilken mån känner Anna till sina möjligheter att få specialpedagogiskt stöd i undervisningen?
- Finns det ett specialpedagogiskt team på skolan som undervisande lärare kan vända sig till för att få råd och stöd när det gäller Annas inlärningsproblematik?
- Hur och på vilket sätt fortbildas den pedagogiska personalen i specialpedagogisk kompetens?
- Undervisas Anna även i en mindre undervisningsgrupp? Vilka eventuella specialpedagogiska ställningstaganden stödjer en dylik åtgärd?
- Hur tillvaratas och kommuniceras kunskapen i specialpedagogik på pedagogiskt center för gymnasieskolans personal?
- Syns tecken på en process för ett inkluderande arbetssätt inom lärarkåren?
- Förekommer det handledning för lärarpersonalen i specialpedagogiska frågeställningar?
- Hur tänker icke fysiskt funktionshindrade elever om Annas pedagogiska- och sociala situation, sett i ett inkluderings- alternativt integreringsperspektiv?

Inspirerad av bl.a. Kullberg (1996) samt Lang (2004) beslöt jag mig för att använda metoden avseende direkt klassrumsobservation kompletterat med semistrukturerade intervjuer för att samla data till min undersökning. Jag ägnade nu tid, innan mitt återbesök, åt litteraturgenomgång och att avgränsa syfte och problemställningar. Arbetet resulterade i att syftet med att studera specialpedagogik på en gymnasieskola i Litauen fokuserades på att direkt observera en fysiskt funktionshindrad elev under två skoldagar. Jag deltog i samtliga lektioner som Anna hade enligt sitt schema och försökte att anpassa mig till situationen så långt som det var möjligt, dvs. vara en i elevgruppen.

Jag ansträngde mig för att märkas så lite som möjligt, deltog aldrig i samtal under lektionerna, tog inte kontakt med undervisande lärare eller elever, försökte att se och höra i klassrummet som genom en kameran. Det var Annas vardag i klassrummet som jag ville studera, genom direkt observation, inte att jag var på besök i skolan och uppmärksammas för detta.

Med Anna i centrum syftar undersökningen på att studera om och hur lärarna använde sig av någon form av specialpedagogik, för att kompensera Annas inlärningsproblem. Jag var också

intresserad av att få klarhet i om åtgärdsprogram fanns upprättat för Anna och om detta används som ett ”levande” dokument av hennes pedagoger i undervisningssituationen.

Jag var även intresserad av att skapa mig en bild av Annas pedagogiska- och sociala situation sett utifrån hennes sociala situation i klassrumsmiljöerna. Som metod använde jag mig av direkt klassrumsobservationer av henne vid sju olika tillfällen.

I syfte att komplettera bilden av Annas situation i klassrummet använde jag mig av semistrukturerade intervjuer med fyra av hennes lärare. Specialpedagoger intervjuades med anledning av att jag ville få vetskap om specialpedagogiska insatser var implementerade i organisationen och/eller bland Annas undervisande lärare.

Jag valde medvetet att inte intervjua elever i samma klass som Anna, eftersom jag bedömde att det fanns en risk med att de skulle svara såsom de trodde att jag önskade. De fyra eleverna var tillfrågade av rektor om de ville delta i undersökningen. Svaren får betraktas som just deras och är inte generaliserbara för elever i allmänhet på skolan. Svaren ger dock en ögonblicksbild av hur fyra icke funktionshindrade gymnasieelever ser på en fysiskt funktionshindrad elevs pedagogiska och sociala situation på just deras skola, i detta nuet.

Två månader innan mitt besök skickade jag ett brev till ansvarig rektor för gymnasieskolan i Litauen. Jag beskrev syftet med mitt besök och framförallt syftet och problemställningarna för mitt uppsatsarbete om specialpedagogik. I brevet bad jag honom att kontakta lärare och specialpedagoger som tidigare hade visat intresse för att delta i min undersökning och förklara syftet med studien, såsom det nu var formulerat. Det viktigaste av allt var naturligtvis om någon av de sju fysiskt funktionshindrade eleverna på skolan fortfarande var intresserade av att delta i min studie.

I brevet berättande jag vidare hur jag tänkte genomföra min studie, genom direkt klassrumsobservation och genom enskilda- alternativt gruppintervjuer med elever och med tillfrågad personal på skolan.

Det var viktigt för mig att få bekräftat, att rektorn kunde förmedla till alla som var berörda av min undersökning, att deltagande var frivilligt, och att det fanns alternativa metoder för mitt arbete. Ingen av de tillfrågade skulle behöva känna sig tvingad att delta, i tron att om de undanbad sig att delta så skulle det få konsekvenser för studiens genomförande och trovärdighet.

Vid min introduktionsträff på gymnasieskolan presenterade jag än en gång syftet med mitt besök och hur jag hade tänkt genomföra min fältundersökning. Sju fysiskt funktionshindrade eleverna på gymnasieskolan hade tidigare tillfrågats om de var intresserade av att delta i undersökning. Av dessa sju var det slutligen en elev som visade intresse av att delta och genomföra studien. Eleven med det fingerade namnet Anna fick därmed inta rollen som huvudperson i studien.

Anna, som läser sitt sista och fjärde år på gymnasiet studerar, tillsammans med sina övriga kamrater i en vanlig klass. Hon läser samhällsprogrammet med en humanistisk inriktning. Anna har diagnosen progressiv muskeldystrofi, vilket innebär att hennes muskelfunktioner blir allt svagare med åren. Hennes tilläggs-handikapp är spasticitet i höger hand och enligt läkarutlåtande ska Anna inte själv, mer än i undantagsfall skriva och anteckna under lektionerna.

Anna är i behov av skrivhjälp under flertalet lektioner. Anna är ”gående” och förflyttar sig själv i skolan utan några hjälpmedel.

Arbetet började med två dagars direkt klassrumsobservation, där jag deltog i Annas samtliga lektioner. Jag använde mig inte av tolk under observationerna i klassrummet och skälet till detta diskuterar jag under punkt 3.4. Jag förde fältanteckningar under varje lektion där jag försökte att notera vad som avhandlades under lektionen och hur jag tänkte om undervisningssituationen.

Jag angav var Anna hade placerat sig i förhållande till sin assistent och sina klasskamrater, samt antecknade hur jag tolkade klassrumssituationerna utifrån ett specialpedagogiskt och hermeneutisk perspektiv. Jag noterade hur engagerad Anna var under lektionerna med att delta i klassrumsdiskussioner och hur hon samspelade med sina klasskamrater. Jag noterade om och när hon fick hjälp av specialpedagog och/eller undervisande lärare.

Den tredje och sista dagen i Litauen ägnades åt att intervjua två specialpedagoger, fyra av Annas lärare, rektor, fyra icke fysiskt funktionshindrade elever och slutligen Anna själv. Intervjuerna var av semistrukturerad karaktär, dvs. de utgick ifrån konkreta frågeställningar. Intervjufrågorna finns i sin helhet som bilagor (A-E) sid. 61.

I sina svar kunde respondenterna utveckla och fördjupa sina tankar och begrepp. Intervjuerna spelades in på band, en metod som jag först prövade i pilotstudien året innan mitt besök, och som jag nu kände mig ”bekväm” med. Samtalen fördes på våra egna modersmål dvs. svenska och litauiska, varför det var nödvändigt med att använda tolk under intervjuerna.

3.2 Etiska överväganden och trovärdighet

Vetenskapsrådet skriver i sin rapport *Vad är god forskningssed* (2005), att forskaren, när han gör sin analys, tolkning och/eller presentation av sina resultat inte förvränger eller förskönar dessa. Hans syfte med forskningen och behandlingen av sina resultat skall redovisas, trots att dessa kanske inte stödjer vara sig hans hypotes eller följer etablerade forskningsrön. Forskaren bör även redovisa resultat som talar emot hans egna slutsatser, om de är kända och trovärdiga. Vilka intressenter som kan gynnas eller missgynnas av publicerade resultat skall forskaren inte ta ställning i.

Respekten för de erhållna resultaten skall alltså ses som ett krav på integritet hos forskare. Kravet på hederlighet, anser vetenskapsrådet, skall sträckas mycket långt för forskaren i hans arbete. Hederlighet visar forskaren i det att han respekterar de resultat som han har funnit.

Kullberg (1996) skriver i boken – *Etnografi i klassrummet*, att i vetenskapliga studier oberoende av om de är kvalitativa eller kvantitativa bör forskaren reflektera över de vetenskapsteoretiska frågor som hon utgår ifrån. Kullberg menar, att forskaren måste medvetandegöra såväl sin kunskapssyn som människouppfattning som synen på den verklighet som hon ämnar studera.

Inom den kvalitativa forskningen anser Kullberg att forskaren bör fundera över hur människan förstår verkligheten. Kunskapssyn och verklighetsuppfattning har, enligt Kullberg, ett nära samband, och detta måste vi som forskare vara medvetna om under vårt forskningsuppdrag

Vetenskapsrådet (2005) skriver i sin publikation – *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*, att man inte bör förbise resultat, som andra forskare lanserat. Kanske har de kommit fram till liknande eller kanske t.o.m. samma slutsatser som jag själv funnit i min studie. I just själva forskningsuppgiften ligger ett sökande efter nya insikter och kunskaper och som forskare visar jag min hederlighet i att jag respekterar mina resultat, trots att de kanske inte var så banbrytande som jag hade hoppats.

I min egen studie finns ytterligare en trovärdighetsaspekt, nämligen det faktum att jag under intervjuerna har varit helt beroende av tolk. Jag har inte kunnat bedöma om utsagor från vare sig respondenter eller ifrån mig själv har tolkats korrekt. Men jag uppfattar att trovärdigheten är hög och att svaren är korrekta, p.g.a. tolkens språkliga och ämnesmässiga kunskaper.

Då min teoretiska ansats utgår ifrån hermeneutiken, dvs. jag är uttolkare av det budskap som jag uppfattar under såväl i de direkta klassrumsobservationerna som under intervjuerna, blir även ”min” tolk en oerhört viktig, kanske helt avgörande budbärare, under intervjusituationerna. Hans tolkningar, såväl språkligt som pedagogiskt ligger till grund för min egen tolkning av den specialpedagogiska sfären på gymnasieskolan i Litauen som jag vill försöka att förstå.

Jag tror och hoppas att mina farhågor är överdrivna när det gäller tolkens trovärdighet som budbärare i undersökningen. Jag baserar detta på följande omständigheter;

- Tolken är väl insatt i det specialpedagogiska ämnesområdet såväl i Litauen som i Sverige.
- Under vårt 10-åriga erfarenhetsutbyte gymnasieskolorna emellan har förståelsen för fysiskt funktionshindrade elevers studiesituation vidgats och fördjupats. Tolken har alltid deltagit under dessa diskussioner.
- Tolken är väl insatt i såväl det svenska språket som i den akademiska floran av begrepp och termer.

3.3 Avgränsningar

Mitt syfte med studien var att få en uppfattning om hur och på vilket sätt som specialpedagogik tillämpas i undervisningen för fysiskt funktionshindrade gymnasieelever i Litauen. Med stöd av ett antal arbetshypoteser försökte jag att bringa ordning i mina tankebanor och avgränsa undersökningen så att det fanns en möjlighet att nå syftet med min studie. Skulle studien fokusera på;

- En jämförelse mellan pedagogers syn på specialpedagogik för fysiskt funktionshindrade sett ur ett svenskt och litauiskt perspektiv.
- Hur fysiskt funktionshindrade elever på en gymnasieskola i Litauen ser på tillämpningen och omfattningen av specialpedagogik i sin specifika lärandeprocess.
- En fysiskt funktionshindrad gymnasieelevs lärande- och sociala situation betraktad i ett specialpedagogiskt perspektiv.

De båda sistnämnda avgränsningarna ansåg jag väl borde kunna svara mot studiens syfte. Rent praktiskt visade det sig att det endast var den senare arbetshypotesen som blev en framkomlig väg, dvs. studien fick koncentreras på att studera en fysiskt funktionshindrad gymnasieelevs situation betraktad i ett specialpedagogiskt perspektiv. Tidsaspekten gjorde det

omöjligt att följa och genomföra direkta observationer av sju fysiskt funktionshindrade elever.

Studien kommer att fokusera på eleven Anna, genom följande metoder;

- Direkt klassrumsobservation med Anna under två dagar
- Intervju med;
 - * Anna (enskild intervju)
 - * Fyra icke fysiskt funktionshindrade elever (gruppintervju)
 - * Fyra av Annas lärare (gruppintervju)
 - * Två specialpedagoger (enskilda intervjuer)

Avgränsningen till trots menar jag att studien skall kunna ge läsaren en insikt och förståelse för hur specialpedagogiska insatser för en fysiskt funktionshindrad elev kan främja eller, motarbeta sina syften i elevens lärandemiljö. Avgränsningen bör även kunna ge oss en bild av hur begreppen inkludering alternativt integrering synliggörs i undervisningssituationen med fokus på Annas pedagogiska situation.

3.4 Översättning

Vid pilotstudien 2009 hade jag använt mig av tolk vid mina intervjuer med lärare, elever och annan skolpersonal på gymnasieskolan. Svaren hade spelats in på band, och efter att ha lyssnat igenom intervjuerna kunde jag konstatera att det var en acceptabel väg att gå när det gäller datainsamling inför vidare undersökningar. Under klassrumsobservationerna använde jag mig inte tolk. Skälen till detta finns beskrivit under punkt 4.1

Under tidigare besök på Gymnasieskolan i Litauen har jag alltid använd mig av tolk när vi har diskuterat och deltagit i pedagogiskt erfarenhetsutbyte skolorna emellan. På den nordiska fakulteten på universitetet har sedan ett 10-tal år en av universitetslärarna undervisat studenter och gymnasister i svenska språket. Det har därmed uppstått en naturlig kontakt mellan universitetet och den gymnasieskola, där jag nu har genomfört min undersökning på. Detta samarbete har gagnat min undersökning, eftersom jag inte behövde lägga kraft och resurser på att själv söka efter lämplig tolk.

Jag bedömde att den tolkhjälp som jag erhöll under intervjuerna motsvarar kraven på fullgod språkförståelse och att eventuella språkproblemen därmed är negligerbara för studiens genomförande och resultat.

Slutligen har jag försökt att finna forskningslitteratur som kunde tänkas behandla problem och frågeställningar när forskare måste använda sig tolk i en internationell studie. Undersökningen blev resultatlös. Mina egna antaganden och farhågor om acceptans och trovärdighet i tolkningssammanhang får vara just mina och kan således inte ses i ett vetenskapligt accepterat perspektiv. Detta menar jag, är viktigt för läsaren att ha med sig vid läsning av respondenternas svar i intervjuavsnittet punkt 4.2.

3.5 Pilot- fallstudie

Yin (2007) menar i boken, *Fallstudier: design och genomförande*, att pilotfallet eller pilotstudien kan bidra till en förbättring och finslipning av planen för datainsamlingen både vad avser innehåll och tillvägagångssätt. Forskaren bör ha klart för sig, enligt Yin, att en

pilotstudie inte utgör ett preliminärt test, utan snarare skall han betrakta studien som en möjlighet att utveckla relevanta frågeställningar och begrepp i förhållande till den slutgiltiga forskningsdesignen. Pilotstudiens frågeställningar kan vara mer generella och inte lika begränsande som i den slutgiltiga studien.

Yin påpekar ytterligare en skillnad mellan en pilotstudie och den slutliga undersökningsdesignen. Resultatet, erfarenheten och lärdomen från pilotstudien är oftast så viktiga att de bör tas med under arbetet när den slutgiltiga undersökningsdesignen skall fastställas.

3.6 Metodiska överväganden

I detta avsnitt diskuterar jag och överväger vilka metoder som anses bäst kunna besvara mitt syfte med studien utifrån relevant forskningslitteratur. Jag väger för- och nackdelar, framförallt när det gäller val av intervjumetod som t.ex., strukturerad, semistrukturerad etc. Kan elevens dagboksanteckningar från lektionerna kan vara ett alternativ till klassrumsobservationer? Etnografens dilemma i forskningssammanhang behandlas i slutet av kapitlet.

3.6.1 Forskningsintervjun som metod

När det gäller fallstudier och val av datakällor hävdar Yin att det i princip finns 6 olika alternativa metodval. Listan över andra datakällor kan emellertid göras oerhört mycket längre med metoder som film, videoinspelningar, psykologtest, ”gatans etnografi”, livsberättelser etc.

Yin menar att följande källor, tillämpade var för sig eller tillsammans kan anses vara tillfyllest i en fallstudie: personliga noteringar (dokument), formella skriftliga källor (arkivmaterial), intervjuer, direkt observation, deltagande observation och fysiska/kulturella artefakter (föremål, sedvänjor som är kulturellt representativa i en viss kontext).

För att stärka kvaliteten på en fallstudie menar Yin att det finns några övergripande principer som är giltiga vid alla former av datainsamling. Han anser att det är viktigt att finna belägg från två eller flera källor (multipla källor), likaså att söka en beviskedja ur vilken forskaren kan finna kopplingar mellan de frågor som har formulerats, de data som har samlats in och de slutsatser som han drar.

Körner och Wahlgren (2005) skriver i boken *Statistiska metoder*, att en huvudregel för att samla in data bygger på begränsning, dvs. forskaren ska bara söka efter uppgifter som är relevanta för syftet med undersökningen. Författarna menar vidare att det är viktigt att, förutom att begränsa sina frågor, även undvika prestigeladdade och/eller ledande frågor.

Förklara och definiera även de facktermer som du använder. Detta gäller i lika hög grad om du gör din undersökning bland yrkesfolk, eftersom det kan tänkas att de definierar termer och begrepp annorlunda än vad du har tänkt dig, poängterar Körner och Wahlgren.

Yin (2007) skriver vidare att som datakällor kan såväl intervjun som deltagande observation både ha starka som svaga sidor. Intervjuns starka sida är att den kan vara målinriktad och fokusera på studiens frågeställningar. Den kan även bidra till insikter och visa på orsakssamband i studien. Deltagande observations starka sida som källa är att den beskriver händelserna i dess verklighet i realtid. Metoden visar på en kontext, dvs. den sätter in

skeenden i sitt sammanhang. Som en tredje fördel med deltagande observation påpekar Yin att den ger insikter om interpersonellt beteende och interpersonella motiv.

Intervjuns svaga sida, menar Yin, finns att söka i skevheter som dels beror på dåligt formulerade frågor, men också i skevheter i responserna. Det kan även finnas brister i materialet som har uppkommit p.g.a. minnesluckor vid anteckningsförfarandet.

Ytterligare svagheter med metoden är om det finns en risk för reflexivitet, dvs. att respondenterna svarar såsom de tror att de bör svara på frågorna för forskarens skull.

Svagheterna med direkt observation som metod, ser Yin främst i att den kan vara tidsödande, medföra urvalsproblem och att det kan finnas en risk för reflexivitet som i intervjumetoden.

Yin menar att det är en klar fördel i en fallstudie om forskaren kan använda sig av multipla informationskällor. Jag som forskare, får då en samstämmighet i undersökningen dvs. en trianguleringsprocess som får mina resultat att framstå som mer trovärdiga, än om jag bara har en informationskälla att förhålla mig till. Varje resultat och slutsats i en fallstudie, är sannolikt mer övertygande och riktig om den kan grunda sig på olikartade informationskällor, som var och en på sitt sätt styrker mina observationer, avslutar Yin.

Kvale och Brinkmann (2009) skriver i sin bok, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, att forskningsintervjun oftast ligger så nära ett vardagligt samtal, att den för den skull kan upplevas som ganska enkel att utföra. Men författarna menar att så är det verkligen inte. Den synbara enkelheten med intervjun är bedräglig. Men metoden har dock fört med sig en popularitet, mycket antagligen beroende av att det kan synas vara enkelt att intervjua, förberedelserna tycks vara minimala. Forskaren verkar inte behöva tänka efter så mycket ”före”.

Men Kvale och Brinkmann höjer ett varningens finger. När det insamlade materialet så till slut skall analyseras, upptäcks att intervjuaren inte har gjort klart för sig vare sig studiens syfte eller innehåll. Författarna anser att sannolikheten för att spontanintervjuer skall leda till värdefull ny forskningsinsikt är minimal. De menar att metoden endast leder till att reproducera allmänna åsikter och befästa redan förkommande fördomar.

Det är bättre, enligt Kvale och Brinkmann, att först ställa sig en del tekniska och begreppsliga frågor inför starten av intervjuerna som exempelvis;

- Hur närmar och börjar jag mitt intervjuprojekt?
- Hur många intervjupersoner bör jag ha med?
- Hur skall jag undvika att ställa ledande frågor och få svar som den intervjuade tror är ”rätt”, (för mig)?
- Kommer mina tolkningar av intervjuaren att tendera till att bli enbart subjektiva?
- I vilken form ska min rapport skrivas?

Författarna framhäver betydelsen av hög färdighetsnivå hos intervjuaren. Vad menar de med detta?

De anser att intervjuaren måste, förutom kunskap om själva intervjuområdet, även vara införstådd med alternativa metodologiska förhållningssätt samt ha en god insikt om de teoretiska problem som kan vara förbundna med att nå kunskap genom samtal. Kvale och Brinkmann påpekar också att all intervjuforskning bör genomsyras av etiska frågor. Den

sociala relationen mellan den intervjuade och intervjuaren påverkar den kunskap som kommer fram under samtalet.

Intervjuarens förmåga till att skapa en situation och en miljö där intervjupersonen känner sig fri och säker är av stor betydelse, då privata händelser i den intervjuades sfär kommer att registreras och senare offentliggöras i t.ex. en avhandling/ publikation, anser författarna.

Lang (2004) skriver i sin avhandling - *Och den ljusnande framtid är vår, Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium*, när det gäller metodöverväganden, att det för henne var av synnerlig vikt att ungdomarna i undersökningen själva kommer till tals. Hon väljer då en kvalitativ inriktning för sin studie. Författaren hoppas att denna metod bäst kan besvara frågan om hur ungdomarna själva tolkar sin bild av sin gymnasietid.

Lang har däremot inte som syfte att försöka beskriva och jämföra upplevelser av samma företeelser vid olika tidpunkter. Å andra sidan bör metoden vara sådan att den kan följa olika skeenden över tid, allteftersom undersökningen fortlöper, menar hon. Författaren vill genom sitt metodval komma åt och kunna studera hur olika situationer under gymnasietiden framstår för eleverna, men är inte intresserad av metoder som söker samband eller som strävar mot att visa på vissa fakta i en fördelning i elevgruppen.

Hon argumenterar vidare för att metoden, där ungdomarnas beskrivning sätts i centrum, inte behöver kompletteras med fakta från någon jämförelsegrupp. Författaren menar att hon kommer att värdera den "bild" som eleverna ger av sin gymnasietid, men den kommer inte att legitimeras genom att försöka att påvisa att deras berättelser liknar eller avviker från andra elevgrupper.

Lang ser här ytterligare ett metodologiskt dilemma. Med vilka grupper skulle hon ha gjort jämförelserna? Skulle gruppen ha bestått av bara rörelsehindrade? Skulle hon ha jämfört med en grupp av elever bestående av både fysiskt funktionshindrade och icke funktionshindrade? Hon ser en fara med att undersökningen hade fokuserat på just jämförelsen grupperna emellan, och inte på den bild av sin gymnasietid hos ungdomarna som hon vill kunna studera i sin avhandling.

Eftersom hon själv vill vara med i samspel med eleverna under studiens gång, överväger hon att samla in data via metoden direkt observation. Författaren ser dock problem med denna metod. Den kan i högre grad än intervjuer spegla hennes egen syn på det som ungdomarna berättar sinsemellan. Lang menar att just det faktum att hon är där just i den situation när ungdomarna kommunicerar med varandra, utgör en allvarlig risk att hon påverkar elevernas interaktion med varandra. Situation blir "färgad" av hennes närvaro, det vardagsnära elevsamtal blir "annorlunda."

En annan metod för att samla in data är att be eleverna föra dagboksanteckningar, men hon tvekar inför metoden p.g.a. en misstanke om att bortfallet kan bli för stort.

Eleverna tycks redan vara "överbelastade" med skolarbete, och med detta i åtanke tror hon att alltför många av ungdomarna väljer bort uppgiften med att föra regelbundna dagboksanteckningar i ett forskningsprojekt. Hon ser även ett problem i att en del ungdomar behöver assistans i skrivandet p.g.a. sitt funktionshinder, och att detta kanske kan bidra till att eleverna väljer "bort" att ta upp berättelser som är allt för "privata" i sin karaktär. Trovärdigheten går till viss del förlorad, enligt författaren.

Metoden som till slut väljs av Lang är en datainsamlingsmetod med ett flertal intervjutillfällen fördelade över en tidsperiod av sju år och med samma elevgrupp vid varje tillfälle. Intervjuformen är semistrukturerad, dvs. frågorna är specificerade, men med stora möjligheter för respondenten att fördjupa och förtydliga sina svar.

Yin (2003) skriver i boken, *Case study research – Design and Methods*, att det är en klar fördel om forskaren inför sina intervjuer blir medveten om följande faktorer som annars kan förvränga resultaten. Intervjuaren bör ha färdigheter i följande;

- Att kunna ställa bra frågor, och att sedan kunna tolka dessa.
- Att vara en bra lyssnare och inte låta sig påverkas av egna ideologier eller förutfattade meningar.
- Att kunna vara flexibel och anpassningsbar, så att ny information/data inte ses som ett hot, utan snarare som möjligheter att lära något som är annorlunda.
- Att ha förmåga till att kunna fokusera och prioritera inom intresseområdet som skall studeras
- Att inte låta sig påverkas av egna förutfattade meningar och att vara sensitiv och mottaglig för nya antagande och forskningsrön.

May (2001) skriver i sin bok, *Samhällsvetenskaplig forskning*, att det är av största vikt att de som ingår i undersökningen dels ska informeras om målet med forskningen, hur själva forskningsprocessen skall gå till, men också om vilka konsekvenser som ett offentliggörande av resultaten kan medföra för alla som deltagit i undersökningen. May lyfter fram följande intervjumetoder som möjliga att använda i forskningssammanhang;

- Strukturerade - semistrukturerade
- Fokuserade - ostrukturerade
- Gruppintervjuer

Om jag använder mig av den strukturerade intervjun som metod, blir min roll att leda den svaranden (respondenten) genom sekvensen av frågor som är fastställda enligt ett i förväg utarbetat intervjuschema. Helst ska respondenten inte behöva ställa några frågor till intervjuaren, eftersom intervjuerna bygger på standardiserade förklaringar. Det handlar om att få fram de intervjuades svar. Intervjuaren söker inte personliga synpunkter eller tolkningar från respondenten, menar May.

May skriver vidare att genom den enhetliga strukturen på intervjumetoden, så är fördelen med denna metod att svaren blir jämförbara med varandra. Om jag dessutom har gjort ett representativt urval ur populationen så kan jag göra generaliserade tolkningar av mitt resultat. Genom statistisk bearbetning kan jag då finna svarsmönster hos populationen.

I den fokuserade intervjun, som anses vara den kvalitativa ytterpunkten i forskningsspektret, jämfört med den strukturerade där respondenten tvingas in i de forskningsfack som intervjuaren redan på förväg har bestämt, möjliggörs här flexibilitet och en strävan att nå fram till ”betydelser”. May refererar till Pahl (1995) där han använder begreppet ”omstrukturerade intervjuer” för att påpeka metodens flexibilitet. Den intervjuade får då möjlighet att kommentera, göra ändringar och/eller tillägg i sina intervjusvar, poängterar May.

I semistrukturerade intervjun använder sig forskaren av i och för sig specificerade frågor, men respondenten har stor möjlighet till att fördjupa, förtydliga och utveckla svaren, vilket medför att metoden inte kan anses ge standardiserade och jämförbara data. Men intervjuaren kan genom standardiserade frågor få fram dessa data trots allt, menar May.

Forskaren kan tillåta sig att föra en dialog med den intervjuade för att få honom att utveckla och förtydliga sina svar. Om forskaren är intresserad av att ringa in ett specificerat tema och samtidigt använder sig av ett flertal andra metoder för datainsamlingen, är den semistrukturerade metoden ett bra redskap för detta ändamål, enligt May.

Används gruppintervju som metodform, anses forskaren kunna fokusera på de normer och den dynamik som kan tänkas finnas inom en grupp i förhållande till det ämne som skall studeras. May påpekar, att det är viktigt att gruppen inte blir för liten, då detta förhindrar en interaktionsstudie, men den bör inte heller vara alltför stor.

I en för stor grupp menar May, att alla inte får möjlighet att delta i diskussionen. Vad är en lämplig gruppstorlek? 8 – 12 personer under överinseende av en samtalsledare som styr samspelet och ser till att diskussionen håller sig inom det ämne som han vill ha synpunkter och kommentarer om, tror May.

Men som författaren påpekar, kan forskaren oftast inte styra verkligheten. Av olika anledningar kan kanske bara 4 -5 medarbetare infinna sig till gruppintervjun. De har bara möjlighet att närvara under 1 timme, närhelst forskaren önskar att intervju skall omfatta minst två timmar. May menar slutligen, att det tycks vara möjligt att få fram olika resultat beroende av om forskaren använder sig av gruppintervjuer alternativt individuella intervjuer. Gruppintervjuer och individuella intervjuer kan däremot även skapa olika perspektiv på samma frågeställning.

Mitt syfte i studien var att få kunskaper om och på vilket sätt som specialpedagogik tillämpas för en fysiskt funktionshindrad elev i en gymnasieskola i Litauen. Kvale och Brinkman (2009) ger någon vägledning i hur jag bör agera i intervjusituationen, med anledning av att jag gör min undersökning i ett annat land, med annan historik, kultur och pedagogiskt arv.

Kvale och Brinkman nämner bl.a. svårigheter med att vara vaksam i intervjusituationen så att ledande frågor undviks, att jag som intervjuare försöker att bortse från önskingar om givna svar, samt att mina tolkningar inte tenderar att bli subjektiva. I min studie bör jag, trots allt vara medveten om att respondenterna kan ha en tendens till att svara såsom de tror att jag önskar, eftersom de kan uppfatta oss i "väst" som bärare av den "rätta" specialpedagogiska visionen.

Lang (2004) menar, att förutom intervju som metod, kan även dagboksanteckningar övervägas. Jag såg dock liknande problem som Lang, genom att den elev som accepterade att delta i min undersökning också var "tyngd" av mycket skolarbete inför studentskrivningarna. Dagboksanteckningar skulle kanske inte föras dag för dag. Anna var kanske tvungen att låta sin assistent skriva, och påverkas då av hennes närvaro och attityder. Slutligen fanns det kanske en risk att Annas observationer och anteckningar "färgades" av vad hon trodde att jag ville "veta".

May (2001) och Lang (2004) vägleder mig slutligen i valet av intervjuform eftersom jag önskar utgå ifrån specificerade frågor, där respondenterna har möjlighet att utveckla, fördjupa och förtydliga sina svar. Jag är inte intresserad av att kunna jämföra eller

standardisera mina data, och det är ännu ett skäl till varför den semistrukturerade intervjuformen passar väl in i som metod i min undersökning. Resultaten från intervjuerna är inte heller generaliserbara, eftersom de bygger på ett fåtal intervjusvar, utan de får bara tolkas och förstås i sitt sammanhang som responderas synpunkter just i detta nu.

3.6.2 Klassrumsobservationer som metod

Kullberg (1996) skriver i, *Etnografi i klassrummet*, att deltagande observation såsom Denzin (1978) definierar den kan vara av karaktären;

”A field strategy which simultaneously combines analysis, interviewing of respondents and informants, direct participation and observation, and introspection” (s 66).

Kullberg påpekar vidare att det finns olika uppfattningar bland etnografer (etnografi = folk(be)skrivning) om vad som utgör innebörden i deltagande observation. Oftast menar forskarna att deltagande observation ska ses i skenet av ett pågående och intensivt observerande, såväl i lyssnandet som i talandet. Etnografiska studier kan dessutom bedrivas med hjälp av ett flertal metoder. Forskaren kan som Kullberg visar, agera som boende i den kulturella miljön som han avser att studera. Detta innebär att forskaren ibland är aktör och utför aktiviteter tillsammans med kulturmedlemmarna.

Kullberg beskriver också Gulicks (1977) uppfattning, om att det är viktigt att forskaren gör sin egen personlighet till föremål för reflektion. På så sätt finns en möjlighet för mig som observant att distansera mig i förhållande till mina iakttagelser. Kullberg menar vidare att det viktigaste sättet att samla etnografisk information är genom att lyssna och se.

Men påpekar hon, det gäller att kunna lyssna och se på ett nytt sätt, vilket kräver en nyfiken attityd, med förhöjd uppmärksamhet för att kunna uppfatta alla detaljer som de flesta av oss kanske filtrerar bort. Hon kallar själv metoden för multessinnesprincipen, en princip som av andra forskningsdiscipliner anses både vara subjektiv och störande. Deras ambition är att i största möjliga mån neutralisera de mänskliga sinnenas inflytande.

Kullberg menar, att etnografisk forskning i klassrummet kräver engagemang, ett aktivt lyssnande, intensiv observation och ett ständigt analyserande. Kullberg konstaterar att lärarrollen i sig, innehåller många av de moment som etnografen studerar i sin empiriska del.

Det skulle underlätta för pedagoger att, efter att ha förfinat sina metoder i klassrummet, lättare kunna engagera sig i rollen som forskare jämfört med andra, som har annan yrkesbakgrund. Men Kullberg är kritisk, och anser att finns stora skillnader mellan undervisning och forskning, samt mellan att undervisa och att forska. Läraren är dock expert på förhållanden i klassrummet och med den bakgrunden skulle ett, som Kullberg anser, ”partnership” kunna etableras med forskaren i klassrumsmiljön.

I min studie använder jag mig av direkt observation, dvs. jag förhåller mig passiv och ”icke deltagande” till aktiviteter som sker i klassrummet. Men jag noterar och antecknar genom att lyssna, se och studerar mimik och kroppsspråket mellan lärare och elever, främst med Anna i fokus.

Patel och Davidsson (2003) skriver att vi med fördel kan göra en berättelse av resultaten. Vi bör med egna ord leda läsaren igenom resultaten och inte bara ställa upp tabeller och figurer, och därmed överlåta åt läsaren att själv tolka dessa. För överskådlighetens skull, påpekar författarna, kan vi när så är lämpligt förtydliga med tabell och figur. Vi bör kommentera

tabeller och figurer, så att läsaren inte förbiser det som vi anser vara viktigaste för dem att observera i våra resultat

4. Resultat

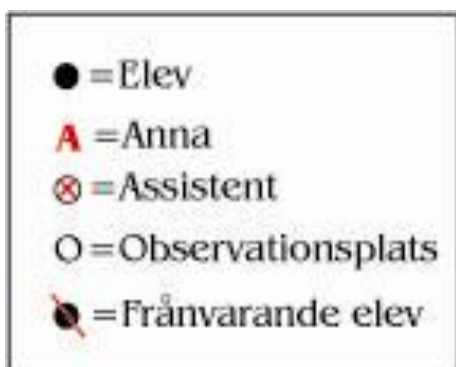
I resultatdelen kommer jag att diskutera och redovisa mina iakttagelser ifrån såväl klassrumsobservationerna som från intervjuerna med;

- Anna
- Fyra av hennes lärare
- Fyra icke funktionshindrade elever
- Två specialpedagoger

Intervjusvaren kommer jag att analyseras i förhållande till relevant forskningslitteratur.

4.1 Klassrumsobservationer

I avsnittet diskuterar jag resultaten av mina sju klassrumsobservationer som jag gjorde tillsammans med Anna och hennes klasskamrater. Jag redovisar erfarenheter och synpunkter från observationerna med stöd av situationsfigurer 2- 8 från klassrummen.

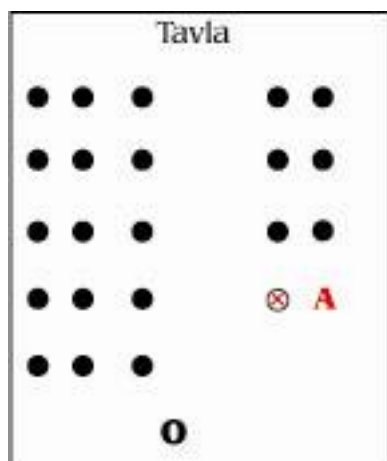


Med stöd av *figur 1*. redovisas samtliga observationer i klassrummet. N syftar på antalet elever i klassen, exklusive undervisande lärare, assistent och mig som observatör.

Tavlans plats i respektive figur visar åt vilket håll som eleverna har sin uppmärksamhet och där katedern är placerad

Figur 1. Tecken över symboler som används vid klassrumsobservation

Observation 1



Anna och hennes assistents placering under lektionen framgår av *figur 2*.

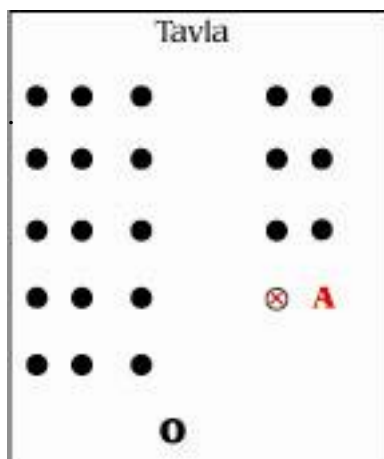
Den specialpedagogiska insatsen bestod i att assistenten var behjälplig med att vid några enstaka tillfällen anteckna åt Anna, efter lärarens instruktion. Lektionen hölls till stor del i form av förmedlingspedagogik, med lyssnade elever som vid några tillfällen kommenterade lärarens påståenden.

Under lektionen pratade de övriga eleverna med varandra när tillfälle gavs, men med Anna utbyttes inte några ord. Assistenten behöll sin plats under hela lektionen och lämnade inte klassrummet vid något tillfälle.

N = 22

Figur 2. Språklektion i litauiska

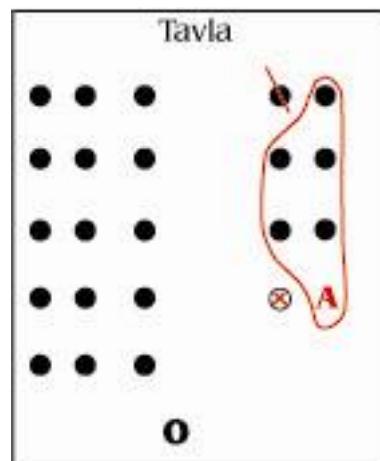
Observation 2



N = 22

Figur 3. Språklektion i litauiska

Observation 3



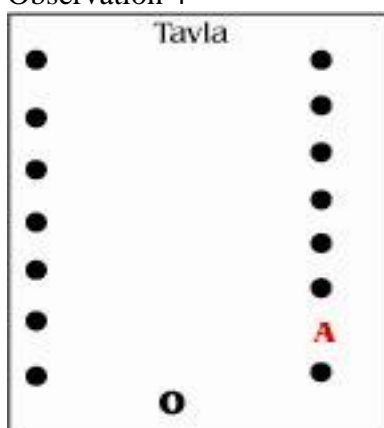
N = 21

Figur 4. Språklektion i litauiska

Annas placering framgår av *figur 3*, observation 2. Lektionspasset utgjordes av två lektioner med en kortare paus. Första delen av lektion, *figur 3*, bestod i en genomgång av ett provresultat. Några elever fick läsa upp sin hemuppgift, som bestod av att de hade skrivit en kortare novell. Anna fick inte tillfälle att redogöra för hur hon hade löst uppgiften. Mot slutet av lektionen beskrev läraren hur en gruppuppgift skulle lösas, och gjorde en gruppindelning enligt *figur 4*. En av eleverna lämnade klassen innan grupparbetet inleddes. Markering är gjord i *figur 4*.

Konsekvenserna av gruppindelningen enligt *figur 4*, diskuterar jag i kapitel 5, sammanfattande diskussion.

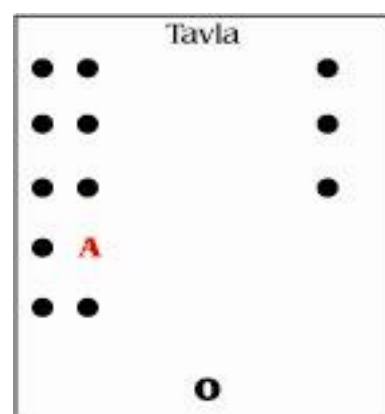
Observation 4



N = 15

Figur 5. Datalektion

Observation 5



N = 13

Figur 6. Stödundervisning i engelska

Hur agerade nu Anna, pedagogiskt som socialt under lektionerna *figur 5* och *figur 6*, när hennes assistent inte var närvarande? Skiljde sig hennes beteende i klassrummet ifrån t.ex. observation 2, *figur 3*?

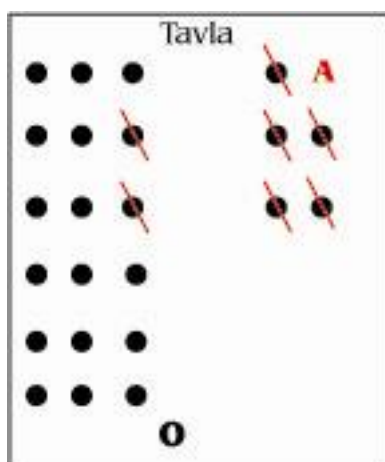
Under datalektionen *figur 5*, hade Anna placerat sig så att hon hade möjlighet att samarbeta med två kamrater. Det visade sig att hon utnyttjade denna situation vid ett flertal tillfällen, men att hon under långa stunder även arbetade självständigt med sina lektionsuppgifter. Behövde hon pedagogisk hjälp, frågade hon i första hand sina ”bänkkamrater”, i andra hand tillkallades undervisande lärare. Hennes arbetssätt och sociala beteende i klassrummet skilde sig inte vid något tillfälle ifrån de övriga elevernas.

I *figur 6* med engelsk stödundervisning, placerade sig Anna enligt figuren. Det innebar att hon hade möjlighet till att samarbeta med åtminstone en annan elev. Hennes pedagogiska- och sociala agerande under lektionen följde samma mönster som i datalektionen *figur 5*.

I kapitel 5 diskuterar jag de pedagogiska och sociala konsekvenserna av observationerna enligt *figurerna 5* och *6*.

I *figur 7*. placerade sig Anna, på lärarens uppmaning, längst fram till höger. De övriga bänkarna omkring henne var ”tomma” eftersom eleverna var sjuka. Anna arbetade hela lektionen med att anteckna i sin bärbara dator och frågade vid några enstaka tillfällen läraren till råds. Övriga elever arbetade med att fråga både pedagogen och varandra om hjälp med att lösa lektionsuppgiften.

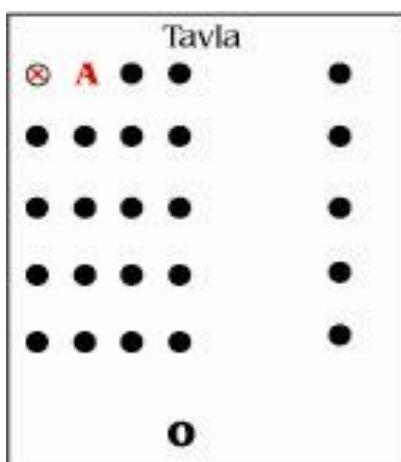
Observation 6



N = 17

Figur 7. Biologilektion

Observation 7



N = 24

Figur 8. Matematiklektion

Läraren undervisade via ett interaktivt multimedieprogram i ämnet, och bad vid några tillfällen elever att gå fram och peka på ett tänkbart rätt svar via smartboarden. Anna blev aldrig tillfrågad om hon ville försöka visa för de övriga i klassen hur hon tänkte, genom att använda den digitala tavlan. Anna hade samma interaktiva lektion inlagd på sin dator och arbetade utifrån denna under hela lektionen. Vid några tillfällen bad hon om lärarens uppmärksamhet. Den specialpedagogiska insatsen i form av egen dator och placeringen i klassrummet tycktes exkludera Anna ifrån samarbete med övriga i klassen.

I *figur 8*, observation 7, placerade sig Anna tillsammans med två andra elever på samma bänkrad. Annas assistent var placerad till vänster om henne.

Övriga i klassen arbetade även i detta ämne på ett liknande sätt, som under övriga lektioner, genom att hjälpa varandra och tillfråga undervisande lärare när det behövdes. Den specialpedagogiska insatsen bestod i att Annas assistent var närvarande under hela lektionspasset med att anteckna det som Anna räknade ”högt”. Anna bad läraren om hjälp vid ett flertal tillfällen, men rådfrågade aldrig sin ”bänkkamrat”, eller någon annan elev.

Eleverna till höger om Anna i *figur 8* samarbetade under lektionen men ingen av dem tycktes ta någon notis om Anna, eller rådfråga henne om hjälp med någon uppgift. Anna tog inte själv något initiativ till samarbete med någon av sina klaskamrater.

Som tidigare redovisats var mitt syfte med klassrumsobservationerna att få en inblick i om jag kunde tydliggöra ett specialpedagogiskt perspektiv på Annas lärandesituation. Jag var då speciellt intresserad av att studera hur begreppen inkludering alternativt integrering var implementerade i undervisningen, och om jag kunde skönja någon lärmotod från undervisande lärare som visade på begreppens bärighet. Resultaten redovisas i kapitel 5.

4.2 Intervjuer

I avsnittet diskuterar jag svaren som jag har erhållit ifrån fyra olika intervjuomgångar. Svaren är förmedlade till mig med hjälp av tolk. Svarens trovärdighet har jag berört i kapitlet om trovärdighet, punkt 3.2. Intervjuerna var av semistrukturerad karaktär, dvs. frågor med möjlighet till fördjupning och förklaring från respondenternas, och min sida. Varje intervju omfattande en timme och spelades in på band. Kvaliteten på det inspelade materialet har varit av sådan karaktär, att det har varit möjligt för mig att tolka omgående, utan att jag har behövt inhämta förklaringar eller förtydliganden i efterhand. Detta hade kanske påverkat min och respondenternas tolkning av både frågor och svar i något avseende.

När de bandade intervju svaren var utskrivna, följde ett omfattande arbete med att sammanfatta och tolka budskapen i enlighet med det teoretiska perspektiv, den hermeneutiska ansatsen, som jag valde. Jag vill än en gång påkalla läsarens uppmärksamhet på att min förförståelse kan påverka tolkningen av budskapen i en riktning som läsaren kanske inte delar, men som trots allt kanske kan förstås från mitt yrkesperspektiv.

Jag vill också nämna svårigheterna med att få de semistrukturerade intervjuerna att framstå i sin rätta karaktär. Genom behovet av tolk var det vid ett flertal intervjutillfällen svårt för mig att veta om respondenterna hade givits möjlighet till förtydligande och fördjupande av sina svar. Svaren i intervjuerna kan kanske ibland mer ses som hämtade ifrån en strukturerad intervjuform. I punkt 3.6.1 diskuteras intervjuformerna.

Svaren i intervjudelen har analyserats i förhållande till aktuell forskningslitteratur

4.2.1 Annas röst

Annas mål med sina studier är att klara av proven i studentexamen så väl, att hon har möjlighet att läsa vidare på universitetet. Hon vill gärna söka in till socialpedagog (mtsv kurator) alternativt till psykologprogrammet. Hur upplever då Anna sin undervisningssituation? Vad behöver hon för specialpedagogiska insatser? Hur kan hon själv påverka dessa insatser i sin vardag på skolan? Vilken inlärningsstil passar henne ”bäst”?

Den bild som växer fram, med en hermeneutisk ansats, under intervjun med henne, visar på en elev som med specialpedagogiska insatser (assistent och bärbar dator) försöker att följa

den traditionella undervisningen, såsom hennes klasskamrater gör. Anna uttryckte en klar åsikt om att få sin undervisning i en vanlig klass och vill bara ha stödundervisning i en mindre grupp i engelska.

I hennes svar på frågorna gör jag ett försök till analys i förhållande till aktuella forskningsrön enligt nedan;

Ett bra sätt att lära sig på enligt Anna är att.

... läsa mycket.

Hennes svar visar oss kanske var hon förlägger problematiken i undervisningen. Genom att läsa och repetera i kursinnehållet försöker hon att befästa sina kunskaper. Svaret ger oss inga ledtrådar till hur hon ser på lärarnas undervisningssätt, och om detta på något sett kan påverka hennes möjligheter till en bättre förståelse i skolarbetet och av kursinnehållet.

Ahlberg (2001) menar att det vanligaste sättet som skolor arbetar med att stödja elever i svårigheter är att eleverna får öva på olika moment i undervisningen för att kunna nå upp till samma kunskapsnivå, som övriga i klassen. Det handlar om mer av samma sort, påpekar författaren. Synsättet är kompensatoriskt och leder oftast inte fram till de önskvärda resultaten i undervisningen, enligt henne.

Hur utnyttjar Anna de specialpedagogiska insatser som hon har varit med om att besluta om? Hur och i vilket sammanhang som dessa beslut tas redogörs för i kapitel 5.

Jag kan använda dator vid proven, så jag slipper att skriva för hand... dessutom behöver jag ingen assistent då heller... jag får ha lite längre tid på mig vid provtillfällena.

Nu är jag orolig... för att jag ska tvingas att skriva för hand under studentskrivningarna... det verkar inte finnas några undantag.

Ibland behöver kanske inte de specialpedagogiska insatserna sträcka sig längre än till den omständigheten att elevernas intresse för ett ämne beror på "läraren" och pedagogers sätt att betrakta elever i svårigheter.

...matematik och konst är mina bästa ämnen... eftersom jag trivs med lärarna och det är så lätt att fråga dem... när jag inte förstår.

Tideman (2004) skriver om inkludering som begrepp, att detta uttrycker ett synsätt inom specialpedagogiken, som medför att handikappet ses som relationellt. Med denna ansats av begreppet avses då att det är undervisningen i sig, som får en handikappande funktion för eleven som är i kognitiva svårigheter.

Som elev verkar det dock att vara av stor, kanske avgörande, betydelse att få möjlighet till hjälp och stöd av sina pedagoger i en annars så komplicerad undervisningssituation, som Anna beskriver i ämnet matematik. De kognitiva svårigheterna såsom Tideman beskriver dem behöver då kanske inte implicit, leda till ett synsätt hos eleven att det är undervisningen i sig som medför att jag ser mig funktionshindrad i min lärandeprocess.

Min tes blir snarare, med stöd av Annas kommentar, att elev som synliggörs av läraren och som får möjlighet till pedagogisk hjälp på sin nivå, får möjlighet att uttrycka en uppfattning i undervisningssituationen och ser då inte sina kognitiva begränsningar som ett "problem" i lärandet. Undervisningen får därmed inte den handikappande funktion, som Tideman menar har en tendens att uppstå, om jag som elev betraktar mina kognitiva tillkortakommanden som relationella.

Hur definierade då Anna begreppet specialpedagogik?

... en lärare som hjälper en handikappad elev som har problem i skolan.

Ahlberg (2001) skriver, att med det individriktade perspektivet så leder detta till att elevens prestationer sätts i fokus. Specialpedagogikens uppgift blir att kompensera för elevens brister och skapa möjligheter för henne att nå skolans och undervisningens mål.

För Annas del tycks det som om hon anlägger ett individriktat perspektiv på begreppet specialpedagogik. "Hjälpen" såsom Anna uttalar den, menar jag, tycks utgå ifrån läraren till eleven. Anna tycks inte fundera över det förhållande, att hennes svårigheter i undervisningen kan ha samband med den pedagogiska strukturen i lärandeprocessen, såsom den förmedlas i klassrummet av läraren.

Tideman refererar till klassiska studier av bl.a. Lemert (1948) och Goffman (1972) samt till Foucault (1986), där framförallt Lemert hävdar, att antalet avvikare i ett samhälle blir precis så stort som man vill ha det. Goffman och Foucault menar att de "sociala avvikarna" på något sätt blir utnämnda som sådana utan att de själva är medvetna om processen, och framförallt inte önskar bli "stämplade" som annorlunda. Genom det samhälleliga trycket menar de att avvikarna med tiden accepterar den tilldelade rollen. De blir stigmatiserade.

Annas åsikt om att få vara som alla andra elever och att inte särskiljas kan tolkas något dubbelbottnad.

Jag vill läsa i vanliga klassen... jag måste lära mig att kommunicera med mina klasskamrater ... bli som dem. Men det hade varit bra om man som elev kunde få läsa i liten grupp... om man har svårt med något eller några ämnen i skolan.

Hon fortsätter.

När jag umgås med min "bästis" på skolan känner jag inte av mitt handikapp, men jag träffar även funktionshindrade elever på vår skola... vi brukar hjälpas åt med våra skolarbeten.

Hon uttalar en klar social strävan (bli som dem), men är kanske inte lika medveten om att en undervisningssituation som exkluderar elever (läsa i liten grupp), från den ordinarie klassen kan få en stigmatiserande effekt över tiden.

4.2.2 Fyra elevröster

För att få en syn på och kunskap om, hur icke fysiskt funktionshindrade elever uppfattar begreppet specialpedagogik, samt hur de tänker och funderar över fysiskt funktionshindrade elevers möjlighet till likvärdig utbildning, framträder fyra elevröster i min studie. Avsikten

har inte varit att lyfta fram enskilda röster, utan svaren skall mer betraktas som gemensamma åsikter, från fyra elever. Eleverna läser på samma gymnasium som Anna, men inte i samma klass.

Specialpedagogik... vi tror att det är någon slags hjälp för de elever som behöver det... även till elever vars familjer har sociala problem av något slag... lärarna borde arbeta i team för att på så sätt lära sig mer om alternativa undervisningsmetoder ... vi har lärt oss om detta på en kurs i Rädda barnens regi. Men vi har även märkt... att elever och lärare pratar och diskuterar mycket om dessa problem och tankar på vår skola... nuförtiden.

Här kan Ahlberg (2001) och hennes uppfattning än en gång lyftas fram, när hon skriver att det vanligaste sättet som skolor arbetar med att stödja elever i svårigheter är att eleverna får öva på olika moment i undervisningen, för att kunna nå upp till samma kunskapsnivå, som övriga elever. Det handlar om mer av samma sort, påpekar Ahlberg, dvs. ett kompensatoriskt synsätt.

Egelund et al. (2006) skriver, att förväntningarna på en mer individuell inriktning i undervisningen är nära förbundet med tankar om den inkluderande skolan. Inom specialpedagogiken används begreppet inkludering främst i syfte att försöka förstå hur skolan bäst skall kunna anpassas till elever som behöver sådan undervisningsform. Skolans verksamhet bör utformas så att den passar så bra som möjligt för alla som elever som får sin undervisning där, menar författarna

Om man tycker bra om ett ämne så är det lättare att gå in i det... blir större intresse då... det beror oftast på läraren om de kan väcka intresse för ett ämne i skolan. Men om en elev har problem med ett ämne så är det bästa sättet att försöka klara detta om de kan få tillgång till extralektioner med sin lärare... det får vissa ibland... vet vi.

Men om eleven fortfarande har problem med ett eller flera ämnen, tror vi att det är bäst för henne att arbeta i en mindre grupp... med en specialpedagog... då få ju eleven mer hjälp.

I en vanlig klass, tror vi ... att eleven blir avskärmad i gruppen.

I en liten grupp däremot får de fler möjligheter att uttrycka sig mer... de blir nog nöjda... de kan visa bättre resultat i sina studier.

I skolan finns det konkurrens och då tror vi att elever med inlärningsproblem... har svårt att konkurrera med övriga elever om de går i en vanlig klass.

Hur är situationen för elever med en fysisk funktionsnedsättning när det gäller möjligheten att bli accepterad i klassen? Är det funktionshindret i sig som får en exkluderande påverkan, eller är det andra förhållanden som har en mer avgörande betydelse?

Tideman (2004) refererar, som jag tidigare nämnt, till studier av bl.a. Goffman (1972) och Foucault (1986) där de menar att de ”sociala avvikarna” på något sätt blir utnämnda som sådana utan att de själva är medvetna om processen.

Eleverna lyfter just fram andra orsaker än en fysisk funktionsnedsättning som förklaringsmodell till att elever ses som ”avvikare”.

... det beror inte på hennes funktionshinder... utan mer på hennes sociala

kommunikationsförmåga eller initiativ. Det finns även elever utan funktionshinder... de pratar inte heller så mycket med övriga i klassen... det är kanske svårare att ta kontakt med en handikappad elev när hon har assistent med sig under lektionen.

I ett framtidsperspektiv menar eleverna att.

Skolorna i vårt land kommer att bli bättre fysiskt anpassade för att kunna ta emot fysiskt funktionshindrade elever... fler specialpedagoger kommer att finnas för att stödja både elever och lärare. Lärarna kan mer om hur elever med inlärningsproblem kan bemötas och stödjas i skolarbetet.

Negativa attityder mot fysiskt funktionshindrade elever och deras rätt till en bra utbildning hoppas vi har förändrats i vårt samhälle... vi tycker redan att det har blivit en bättre situation på vår skola... alla hjälps åt på något sätt.

4.2.3 Annas lärare

Intervjuerna skulle ske med fem av Annas pedagoger vars lektioner jag hade deltagit i under mina direkta observationer. En av lärarna hade inte möjlighet att närvara under intervjuerna.

Pedagogerna fick ta ställning till frågor med öppna svarsalternativ, som tolkades från Litaiska till svenska. Jag fick intrycket av att det rådde en viss samsyn i gruppen, med reservation av att en av pedagogerna ofta tog det inledande initiativet till att starta diskussionen. Detta kunde vara en omständighet till att övriga intog en likartad inställning eller uppfattning i frågan. Svaren bör alltså ses i skenet av språkproblemen, som omöjliggjorde en förståelse från min sida om gruppens likartade eller divergerande pedagogiska åsikter.

Jag var å andra sidan inte intresserad av enskilda pedagogers synpunkter på Annas pedagogiska situation och på specialpedagogiska frågeställningar i allmänhet. Jag strävade mer under intervjuerna åt att bilda mig en uppfattning om vad gruppen hade för inställning/uppfattning i stort, om specialpedagogiska frågeställningar med fokus på Annas inlärningsproblematik.

I lärarnas svar på frågorna gör jag, som under tidigare intervjuer, ett försök till analys av svaren i förhållande till aktuella forskningsrön enligt nedan;

Hur tänker hennes lärare om Salamanchadeklarationen från 1994 som bl.a. berör frågan om alla elevers rätt till en likvärdig utbildning?

Det är en bra sak... men man måste nog kämpa för detta... svårt att genomföra.

Svaret ger oss inte mycket ledtrådar till hur väl tankarna är rotade och förankrade av Annas pedagoger. Kanske är det t.o.m. så att svaret antyder att pedagogerna svarar såsom de trodde eller hoppades att jag önskade. Det visade sig att det inte heller fanns något intresse från lärargruppen att fortsätta diskussionen när det gällde tankarna i deklarationen. För mig hade det varit av intresse att få närmare förklarad vad de avsåg med termerna ”kämpa för” och ”svårt att genomföra”.

Menade de med ”att kämpa” en attitydförändring av inkluderingsstanken i hela lärarkåren på just deras arbetsplats eller inom utbildningssystemet i stort i Litauen? Alternativt, kunde de ha avsett med begreppet ”kämpa” ett ekonomiskt perspektiv. Vi vill ”kämpa” för att vi ska få ekonomiska resurser så att t.ex. lärartätheten i våra undervisningsgrupper möjliggör ett arbetssätt i en inkluderande riktning. Såg de kanske sig själva som pedagoger till Anna i spekrat av att de i alla fall, försökte arbeta i Salamanchadeklarationen intentioner, de fick ”kämpa” för detta. Underförstått, de andra pedagogerna på skolan borde också göra så.

Vad avsåg lärarna med begreppet ”svårt att genomföra”? Låg det kanske även här än mer tankar om problem med resurstilldelning inom utbildningsområdet? Kunde de ha avsett eventuella trögheter inom förändringsbenägenheten hos pedagoger i både ett lokalt- som i ett nationellt perspektiv.

Ahrenfelt (2001) skriver i sin bok, *förändring som tillstånd*, att människan är den minsta agerande delen i systemet inom en organisation, hon är en del i en resultatskapande process. Detta förhållande, menar författaren, leder oss fram till synsättet att vi måste förstå hennes agerande när vi önskar leda en utveckling eller förändringsprocess. Ahrenfelt tar hjälp av tankegångar inom såväl den psykodynamiska- som den humanistiska psykologin för att få ordning på drivkrafterna bakom människans förändringsbenägenhet.

Den humanistiska psykologin driver tesen att individens slutmål är ett personligt självförverkligande, medan den psykodynamiska traditionen ser människans inre balans och dynamiska jämvikt som målet i sig. Den dynamiska jämvikten fungerar som ett välfungerande försvar som håller hotfulla impulser på avstånd, menar han.

Efter denna psykologiska argumentation, menar Ahrenfelt att han är mogen för att konstatera att vi människor tycks ha ett biologiskt medfött arv av att vilja vara målinriktade. Författaren skriver vidare att människan undviker gärna konfliktfyllda områden, vilket i sig medför att bra ledarskap kräver ett personligt mod.

För att återknyta till Annas lärare så kan deras uttalande tolkas som om de har en drivkraft till en pedagogisk förändring, men det finns krafter i form av exempelvis samhällsekonomiska realiteter som lägger hinder i vägen.

Ahlberg (2001) refererar till Haug (1998), som menar att den traditionella specialundervisningen har tendenser till att bli en form av ”segregerande integrering”. Eleverna studerar på samma skola, men elever som har kognitiva ”problem” avskiljs eller segregeras från klassgemenskapen. Haug ser ett alternativ till segregeringen av elever, och kallar detta för en ”inkluderande integration”. Med detta avser han att alla elever deltar aktivt i skolans verksamhet i en klassgemenskap där all undervisning sker tillsammans.

Hur agerade pedagogerna på Annas gymnasieskola när det märkte att en eller flera elever har svårigheter i skolarbetet? Föreslog de en segregering eller en inkluderande integration för eleven i fråga enligt Haugs modell? Hur tänker de om Anna?

... om man märker att en elev har inlärningsproblem... ger man extrauppgifter eller förklarar en gång till... de kan få använda sina lektionsanteckningar när de gör prov.

Vi brukar också fråga oss vad handikappet har för påverkan på inlärningsförmågan... vi kontaktar i sådana fall... specialpedagog och skolsköterska ... sedan dialog

med elev och föräldrar.

Fysiskt funktionshinder är inget hinder för inläring... sen kan det vara så att ett... fysiskt handikapp kan påverka inläringen... Anna t.ex. som inte kan skriva för hand... får kanske problem... eftersom man lär sig när man skriver... hon kommer då lite efter sina klasskamrater.

... kanske borde hon skriva mer med hjälp av något hjälpmedel... men det saknas tekniska hjälpmedel som t.ex. datorstöd... det är vår förhoppning att med mer stöd och hjälp kan Anna bli mer självständig och kanske får hon det lite lättare att klara av ett framtida arbete.

... i grundskolan var hon bättre... kunde skriva mer... men nu har hon försämrats fysiskt.

Asmervik & Ogden (1993) skriver i boken, *Barn med behov av särskilt stöd*, att en av specialpedagogikens negativa effekter är att det avvikande betonas i sådan omfattning att pedagogerna får svårighet i att se elevens resurser. Författarna menar att elever blir definierade via sina funktionsnedsättningar och inte för de resurser som de besitter i övrigt.

... i klasserna...så... hjälper eleverna varandra... ibland så arbetar Anna bara med assistent ... andra gånger hjälper andra elever Anna också.

Det kan ha varit så att assistenten var med på samtliga lektioner...eftersom du var på besök.

När Anna ska skriva måste assistenten vara med... skall hon skriva själv tar det mycket tid ... och då blir det inte heller någon tid över för att prata med sina kompisar.

Egelund et al. (2006) skriver, att förväntningarna på en mer individuell inriktning i undervisningen verkar uppträda samtidigt som begreppet ”den inkluderande skolan” introduceras. De menar vidare att en individualisering i undervisningen är en del av inkluderingen och kanske t.o.m. en förutsättning för denna. Ökad individualisering skulle därmed kunna uppfattas som om skolans verksamhet organiserades i riktning mot en acceptans av större heterogenitet mellan olika elevgruppers förutsättningar, för att få en likvärdig utbildning.

Samtidigt påpekar Egelund et al., att det kan uppstå ett pedagogiskt dilemma med ren inkludering om denna inte är väl förankrad hos pedagoger i klassrummet. I sina studier har de funnit en tendens till att lärare har svårt att ge elever det stöd som de behöver, och att de då väljer att låta elever arbeta med mer självinstruerande läromedel. Detta menar de, lämnar elever ännu mer åt sig själva. Dessa, som de menar, många gånger ensidiga färdighetsuppgifter kommer då att ersätta samspelet och samarbetet eleverna emellan.

En alltför stor betoning av det individuella, menar författarna, kommer med stor sannolikhet att beröva eleverna värdefulla sociala relationer och meningsutbyte, som de kunde ha haft med sina klasskamrater och som är av stor betydelse för deras utveckling.

Inkluderingsstanken kan därmed ge ett incitament till ett pedagogiskt- som socialt ”spänningsfält mellan det kollektiva och det individuella perspektivet i elevernas lärande i klassrummet, poängterar författarna.

Annas pedagoger uttryckte sin uppfattning om undervisning i vanlig klass eller i en mindre grupp.

Eftersom Anna har ett bra sätt att kommunicera... så kan hon gå i stor klass... men då behöver man anpassa läromedel i speciella program... svårt för henne att hinna med de övriga annars... vi behöver mer datorprogram för att hon ska kunna läsa i vanlig klass.

I socialiserings- och personlighetsutvecklingen menade de att.

... för hennes personlighetsutveckling är det bättre att arbeta i vanligt klass, socialiseringen blir då naturlig för henne... tillsammans med sina klasskamrater.

Tamm (2002) skriver i boken *Psykologi – om varför vi tänker, känner och handlar som vi gör*, att identitet berör frågor om vem man är. Begreppet identitet kommer ifrån det latinska ordet idem som betyder "densamme", dvs. jag är jag. I t.ex. det socialpsykologiska perspektivet, här representerat av Herbert Mead, menar Tamm att en individs personlighet och identitet byggs upp i ständigt samspel med andra.

Det är en villfarelse att tro, menar Mead, att människan har en bakomliggande stabil personlighetskärna som hon söker sig till och kan finna. Snarare tycks det vara så att identiteten är något som ständigt konstrueras och förändras och där olika signifikanta andra (betydelsefulla andra), som t.ex. familj, kamrater, lärare och samhället påverkar och skapar individens identitet.

I integreringstanken däremot handlar det i stor utsträckning om att få någon eller några elever som befinner sig "utanför" skolans pedagogiska struktur att anpassas till denna pedagogik såsom den praktiseras av lärarkollektivet, påpekar Mead.

Annas lärare uttrycker sin uppfattning om skolans pedagogiska arbetsformer i ett inkluderande- alternativt integrerande perspektiv.

... det tar mycket tid för oss lärare att anpassa läromedel för henne... bra om vi hade haft hjälp av en lärarassistent för att sköta detta... det är svårt att anpassa läromedel för varje elev.

... men... vi tycker trots allt att det är bäst om Anna kan läsa tillsammans med sina klasskamrater... det är bra stämning på denna skola... vi känner oss befriade från mobbing och andra former av trakasserier, eleverna emellan på vår arbetsplats.

4.2.4 Specialpedagogernas röster

I avsnittet redogörs för intervjuer som har genomförts med två specialpedagoger. En av dem arbetar på skolan, den andra specialpedagogen tjänstgör på ett pedagogiskt center som serverar kommunens skolor med utredningar, utbildningar och åtgärdsprogram. På centrat arbetar ett team bestående av specialpedagog, psykolog, kurator, sjukgymnast, logoped och studie- och yrkesvägleda. Skolorna har möjlighet att ta del av centrats kunskaper i den omfattning som de önskar. Centrat gör även egna pedagogiska som psykologiska utredningar efter elevers och föräldrars begäran (muntlig källa 2).

4.2.4.1 Gymnasieskolan

Sedan några år tillbaka finns det på skolan ett team, bestående av specialpedagog, kurator och tre pedagoger, vars uppgift är att dels förbereda "mottagandet" för fysiskt funktionshindrade elever, dels att vara behjälplig med att ge råd och stöd åt undervisande lärare under elevens hela gymnasietid.

... med "mottagandet" menar jag att teamet skall inhämta uppgifter ifrån avlämnande grundskola, vilka insatser som har gjorts tidigare och hur funktionsnedsättningen ev. kan påverka elevens inlärningsförmåga.

Egelund et al. (2006) menar att i de fall som skolan omstruktureras alternativt omorganiserar mot ett inkluderande arbetssätt, vill man betona att hela verksamheten och samtliga elever är inbegripna i denna process

Undervisande lärare till elever med fysiska funktionsnedsättningar, erbjuds tidigare vidareutbildning inom det specialpedagogiska ämnesområdet

Organisatoriskt har skolan nu infört att.

... pedagoger skall delta i specialpedagogisk utbildning när de får besked om att någon elev i klassen har funktionsnedsättning(ar) som påverkar inlärningsförmågan.

Asmervik och Ogden (1993) menar när det gäller kartläggning av elever med inlärningssvårigheter, att den kan utgå ifrån tre perspektiv.

Ett av perspektiven bör utgå ifrån elevens kognitiva problem i inlärningsituationen, exempelvis vilken kunskapsnivå har eleven uppnått. Det andra perspektivet bör ta upp elevens fysiska funktioner som t.ex. nedsatt syn och hörsel, och hur detta kan påverka inläringen

Ett tredje perspektiv som bör beaktas enligt författarna, är elevens psykosociala funktionssätt, exempelvis elevens motivation för skola och inläring.

För Annas del upprättade vi redan i åk 1 ett åtgärdsprogram för henne... där vi hade anledning att fundera över om hon behövde någon form av specialpedagogiska insatser... för att kompensera för hennes muskelsjukdom.

Med stöd av Annas synpunkter, hennes undervisande lärare, beslöts att erbjuda henne sådana insatser i form av assistenthjälp... och bärbar dator vilket dokumenterades i åtgärdsprogrammet... undervisning i en mindre grupp har vi inte funderat över... det är nog inte... så bra för hennes personlighetsutveckling... tror jag.

Asp-Onsjö (2006) skriver i sin bok, *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*, att det kan vara insatser som berör åtgärder både inom och utanför den ordinarie klassen. Anpassat läromedel eller undervisning i en mindre grupp kan vara några av åtgärderna.

Författaren menar vidare, att specialpedagogiska insatser i ett åtgärdsprogram kan få önskade konsekvenser för elevens identitet och självuppfattning.

Persson ((2009) skriver i boken, *elevens olikheter – och specialpedagogisk kunskap*, att skolan i en del fall lyckas reducera elevens problem i ett åtgärdsprogram, men att själva grundproblemet kanske kvarstår. Faktorer som har bidragit till elevens svårigheter kvarstår i hans lärandemiljö, menar Persson.

Handledning som en möjlighet för lärare till ökad pedagogisk insikt av Annas situation förklaras med orden.

Innan vi hade infört vårt team på skolan... hade jag ganska regelbundet handledning av lärare som undervisade elever med någon form kognitiv- och/eller fysisk funktionsnedsättning.

... handledningen skedde mest i form av råd och stöd till pedagogerna... eleven fick större möjligheter att anpassas... till den rådande lärsituationen i klassrummet.

Lauvås och Handal (2001) skriver i boken *Handledning och praktiskt yrkesteor*, att handledning inte handlar om att ge råd innan man som handledare har undersökt frågeställningen och erhållit en insikt i problemområdet. Det handlar om den andres egen förståelse men är inte begränsad till denna, menar författarna. De skriver vidare, att det är vanligt att den som får handledning är mest intresserad av att få råd och stöd som kan fungera i praktiken.

Handledningen verkade till trots ha startat en process hos de pedagoger som undervisar fysiskt funktionshindrade elever.

... nu har jag märkt att lärarna inte efterfrågar specialpedagogisk kompetens i samma omfattning som tidigare... jag tror... att de numera tycks ägna dessa frågor mer tid... genom regelbundna diskussioner på skolan.

När det gäller uppfattning om integration alternativt inkludering av Anna i en vanlig klass så menar skolans specialpedagog.

För Annas del anser jag att hon skall läsa i en vanlig klass, men... om hon t.ex. skulle ha varit rullstolsburen förstår jag inte hur vi skulle ha klarat av detta med tanke på tillgängligheten i vår gymnasieskola idag...

...Anna har dessutom inte någon form av kognitivt tilläggshandikapp...som jag bedömer det... som innebär att hon borde erbjudas undervisning i en mindre grupp.

Haug (1998) som refereras av Ahlberg (2001), som ser ett alternativ till segregeringen av elever. Han kallar detta för en ”inkluderande integration”. Med detta avser han att alla elever deltar aktivt i skolans verksamhet i en klassgemenskap där all undervisning sker tillsammans.

4.2.4.2 Pedagogisk center

Jag har tidigare i kapitlet beskrivit arbetsuppgifterna för centrat och anledning till att kommunen har inrättat detta. Intervjun ägde rum på specialpedagogens arbetsplats. Centrats specialpedagog har vid ett flertal tillfällen träffat Anna, och också varit delaktig med att utarbeta åtgärdsprogram för henne, tillsammans med skolans specialpedagog.

Egelund et al (2006), som jag tidigare refererade till under intervjun med skolans specialpedagog, skriver att förväntningarna på en mer individuell inriktning i undervisningen verkar uppträda samtidigt som begreppet ”den inkluderande skolan” introduceras. Ökad individualisering skulle därmed kunna uppfattas som om skolans verksamhet organiserades i riktning mot en acceptans av större heterogenitet mellan olika elevgruppers förutsättningar att få en likvärdig utbildning

*Jag anser att en skola skall arbeta för att alla elever skall få...
tillgång till duktiga och lämpliga lärare... pedagogerna är ju på något sätt specialister.
Elever med inlärningsproblematik skall ha rätt till anpassat arbetsmaterial.*

Stigendal (2004) skriver i boken, *Framgångsalternativ – mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*, att för personalen kännetecknas en framgångsrik process av att eleverna blir sedda för vad de är. Att elevernas identitet tas tillvara och att de får känna att de duger som de är.

*Jag uppmuntra de pedagoger som undervisar fysiskt funktionshindrade elever och försöker
att visa dem med konkreta exempel... att de (pedagogerna) gör framsteg i sitt arbete...*

*Eleverna presterar kanske bättre resultat som t.ex. Anna... när lärarna har blivit medvetna
om elevernas svårigheter... i skolarbetet.*

Birnik (1999) skriver i sin bok, *Lärare och handledning - ett relationistiskt perspektiv*, att det kan finnas anledning att tro att om elever tillåts analysera sitt interagerande med lärare så utvecklar de andra förhållningssätt till livet, än övriga elever. Han menar vidare att pedagoger som i samarbete med sina elever försöker att förstå det egna samspelet, kanske utvecklar andra pedagogiska strategier än lärare som inte ägnar tid och intresse av dylika frågeställningar.

Funderar lärarna över sitt eget förhållningssätt gentemot fysiskt funktionshindrade elever?

*När lärarna märker att en elev har problem i skolarbetet... brukar de kontakta mig... för att
få råd och stöd hur de bäst bör anpassa sin undervisning till elevens pedagogiska situation.*

... så har pedagogerna gjort när det gäller Anna.

Hur agerade du då?

*... då upprättade jag ett åtgärdsprogram... där jag ansåg att Anna behöver kompensatoriskt
hjälp med att föra anteckningar under lektioner... samt möjlighet att använda bärbar dator
för att kunna arbeta så självständigt som möjligt.*

När det gäller att upprätta ett åtgärdsprogram menar Persson (2009) att det är viktigt att elev och föräldrar får ta aktiv del i detta arbete tillsammans med berörd personal på skolan. Asp-Onsjö (2006) anser att en förutsättning för en dialog med eleven om vilka åtgärder som bör initieras, är att eleven själv deltar vid samtal när åtgärdsprogrammet skall utarbetas.

När åtgärdsprogrammet upprättades för Anna gjordes det tillsammans med henne och hennes föräldrar... jag hade tidigare inhämtat synpunkter från hennes undervisande lärare om vilka svårigheter som Anna tycktes ha i undervisningen... vi utvärderar åtgärdsprogrammet var sjätte månad.

Organisatoriskt samarbetar skolan med pedagogisk center genom att.

Tillsammans med specialpedagogen på gymnasieskolan erbjuder vi kurser... för lärarpersonal som undervisar elever som har någon form av kognitiva svårigheter i skolarbetet... vår kunskap efterfrågas alltmer ifrån skolans personal... det känns bra.

4.2.5 Slutsats, intervjuer

Med stöd av Patel & Davidsson (2003), låter jag även slutsatserna av intervjuerna, som i klassrumsobservationerna, färgas av mina egna synpunkter med en berättande karaktär.

Min teoretiska ansats, punkt 2.3, utgår ifrån hermeneutiken, dvs. jag försöker tolka svaren i intervjuerna. Hermeneutiken som metod ger oss som söker således ett budskap. Budskapet kan vara i form av en text, en mänsklig utsaga eller en handling. Att försöka förstå människan i hennes kontext är att försöka tolka hennes utsagor och beteenden. Samtidigt är det viktigt att påpeka att min förförståelse kan ha tendenser att påverka min tolkning av utsagorna i intervjuerna i en viss riktning, olik den som läsaren tolkar in i budskapen.

Ännu en omständighet som kan påverka tolkningarna i intervjuerna var beroendet av tolkhjälp. Kanske är all kommunikation, trots allt, tolkat i bästa samförstånd och med hög trovärdighet. Sanningen och trovärdigheten i förmedlingen av frågor och svar, vilar till stor del i tolkens knä. Det är viktigt, menar jag, att ha med denna vetskap i läsningen av intervjuavsnittet.

Med Anna och hennes pedagogiska inläringssituation som fokus framträder en bild för mig, baserad på tre parallella processer. Å ena sidan syns en organisatorisk förändring i syfte att förbereda och engagera skolans pedagoger i att elevgruppens homogenitet börjar förändras, i och med att gruppen av fysiskt funktionshindrade elever tenderar att öka i klasserna. Teamet bestående av specialpedagog och lärarrepresentanter får i min tolkning representera denna process.

Den andra processen som ger en skärpa i min bild av Anna och hennes lärsituation är pedagogernas förändrade syn på vikten av att kunna erbjuda en likvärdig utbildning för alla elever. Alla elever skall undervisas i en vanlig klass och i teorin ställer sig Annas lärare bakom intentionerna i t.ex. Salamanchadeklarationen. Det framskymtar dock en viss skepsis när det gäller lokalers tillgänglig och svårigheter att förändra pedagogisk etablerade strukturer på skolan.

Men tyvärr kan jag inte utläsa ifrån några intervjuer, vare sig från personalgruppen som ifrån eleverna, tankar om att även försöka se elevers inlärningsproblem som eventuellt beroende av den förhärskande pedagogiska metodik som tillämpas i klassrummet. I intervjuerna framhålls

snarare att elever med inlärningsproblematik eller andra funktionsnedsättningar bör få hjälp genom assistent, att anpassa sig till den ordinarie undervisningssituationen.

En tredje process i arbetet för att kunna erbjuda en likvärdig utbildning ser jag i det förhållande att lärarna efterfrågar specialpedagogernas kompetens när elever, som i fallet Anna, uppvisar mer komplexa inlärningsproblem. När det gäller socialiserings- och personlighetsutvecklingen finns ett budskap i vikten av att Anna bör läsa i vanlig klass, eftersom dessa processer då införlivas på ett naturligt sätt för henne.

En möjlig fjärde process hade kunnat vara en förändrad attityd av Annas lärare gentemot den gängse elevsynen, innebärande att det är enkom eleven i sig som är bärare av svårigheterna att följa den ordinarie undervisningen i skolan, inte pedagogernas val av pedagogiska metoder.

Anna och de fyra eleverna presenterar dock själva den enklaste och naturligaste pedagogiska modell som alla elever borde få ha tillgång till, som jag ser det. Metoden som bygger på att elever som uppskattar sin(a) lärare och synliggörs av dem i undervisningssituationen, trivs i skolan och presterar dessutom goda studieresultat.

Anna uttrycker inte någon uppfattning om att lärarnas undervisningsmetoder på något sätt exkluderar henne ifrån det vanliga skolarbetet i klassen. Hon försöker snarare att anpassa sig till pedagogernas lärtilar, genom att t.ex. nyttja den assistenthjälp som specialpedagogerna har ansett vara nödvändig för henne. Anna anser att hon trivs i klassen med sina kamrater, men i intervjuvaren framkommer inte en bild om hon brukar delta i samarbetet med övriga elever, eller om hon känner sig tillhöra någon mindre gruppering i klassen.

Intervjuerna ger inte heller någon inblick i hur andra ”vanliga” elever sinsemellan tänker om gruppen fysiskt funktionshindrade elever och deras möjlighet till att finna modeller för sin personlighets- och personlighetsutveckling. Får elever svårigheter i skolarbetet, förklaras detta utifrån elevens perspektiv, och som lämplig åtgärd föreslås en fortsatt undervisning i en mindre grupp, gärna med hjälp av specialpedagog.

Intervjuerna visa att specialpedagogiska insatser ibland tyckas vara positiva i pedagogisk bemärkelse, men exkluderande i ett socialt perspektiv.

5. Sammanfattande diskussion

Rossmann och Rallis (1998), skriver att strategin för analysprocessen i en kvalitativ studie grundar sig på flera val. När man analyserar kan man välja mellan pågående analys eller analys i slutet när man samlat in all data.

Vid den pågående analysen skriver de att man bör reflekterar över sina data, ställa analytiska frågor och skriva analytiska anteckningar under studien. Analyserar man i slutet, väntar man till nästan all data är insamlad och börjar sedan ställa analytiska frågor. De flesta nybörjare tycker ofta den senaste metoden är enklast medan erfarna personer som jobbar ”på fältet” brukar analysera under tiden, vilket också är att rekommendera för nybörjare då slutanalysen på så vis blir mindre arbetskrävande, menar författarna.

Vad man ska tänka på är dock att fokusera på frågorna och vad det är man försöker lära sig, modifiera data baserat på vad man lär sig, och att använda sig av tidigare litteratur om ämnet, påpekar Rossmann och Rallis.

Starrin och Svensson (1994), skriver att om målet för min forskning är att söka något generellt förhållande för en viss grupp, försöker jag att kategorisera de egenskaper som jag har samlat in data för. Jag bearbetar datamaterialet statistiskt, och presenterar detta förslagsvis i form av figurer eller i tabeller.

Om målet däremot, enligt författarna, är att förstå just en individs handlande eller beteende, försöker jag att se helheten i mina data och gör en ansats att sätta in dessa i dess sammanhang, där personen finns och där handlingen utspelas. Målet för den kvalitativa analysen i hermeneutisk forskning syftar aldrig till att möjliggöra mätningar baserade på sökande efter egenskaper och innebörder. Det handlar snarare om, menar de, att söka ett annat slags kunskap som utgår ifrån människan som intentionell i existentiell mening, dvs. att individen har en avsikt i det hon gör.

Målet för humanvetenskaperna och den hermeneutiska forskningen är, påpekar Starrin och Svensson, att förstå handlingar och företeelser sedda var för sig som helheter i relation till allt som är känt omkring dem. Genom denna kunskap får vi möjligheter att förstå och förhålla oss till andra människor och företeelser i deras unika sammanhang.

Rossmann och Rallis (1998) skriver vidare att det kan vara bra att hela tiden skriva ner sådant som dyker upp, det vill säga föra analytiska anteckningar, och prata om sina idéer med andra. Vidare är det en fördel med att vara kreativ och använda metaforer, skapa bilder och teckningar som beskriver det man lär sig. Det är bra att föra en loggbok över vad som gjordes, när och vart och med vem. Sådant som man annars tror att man kommer att lyckas att behålla i minnet, menar de.

Det är skillnad på, skriver författarna vidare, om man har en strukturerad analys där frågorna är specifika och studien följer dessa, eller om man har en analys som är öppen för det oväntade med mindre bestämda frågor

De flesta studier hamnar dock någonstans mitt emellan, mer eller mindre lutande åt den strukturella eller öppna analysen. Den allt för strukturella analysen kan skymma det oväntade och ovanliga, trots att det är en bra metod för fokus i början av studien. Därför brukar kvalitativa studier ha åtminstone lite öppen analys i sig, men hur pass mycket beror på studiens genre, menar de.

Fenomenologiska studier menar författarna, är öppna, då de söker efter teman av meningsskapande (themes of meaning) i deltagarnas liv, med breda kategorier och subteman. Ramen kan vara att man hittar viktiga kategorier för datainsamling och analys, t.ex. hur deltagare uppfattar olika aspekter av något och vilka strategier de har för att konfrontera detta något.

Frågorna som ställs i undersökningen är då en början till analysen. Fallstudier fokuserar på att fånga det komplexa med en särskild individ, plats eller händelse. Då fokuserar man holistiskt på organisationen eller individen och undersökningsfrågorna fokuserar på de element som är av intresse. De kategorier som man väljer att undersöka lägger grunden till det första analytiska tänkandet i studien, avslutar Rossmann och Rallis.

Mitt syfte med studien var att få kunskap om, och i så fall på vilket sätt som specialpedagogik för fysiskt funktionshindrade elever tillämpades i en gymnasieskola i Litauen. Ett

kompletterande syfte med arbetet var att få en inblick i synen på inkludering alternativt exkludering i ett specialpedagogiskt perspektiv, av elever med fysiska funktionsnedsättningar i en gymnasieklass. Fanns det även tecken som visade om specialpedagogisk kompetens var implementerad i skolans organisation och/eller inom delar av lärarkollektivet?

Visar studien vidare om specialpedagogiken syftade till att medvetandegöra ämneslärarnas möjligheter till en anpassning av sin undervisning i förhållande till elevens kognitiva problem, eller syftade denna främst till att rättfärdiga metoder för att anpassa elever till rådande lärandemiljö i klassrummet, dvs. vara kompensatorisk.

Innan jag påbörjade klassrumsobservationerna var jag tveksam till om dessa egentligen skulle kunna ge mig något intryck och förståelse av hur Annas pedagogiska lärandesituation såg ut. Jag problematiserade mina förväntningar inför både språkproblemen och metoden med klassrumsobservationer och associerade i följande tankebanor.

Jag förstod inte Litauiska och fanns det då någon möjlighet för mig att nå någon djupare insikt i samspelet under lektionerna mellan Anna och hennes undervisande lärare? Skulle jag kunna uppfatta om och i så fall hur pedagogerna anlade ett specialpedagogiskt perspektiv i sin undervisning med fokus på Anna? Hur skulle lärarna då agera? Skulle jag få klarhet i hur Annas assistent agerade tillsammans med henne? Var assistansen alltid till en fördel för Anna, och kunde hon då även samspela med sina kamrater i klassrummet, som vilken annan elev som helst?

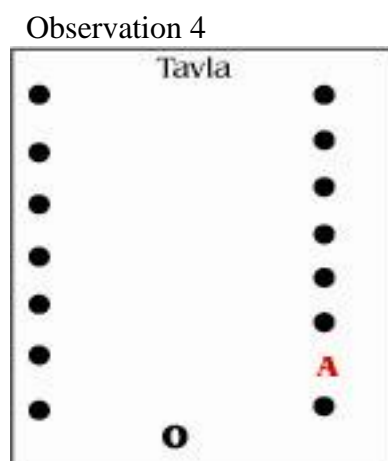
Efter viss tankemöda och stunder av reflexion såg jag ytterligare några problemområden med tanke på språkproblemen och hur dessa skulle kunna försvåra, kanske rent av att förvränga mina iakttagelser i klassrummet.

Kommer jag kanske då att notera andra förhållanden i klassrummet som rör Anna och som jag inte kunnat förutse innan observationerna ägde rum? Slutligen, skulle det faktum att jag inte hade någon kunskap om det litauiska språket medföra att jag överhuvudtaget erhöll någon förståelse för Annas lärandesituation i förhållande till specialpedagogiska insatser? Skulle detta medföra att klassrumsobservationer som metod för att samla in data helt måste överges?

Vilka alternativa metoder för klassrumsobservationer hade då stått till buds? Hade jag behövt använda mig av tolk under lektionerna? Hur hade Anna och de andra eleverna upplevt detta? Blev deras skolvardag i så fall än mer förvandlad till ett observationsrum, än det blev i praktiken.

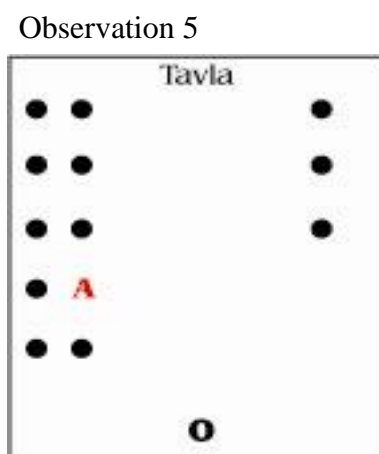
Förvånande nog vad det just oförmågan att förstå språket som medförde att jag kunde koncentrera mig än mer på Annas pedagogiska situation, som kom att variera högst påtagligt beroende av om Annas assistent var närvarande under en lektion eller inte.

I nedanstående observationer, *figurerna 5 och 6*, redovisar jag intrycken ifrån lektionerna.



N = 15

Figur 5. Datalektion



N = 13

Figur 6. Stödundervisning i engelska

Under observationerna 4 och 5 arbetade Anna som övriga elever i gruppen, eftersom arbetsmetoder och pedagogernas lärtilar inte exkluderade varken henne eller någon annan elev i gruppen. Anna behövde inte någon kompensatorisk hjälp med att anteckna, då hon under lektionen, observation 4, *figur 5*, använde datorn som arbetsredskap såsom övriga elever gjorde.

Under observation 5, *figur 6*, lyssnade elever på uppgifterna i engelska via bandspelare. Gemensamma diskussioner på engelska följde efter varje stycke. Vid enstaka tillfälle behövde Anna anteckna. Hon gjorde detta själv, eller bad eleven som satt bredvid att anteckna åt henne.

Anna samspelade med övriga elever och deltog i lektionerna på samma villkor som hennes klasskamrater. Det fanns tid för frågor från eleverna och förklaringar av undervisande lärare. Anna blev sedd av både kamrater och lärare och syntes inkluderad i klassrumsarbetet som övriga. Hennes eventuella kognitiva problem, bestående av bl.a. koncentrationssvårigheter märktes inte under någon av observationerna. Förklaringen kan kanske ligga i det faktum att pedagogernas lärtilar var av specialpedagogisk karaktär. Anna kunde arbeta i sin takt och på sitt sätt utan att detta exkluderade henne ifrån övrigas elevers arbetssätt och samarbete eleverna emellan.

Vad finns det för tankar om vikten för elever att inte bara få vara en del i en pedagogisk gemenskap, utan att denna även inkluderar ett socialt perspektiv? Var lektionerna i observationerna 4 och 5 ett bra exempel på att ett inkluderande arbetssätt även kunde ge upphov till socialt samspel eleverna emellan och möjlighet till social utveckling för alla?

Normell (2002) menar i boken, *Pedagog i en förändrad tid*, att all mänsklig utveckling är beroende av nära relationer. Hon menar, att vi alla har ett mer eller mindre tvingade behov att känna oss behövda av andra i vår omgivning. I undervisningen är det inte bara traditionella fakta och färdigheter som vi behöver lära oss i skolan, utan eleverna behöver också vägledning i hur man samspelar med andra, hur man kan få sina behov tillgodosedda utan att kränka andra etc.

Hon anser också att i dagens skola, när gränsen mellan undervisning och social fostran suddas ut, behöver personalen mer än tidigare ta ställning till sig själva, och vad detta får för konsekvenser som vuxen förebild och identifikationsobjekt i relation till eleverna.

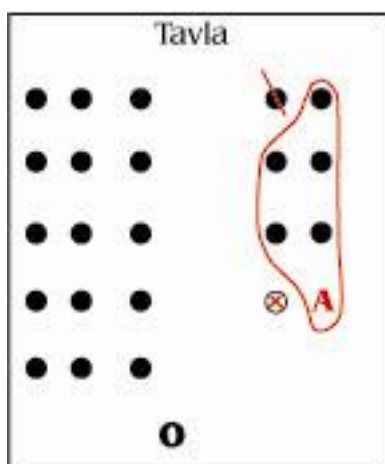
Nilholm (2006) skriver i rapporten *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd"* att i skolsammanhang betyder inkludering att skolan ska vara organiserad utifrån det faktum att barn är olika. Med integrering menar han däremot, att skolan anser att de barn och elever som kan definieras som "avvikande", ska anpassas in i en helhet som från början inte är organiserad utifrån det faktum att barn och elever har rätt att vara olika.

Klassrumsobservationerna under lektionerna *figur 5* och *figur 6* visar, enligt mig, på en organiserad verksamhet som accepterar olikheter och där Anna får möjlighet att genomföra lektionerna såsom övriga elever har förutsättningar för att göra. Hon var inkluderad i sin lärandemiljö. Hennes sociala sätt att agera med sina klasskamrater följde samma mönster som övriga elevers.

Finns det i studien observationer som visar på motsatsen, dvs. att strukturer i undervisningen kan få tendenser till en exkludering av Anna, både pedagogiskt som socialt. Hur agerade då undervisande lärare?

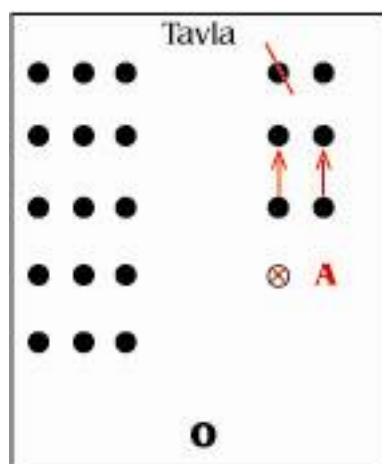
I observation 3, *figur 4*, blev de två eleverna som satt framför Anna efter en stunds diskussioner om arbetsuppgiften rådvilla? Till vilken grupp kände de sig tillhöra? Läraren hade ju delat in gruppen enligt observation 2, *figur 3*.

Observation 2



N = 21
Figur 3. Språklektion

Observation 3



N = 21
Figur 4. Språklektion

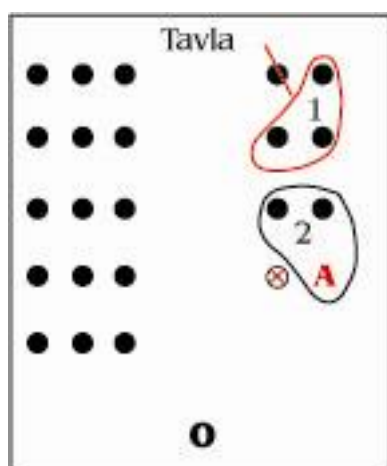
Det visade sig också att de två eleverna som satt framför Anna i observation 3, *figur 4*, vände sig om började att samarbeta och diskutera med de tre främsta eleverna. De röda pilarna anger denna nya informella "gruppindelning". Hur agerade Anna nu i denna nya situation? Var blev hennes gruppstillhörighet av? Märkte undervisande lärare av hur gruppen förändrades?

Annas "nya" grupp blev reducerad till henne själv med sin assistent. De diskuterade och försökte lösa grupparbetsuppgiften i egen regi. De "förra" detta gruppmedlemmarna

diskuterade för sig i sin ”nya” grupp. Övriga elever i klassen verkade trivas med uppgiften och diskussionerna var stundtals ganska livliga, undantag var Anna med sin ”gruppmedlem”, dvs. sin assistent. De förde mer ett lågmält och oengagerat samtal sinsemellan. Läraren kommenterade inte med ett ord eller en blick, att hans gruppindelning tycktes ha splittrats i två smågrupper.

Min kritiska ansats till det som skedde i observation 3, *figur 4* kommenterar jag med följande.

Hur kan Anna ha tänkt under observation 3, *figur 4*, när hon märkte att den grupp som läraren hade placerat Anna i, efter en kortare stund delade på sig? Anna och hennes assistent fick förbli en egen grupp därefter. Den pedagogiska- och sociala konsekvensen för Annas del, blev kanske att hon inte kände sig behövd i gruppen och att hennes synpunkter var mindre värda än andra elevers. Samspelet i gruppen blev åsidosatt, kanske mycket beroende av lärares sätt att göra en alltför hastig och ogenomtänkt gruppindelning.



I vidstående *figur 9*, ser jag ett alternativ till det sätt på vilket undervisande lärare först delade in eleverna (*figur 3*), sid 51, inför gruppuppgiften. För de två eleverna framför Anna blir det nu naturligt att vända sig om mot Anna, och bilda grupp 2. Grupp 1 kan också bildas enligt *figur 9*. Annas assistent kan antingen lämna klassrummet, eller stanna kvar och bli en vuxenresurs till, förutom läraren, för alla elever. Assistenten blir inte en ”gruppmedlem” till Anna.

Min kritiska tes är alltså att en till synes adekvat specialpedagogisk insats, Annas assistent, likaväl kan förfela sitt syfte och t.o.m. få negativa pedagogiska- som sociala effekter, enligt *figur 4*, sid 51. Samtidigt kan vi inte veta

varför Anna blir bortvald. Trivs inte eleverna tillsammans, eller finns det andra förklaringar till den ”informella gruppförändringen?

Bland elevrösterna i intervjun kan

N = 21

Figur 9. En alternativ gruppindelning

finnas en annan förklaring varför Anna blev ”själv”. De menade att det kanske ibland var svårt för andra elever i klassen att ta kontakt och samarbeta med Anna när hennes assistent var närvarande i klassrummet.

Vi får kanske ta elevernas synpunkter på största allvar och än en gång ställa oss kritiska till hur specialpedagogiska insatser skall betraktas och tillämpas. Vi får väga den omedelbara pedagogiska nyttan av en insats mot andra på längre sikt uppkomna negativa konsekvenser, sociala som lärandemässiga. Det får inte heller, enligt mitt synsätt, vara så att Annas assistent upplevs av eleverna som en ”klasskamrat” till Anna, och exkluderar henne på ett omedvetet sätt ifrån klassgemenskapen.

Kanske kan det också vara så som Tideman (2004), menar när han refererar till Goffman (1972) och till Lemert (1948) att de ”sociala” avvikarna blir utnämnda som sådana utan att de själva är medvetna om processen och framförallt inte önskar att bli ”stämplade” som annorlunda.

Asmervik och Ogden (1993) skriver, att en av specialpedagogikens negativa effekter är att det avvikande betonas i sådan omfattning att pedagogerna får svårighet i att se elevens resurser. Författarna menar att elever blir definierade via sina funktionsnedsättningar och inte för de resurser som de besitter i övrigt.

I ett inkluderat perspektiv menar jag att undervisande lärare borde ha planerat ”allt skrivande” i förväg, så att alla elever fick möjlighet till att koncentrera sig på gruppdiskussionen och komma med synpunkter på det skrivna materialet. Inga nya anteckningar hade behövts föras. Alla elever skulle kunna få en likvärdig undervisning. Annas specialpedagogiska åtgärder hade kanske stundtals kunnat reduceras till ett minimum. Annas assistent hade kunnat bli en resurs även för övriga elever, menar jag.

När det gäller synen på om elever med fysiskt funktionsnedsättning och/eller med inlärningsproblem bör läsa i en vanlig gymnasieklass eller erbjudas undervisning i en mindre undervisningsgrupp, finns det två uppfattningen. Annas lärare samt specialpedagoger menar att i den vanliga klassen sker elevers socialiseringsprocess på ett naturligt sätt, med positiva effekter på personlighetsutvecklingen.

I elevrösterna syns ett mer kompensatoriskt tänkande, då de ser undervisningen överordnad och inte jämbördig med elevers sociala utveckling. De menar att om elever har problem i undervisningen vore det en fördel om de fick läsa i liten grupp, tillsammans med en specialpedagog. Då får ju eleven mer hjälp, och kan visa bättre resultat, anser de.

En kritisk ansats på elevernas synpunkter skulle kunna följa tankarna hos Tideman (2000), där han bl.a. diskuterar begreppet kategorisering. Han menar att denna kan ske på två sätt, antingen av de professionellas värdering av eleven, eller genom en inre social kategorisering.

Konsekvensen av de professionellas bedömning av eleven blir en social kategorisering som i sin tur leder till att eleven betraktas som en individ med stora kognitiva nedsättningar och i stort behov av extra stöd, gärna i en mindre undervisningsgrupp, enligt Tideman.

Här märker vi en annorlunda och positivare uppfattning hos Annas lärare och specialpedagoger än den som kommer till uttryck i Tidemans (2000) referat. De kan säkerligen märka av Annas problem i undervisningen, tror jag. Antagligen har de samma uppfattning som specialpedagogerna om att Anna behöver specialpedagogiska kompensatoriska insatser i form av assistent, anpassat material, längre tid vid prov etc. Men trots denna form av kategorisering, så ser de helst att Anna får sin undervisning i en vanlig gymnasieklass, och menar att personlighetsutvecklingen bäst stärks och utvecklas där, snarare än i en mindre lektionsgrupp. Uttryckt i Tidemans (2000) termer, menar han, att om den inre sociala kategoriseringen tillämpas, så leder denna till en syn på den fysiskt funktionshindrade eleven som om hon vill vara inkluderad i den vanliga undervisningen.

Samma tankar uttrycker Anna när hon menar att ”jag vill läsa i vanliga klassen och jag måste lära mig att kommunicera med mina klasskamrater, bli som dem”.

Annas tankar passar nästan ihop som en pusselbit i det sociala pussel för personlighetsutvecklingen som Lorentz (2006) menar utgår ifrån att identitet är något som skapas, ständigt förändras, förhandlas och kanske aldrig blir färdigkonstruerat. Han menar vidare att grunden för identitetsutvecklingen finner vi i en individs interaktiva processer och reflexivitet, dvs. genom hennes agerande mot och i omgivningen, och genom en ständig återkoppling mellan handling och tanke.

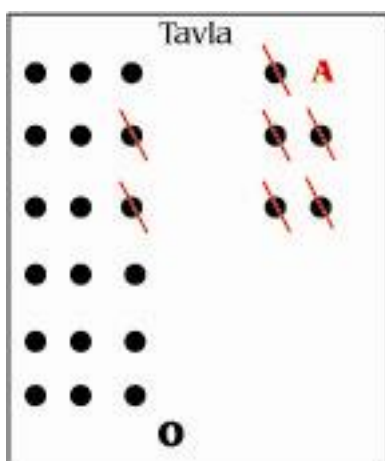
Författaren anser vidare att en individs identitetskonstruktion är en process som pågår hela livet. Identiteten är något som vi som individen tar till oss, tilldelas eller förhandlar oss fram till i meningsskapande processer.

Identiteten, skriver författaren, formas inte minst genom egna individuella erfarenheter, men är samtidigt påverkad av de kollektiva erfarenheter, minnen och berättelser som den grupp som individen identifierar sig med och använder sig av.

Anna får lägga sista pusselbiten på plats när gäller det synen på identitetsuppfattningen, när hon menar att, ” när jag umgås med min ”bästis” på skolan så känner jag inte av mitt handikapp”.

En avslutande kritisk ansats av hur en specialpedagogisk insats återigen exkluderar Anna, beroende av hur lärandemiljön är organiserad, visas i observationerna 6 och 7.

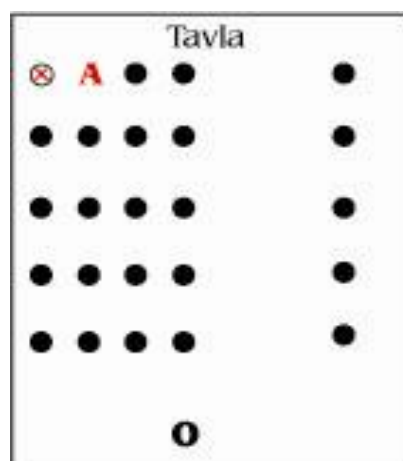
Observation 6



N = 17

Figur 7. Biologielektion

Observation 7



N = 24

Figur 8. Matematiklektion

I kapitel 4.1 diskuterade jag lektionerna i *figurerna 7 och 8* utifrån mina observationer. Jag gör en kort summering utifrån dessa.

I *figur 7*. placerade sig Anna, på lärarens uppmaning längst fram till höger. De övriga bänkarna omkring henne var ”tomma” eftersom eleverna var sjuka. Anna arbetade hela lektionen med hjälp av sin bärbara dator och frågade vid några enstaka tillfällen läraren till råds. Övriga elever arbetade med att fråga både pedagog och varandra om hjälp med att lösa lektionsuppgiften.

Anna kunde av naturliga skäl inte fråga någon annan elev till råds, eftersom hon ”blev placerad” för sig själv.

Om Anna hade känt samhörighet med övriga klassen, borde hon som en alternativ placering ha valt någon ledig plats bredvid en av klasskamraterna? En annan kanske självklar tanke är, varför frågade inte någon annan elev om Anna ville sätta sig bredvid honom eller henne så att de kunde arbeta tillsammans?

I observation 7, *figur 8* antecknade jag följande i kapitel 4.1 Anna arbetade under hela lektionen med hjälp av sin assistent.

Övriga i klassen arbetade även i detta ämne på ett liknande sätt, som under övriga lektioner, genom att hjälpa varandra och tillfråga undervisande lärare när det behövdes. Den specialpedagogiska insatsen bestod i att Annas assistent var närvarande under hela lektionspasset med att anteckna det som Anna räknade ”högt” för sig själv. Anna bad läraren om hjälp vid ett flertal tillfällen, men rådfrågade aldrig sin ”bänkkamrat”, eller någon annan elev.

Eleverna till höger om Anna i *figur 8* samarbetade under lektionen men ingen av dem tycktes ta någon notis om Anna eller rådfråga henne om hjälp med någon uppgift. Anna tog inte själv något initiativ till samarbete.

Vad hade inträffat om Anna som en specialpedagogisk åtgärd hade kunnat använda sin bärbara dator även under matematiklektionen observation 7? Assistentresursen hade kunnat nyttjas för alla elever och under förutsättning av att Anna hade känt en social- och psykologisk identitet med klasskamraterna och vice versa. Skulle vi då se en inkluderande undervisningsmiljö som i observationerna 4 och 5? (sid.49).

Varför utmärker sig just dessa två klassrumsobservationer ifrån övriga 5 observationer?

Kanske kan vi finna något svar i en rapport ifrån skolverket som refererar till en WHO (2002) rapport ang. International Classification of Functioning, Disability and Health.

WHO anser i sin rapport att det inte är den fysiska eller psykiska funktionsnedsättningen i sig som predestinerar en individ till att vara funktionshindrad eller inte. Det är bristerna i den fysiska, sociala eller psykosociala miljön som kan leda till att funktionshindret synliggörs, för den enskilde såväl som för hennes sociala omgivning.

Kan det vara så att Anna har accepterat sin roll och sin identitet i Tamms (2002) förklaring, av att identiteten är något som ständigt konstrueras och förändras och där olika signifikanta andra (betydelsefulla andra), som t.ex. familj, kamrater, lärare och samhället påverkar och skapar individens identitet?

Är det så att Anna har accepterat sin roll att som fysiskt funktionshindrad elev är hon socialt integrerad i undervisningsmiljön, men exkluderad i social-psykologiskt avseende?

Vi finner något svar på inkluderings- och integreringstanken i Ahlberg (2001) när hon refererar till Haug (1998) , som menar att den traditionella specialundervisningen har tendenser till att bli en form av ”segregerande integrering. Eleverna studerar på samma skola, men elever som har kognitiva ”problem” avskiljs eller segregeras från klassgemenskapen.

Jag menar att 5 av observationerna (1 -3, 6-7) kan liknas vid Haugs tes. Anna läser på samma skola som sina kamrater, men segregeras från klassgemenskapen under lektionerna.

Haug ser ett alternativ till segregeringen av elever, och kallar detta för en ”inkluderande integration”. Med detta avser han att alla elever deltar aktivt i skolans verksamhet i en klassgemenskap där all undervisning sker tillsammans.

I Observation 4 och 5 ser jag likheter med Haugs tankar om en inkluderande integration. Anna deltar i en klassgemenskap där all undervisning sker tillsammans.

Asmervik och Ogden (1993) skriver i boken, att en av specialpedagogikens negativa effekter är att det avvikande betonas i sådan omfattning att pedagogerna får svårighet i att se elevens resurser. Författarna menar att elever blir definierade via sina funktionsnedsättningar och inte för de resurser som de besitter i övrigt.

Författarna menar vidare att specialpedagogiska insatser i ett åtgärdsprogram kan få oönskade konsekvenser för elevens identitet och självuppfattning.

I intervjuvären från specialpedagogerna framgår att åtgärdsprogram görs upp på ett tidigt stadium och med aktivt deltagande från elev, förälder och undervisande lärare. Åtgärdsprogrammet utvärderas regelbundet.

Min kritiska ansats till åtgärdsprogrammet för Anna är att beskrivningen av hur hennes fysiska funktionshinder påverkar skolarbetet är säkerligen helt riktig. Hon har fysiska problem med att själv föra anteckningar under lektionerna. Men åtgärderna tycks få negativa konsekvenser, pedagogiskt- som socialt när vi betraktar Anna sätt att arbeta med övriga i klassen

Hur har specialpedagogerna agerat för att öka pedagogernas förståelse för lärandemiljöns betydelse i ett inkluderings- alternativt integreringsperspektiv?

Skolans specialpedagog menar att innan de hade infört ett team på skolan för att stödja lärarna i specialpedagogiska frågor, hade hon ganska regelbundet handledning av de lärare som undervisade elever med någon form funktionsnedsättning, som t.ex. Anna. Hennes handledning skedde mest i form av råd och stöd till pedagogerna så att eleven fick större möjligheter att anpassas till den rådande lärandesituationen i klassrummet.

Lauvås och Handal (2001) menar, att det är vanligt att den som får handledning är mest intresserad av att få råd och stöd som kan fungera i praktiken.

Handledningen verkar till trots ha startat en process hos de pedagoger som undervisar fysiskt funktionshindrade elever, och leder kanske med tiden till att den även startar andra inre pedagogiska processer hos lärarna, i syfte att kanske kunna förändra undervisningen mot Salamanchadeklarationens intentioner om den inkluderande skolan.

Tecken på att lärarna ser en nytta med att diskutera pedagogiska frågor med varandra, menar specialpedagogen, märks genom att de inte efterfrågar specialpedagogisk kompetens i samma omfattning som tidigare.

Stigendal (2004) anser att för personalen kännetecknas en framgångsrik process av att eleverna blir sedda för vad de är. Att elevernas identitet tas tillvara och att de får känna att de duger som de är.

Specialpedagogerna ser sin del i processkapandet genom att de uppmuntra de pedagoger som undervisar fysiskt funktionshindrade elever och försöker att visa dem med konkreta exempel att de (pedagogerna) gör framsteg i sitt arbete. Eleverna presterar kanske bättre resultat som

t.ex. Anna, när lärarna har blivit medvetna om elevernas svårigheter i skolarbetet, menar specialpedagogerna i intervju.

Birnik (1999) skriver att det kan finnas anledning att tro att om elever tillåts analysera sitt interagerande med lärare så utvecklar de andra förhållningssätt till livet, än övriga elever. Han menar vidare att pedagoger som i samarbete med sina elever försöker att förstå det egna samspelet, kanske utvecklar andra pedagogiska strategier än lärare som inte ägnar tid och intresse av dylika frågeställningar.

Vad har slutligen studien visat, i ett specialpedagogiskt perspektiv, på för resultat med stöd av klassrumsobservationer och intervjuer, enskilt eller i grupp? Är syftet i uppsatsen uppnått?

Ja, specialpedagogik tillämpas på gymnasieskolan med både positivt och negativt resultat, något beroende av vilket perspektiv, pedagogiskt, psykologiskt eller socialt som vi anlägger på ämnesområdet. Jag menar att vi måste se till helheten, såsom hermeneutiken önskar, för att få elever att acceptera och förstå varandra i en social gemenskap som i sin tur bäddar för en förståelse ifrån pedagoger om behovet av en pedagogik som förstås av alla elever. Som budbärare i sann hermeneutisk anda ser jag följande;

- En skola som organisatoriskt har anpassat sig för att kunna ta emot fysiskt funktionshindrade elever.
- Visat på intresse från pedagoger att delta i förändringsprocesser för att undervisa elever i mer heterogena grupper.
- Ser specialpedagogers kompetens som en resurs i team som i undervisningsfrågor.
- Engagerade pedagoger som intellektuellt utmanar alla sina elever.
- Visat på attitydförändring avseende fysiskt funktionshindrade elevers möjlighet till studier.

Studien har gett underlag till förslag till förändringsområden att arbeta vidare med för Skolan och dess olika personalgrupper.

- Är det alltid förenat med en pedagogisk vinst om elev får en specialpedagogisk åtgärd beviljad och utnyttjad i undervisningen?
- Bör vi även beakta elevens sociala och psykologiska aspekter i förhållande till specialpedagogiska insatser?
- Hur kan specialpedagogerna utnyttjas för lärarnas eget lärande i handledningssammanhang?
- Vilken är beredskapen för att kunna ta emot fysiskt funktionshindrade elever med svårare tilläggshandikapp, som exempelvis tal-, syn- och kognitiva begränsningar?
- Pedagogers syn på sambandet mellan lärandestil och inkludering alternativt exkludering?

När jag således betraktar gymnasieskolan i Litauen i ett specialpedagogiskt perspektiv, menar jag att denna väl kan hävda sig emot länderna som jag diskuterade i ett internationellt perspektiv, kap. 2.2.4. Begrepp som t.ex. inkludering, specialpedagogiska åtgärder och synen på fysiskt funktionshindrade elevers rätt till en likvärdig utbildning är väl så implementerade på den gymnasieskola i Litauen där jag gjorde min studie, som i de länder som ingick i den internationella delstudien. Men jag kan inte generalisera mina resultat och därmed hävda att

all gymnasieutbildning för fysiskt funktionshindrade elever Litauen är av hög internationell karaktär och jämförbar med övriga länder i västvärlden.

6. Förslag till fortsatt forskning

En intressant aspekt att ta upp i sammanhanget är föräldraperspektivet. Hur känner de att de blir behandlade av skolans olika aktörer när de önskar få hjälp i specialpedagogiska frågor för sina barn och ungdomar? Finns det lagstiftning som motarbetar de rättigheter som man som förälder tycker sig ha rätt att utnyttja för sitt funktionshindrade barn/ungdom. Finns det andra organisatoriska hierarkier i samhället som är problematiska att ”förhandla” med när det gäller rätt till skolgång eller tekniska hjälpmedel.

En annan fråga av intresse att forska vidare i är hur kommunens eller statens styrdokument är skrivna för fysiskt funktionshindrade elever. Är elevens eventuella rättigheter mer skrivna i form av intentioner att arbeta för i myndighetsperspektivet, eller finns rättigheterna inskrivna i styrdokumentet i form av regler och förordningar.

Fysiskt funktionshindrade elevers situation på landbygden kan vara en tredje fråga att intressera sig för i en studie. Hur regleras skolgången? Förekommer hemundervisning som ett fullgott pedagogiskt alternativ? Har äldre funktionshindrade elever någon möjlighet att söka till en gymnasieutbildning i något kommuncentra? Hur väl är synen på en likvärdig utbildning för alla elever, oberoende av funktionsnedsättningar, implementerad i det Litauiska samhället, såväl på lokal nivå som på riksnivå?

Ytterligare ämnesområden som kan vara av intresse att beforska är statens och kommunens intresse för och engagemang i handikappfrågor i stort. Vilka attityder finns det från politiker och myndighetshåll på just gruppen fysiskt funktionshindrade och deras möjligheter till att leva ett likvärdigt liv och utbildning, som alla andra.

Slutligen vore det intressant att få studera en handledningsprocess för pedagogerna på gymnasieskolan i avsikt att kunna bedöma om denna får någon påverkan på lärares attityder och lärostilar gentemot elever som är i pedagogiska svårigheter.

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.
- Aidukiene, T. (1998). *Special education in two different perspectives*. Institutet för specialpedagogik, D- uppsats. Lärarhögskolan: Stockholm.
- Asmervik, S. & Ogden, T. (1993). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp –Onsj, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Birnik, H. (1999). *Lärare och handledning - ett relationistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Clark, C. & Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. Abingdon: Routledge.
- Egelund, N. & Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB
- Emanuelson, I. & Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska forskningsområdet*. En kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2005). *Statistiska metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Lang, L. (2004). *...Och den ljusnande framtid är vår – Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium*. Lärarutbildningen. Malmö högskola.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2006). *Interkulturella perspektiv – Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Studentlitteratur.se
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006) *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd"*. Vad betyder det och vad vet vi? Myndigheten för skolutveckling. Skolverket
- Nilholm, C. (2006). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådet: Stockholm.
- Nordahl, T. & Sörlie, M-A. & Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och Ungdomar – Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2009). *Elevers olikheter- och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rossmann, G.B. & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field – an introduction to qualitative research*. Thousand Oak. CA: Sage
- Skolverket. (2006). *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Fritzes
- Starrin, B. & Svensson, P.G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stigendahl, M. (2004). *Framgångsalternativ – Mötet i skolan mellan utanförskap och Innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tamm, M. (2002). *Psykologi – om varför vi tänker, känner och handlar som vi gör*. Lund: Studentlitteratur.

- Tideman, M. (2000). Avhandling; *Normalisering och kategorisering*.
Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. & Rosenqvist, J. & Lansheim, B. & Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004).
Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs I skolan. Högskolan. Halmstad.
- Vetenskapsrådet. (2005). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*.
Förf. Gustafsson, B. & Hermerén, G. & Petersson, B.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research – Design and Methods*. Thousand Oaks. CA: Sage
- Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Malmö: Liber.

Övrigt

- Lorot, Pascal. (1993). *De baltiska länderna*. Alhambra förlag.
- Salamanchadeklarationen. (1996). *Svenska Unescorådets skriftserie nr 4*.
- Muntlig källa (1)Rektor för gymnasieskolan i Litauen.
- Muntlig källa (2) Specialpedagog på pedagogiskt center
- Informationsfolder, gymnasieskolan i Litauen läsåret 2009 - 2010

Elektroniska källor

- http://www.swedenabroad.com/Page_____19765.aspx
- http://www.swedenabroad.com/Page_____85759.aspx

Intervjufrågor

Annas lärare

Salamancadeklarationen från 1994 antogs för att alla elever skulle få bli delaktiga i den ordinarie grundskolan. Hur viktigt tycker Ni att det är att alla elever ska erbjudas en likvärdig utbildning?

Hur gör Ni som lärare om en elev har svårt med att följa med i den vanliga studietakten?

Inkludering alternativt integrerad i en vanlig klass, eller undervisning i en mindre grupp med stöd av specialpedagog. Hur tänker Ni om dessa pedagogiska perspektiv utifrån en elev med fysiska funktionsnedsättningar?

Vilka möjligheter till pedagogisk hjälp tycker Ni att man borde kunna erbjuda elever med fysiska funktionsnedsättningar?

På vilket sätt tar Ni hjälp av skolans specialpedagog om en elev har problem med att följa den vanliga undervisningen i klassen?

Om Ni skulle få möjlighet till fler specialpedagoger på skolan, hur tycker ni att dessa bäst borde användas i organisationen?

- * Arbeta med svagpresterande elever i små grupper vid sidan av den vanliga klassen
- * Arbete i den vanliga klassen tillsammans med den klassläraren
- * Arbeta med att hjälpa och stödja de ordinarie lärarna med pedagogiska råd om svagpresterande elevers inlärningsproblem
- * Handledda lärare i grupp som ett sätt att öka den egna pedagogiska kompetensen inom lärargruppen

Vilka är de största hindren idag, anser Ni, för fysiskt funktionshindrade elever att delta i den vanliga undervisningen på gymnasieskolan?

Intervjufrågor

Rektor för gymnasieskolan

Hur tänker Du idag om den pedagogiska situationen som rådde under Sovjettiden för fysiskt funktionshindrade elever i Litauen?

Vad är skolan profil? Finns det några ämnesområden som prioriteras framför andra?

Hur antas elever från grundskolan när de söker till just denna gymnasieskola? Är det någon elevgrupp som prioriteras? Finns det en speciell kvotgrupp för fysiskt funktionshindrade elever?

Hur vill Du beskriva skolan som organisation när det gäller pedagogiska krav på lärarna, fortbildningsarbetet, teamarbetet mellan olika yrkesgrupper som pedagoger – specialpedagog – kurator och skolpsykolog.

Uppfattar Du att det finns en förändringsprocess inom organisationen i attityder till att alla elever skall kunna erbjudas en likvärdig utbildning?

På vilket sätt, anser Du, bör en specialpedagog bäst användas inom organisationen för elever med fysiska funktionshinder?

Hur tycker Du att lärarna bör arbeta med elever som har någon form av fysiska funktionsnedsättningar? Vilken hjälp och vilka råd i pedagogiska frågor kan de få av andra yrkesgrupper på skolan?

Vilka är de största problemen med att inkludera fysiskt funktionshindrade elever på gymnasieskolan?

Hur implementeras Salamanchadeklarationen intentioner om en likvärdig utbildning för alla elever oavsett brister och förmågor, på gymnasieskolan?

Intervjufrågor

Specialpedagog (gymnasieskolan)

På vilket sätt skulle Du helst vilja arbeta med fysiskt funktionshindrade elever som har inlärningsproblem?

Hur får Du reda på om en elev har problem med sina studier och om detta kan leda till pedagogiska problem för eleven med att följa den ordinarie klassundervisningen?

Om Du upprättar ett åtgärdsprogram för en fysiskt funktionshindrad elev som är i pedagogiska svårigheter, vad innehåller det då? Vem brukar initiera att ett sådant program skrivs? Utvärderas detta regelbundet?

Tar undervisande lärare regelbundet kontakt med Dig för att få råd och stöd om hur de skall utforma sin undervisning, när de märker att elever med fysiska funktionsnedsättningar har problem i sina studier? Hur agerar Du då?

Hur skulle Du bäst vilja samarbeta med lärare som undervisar fysiskt funktionshindrade elever?

Om gymnasieskolan skulle få möjlighet att ta emot en större grupp av fysiskt funktionshindrade elever, anser Du då att de borde erbjudas undervisning i en mindre grupp, eller inkluderas alternativt integreras i den ordinarie undervisningen?

Vilka är Dina argument mot mindre undervisningsgrupper, alternativt klassundervisning för fysiskt funktionshindrade gymnasieelever.

Intervjufrågor

Specialpedagog (Pedagogiskt center)

Hur skulle Du helst vilja arbeta med fysiskt funktionshindrade elever i gymnasieskolan som är i pedagogiska svårigheter?

Hur får Du information om och när fysiskt funktionshindrade elever har problem med sina studier på gymnasieskolan? Vilka åtgärder vidtar du då?

Hur känner föräldrar till fysiskt funktionshindrade elever om er verksamhet?

Om och när Du skriver ett åtgärdsprogram för en fysiskt funktionshindrad elev, hur formulerar du det då? Hur delaktiga är föräldrar och elev i detta arbete? Uppfattar Du att dokumentet är ett stöd både för elev och lärare i undervisningssituationen?

Hur ofta utvärderas besluten i åtgärdsprogrammet? Uppfattar Du att åtgärdsprogrammet är ett dokument som är ett stort stöd för både undervisande lärare som för fysiskt funktionshindrad elev?

Finns det andra samarbetsstrukturer med gymnasieskolans pedagoger än dokumentationsarbetet, som Du är engagerad i, och som Du vill lyfta fram som viktiga inslag i arbetet med fysiskt funktionshindrade elevers pedagogiska situation?

Intervjufrågor

Fyra icke fysiskt funktionshindrade elever

Vad innebär begreppet/termen specialpedagogik för Er? Vem eller vilka elevgrupper anser Ni i skolan har behov att ta del av specialpedagogens kunskaper?

Hur bör lärarna och specialpedagogerna samarbeta i frågor som rör elever med pedagogiska problem?

Hur lär Ni er själva på ett bra sätt? Gör lärarna då något speciellt för att fånga Er intresse?

Kan samma metod gälla för alla elevgrupper, oavsett pedagogiska problem?

På vilket sätt bör en elevassistentresurs bäst utnyttjas i undervisningssituationen i förhållande till att elever har kognitiva problem i skolarbetet?

Uppfattar Ni att det kan medföra negativa konsekvenser, sociala som psykologiska för en elev om hon är i behov av assistent för att klara sitt arbete i skolan? Hur tänker Ni då?

Om en elev har inlärningsproblem i klassen tycker Ni då att det vore bäst om läraren tillsammans med en specialpedagog hade diskuterat hur man skulle lösa elevens svårigheter, eller vore det en bättre lösning om eleven fick läsa i en mindre grupp tillsammans med en specialpedagog?

Varför tror Ni att elever ibland har svårt med att klara sina studier eller sina prov? Var ser Ni att problematiken ligger?

Hur ser situationen ut för fysiskt funktionshindrade elever i Litauen om Ni anlägger ett framtidsperspektiv på frågeställningen?

Politisk/ekonomisk statistik

Litauen

Folkmängd: ca 3,4 miljoner

Befolkningsstillväxt: - 0,3 %

Landyta: 65 300 km², (Sveriges landsyta 411 000 km²)

Statsskick: Republik

Statschef: President Dalia Grybauskaitė (maj 2010)

Regeringschef: Premiärminister Andrius Kubilius (maj 2010)

Landets viktigaste handelspartners är Ryssland, Tyskland, Polen, Lettland och Sverige. Utländska investeringar i Litauen kommer främst ifrån länder som Sverige med (15 %) följt av Danmark (11 %), Polen (11 %), Tyskland (9 %) och Ryssland med (7 %). Litauens BNP var 2008, 32.3 miljarder euro och BNP/capita 9.569 euro jämfört med Sveriges ca 34. 000 euro.

I Litauen är det f.n. textilindustrin som är den dominerande verksamheten. Denna är framförallt specialiserad på linnestillverkning. Litauen är även den största tillverkaren av bildskärmar och annan elektronisk industri i Europa. Den huvudsakliga såväl exporten som importen utgörs av mineraloljeprodukter och mineralbränsle. Råolja importeras främst från Ryssland och förädlas sedan på oljeraffinaderiet Mazeikiu. Därefter exporteras den raffinerade oljan till bland annat Sverige. Litauen exporterar även elektronisk utrustning, maskiner och verkstadsprodukter till övriga EU-länder.

Källa: http://www.swedenabroad.com/Page___19765.aspx

Parlamentet, Seimas, består av 141 ledamöter valda på fyra år. Sedan valet till Seimas i oktober 2008 styrs Litauen av en högerkoalition ledd av Andrius Kubilius som är ledare för det Konservativa partiet. Övriga medlemmar i regeringskoalitionen är Förnyelsepartiet, Liberala rörelsen och Liberala centerunionen. Förnyelsepartiet bildades bara några månader innan valet och utmärks av att det består av kända personligheter från nöjesbranschen.

Källa: http://www.swedenabroad.com/Page___85759.aspx

