



EXAMENSARBETE

Hösten 2010

Lärarytbildningen

Stödinsatser för elever i behov av särskilt stöd

- ur ett lärarperspektiv

Författare

Sofia Petersson

Christina Wikström

Handledare

Lena Jensen

Stödinsatser för barn i behov av särskilt stöd

- ur ett lärarperspektiv

Sofia Petersson och Christina Wikström

Abstrakt

Undersökningen är en kvalitativ studie med syftet att belysa hur olika pedagoger, verksamma i grundskolans tidigare år, beskriver sin undervisning och sina stödåtgärder för barn i behov av särskilt stöd. Forskningsfrågorna som ligger till grund för undersökningen är följande: Hur talar pedagoger om begreppet *en skola för alla* i relation till elever i behov av särskilt stöd? Hur talar pedagoger om sina stödinsatser för elever i behov av särskilt stöd? Hur organiseras undervisningen? För att kunna besvara de här frågorna valdes semistrukturerade intervjuer. Intervjuerna genomfördes på fyra skolor med tio pedagoger i olika yrkesroller. Pedagogerna är verksamma i grundskolans tidigare år och på varje skola har vi intervjuat en klasslärare. Med klasslärarnas barngrupper som utgångspunkt medverkar även resurser och specialpedagoger, som är kopplade till de grupperna, i undersökningen. De pedagoger vi valt som verkar på samma skola samarbetar i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Med ansats i det sociokulturella perspektivet synliggörs pedagogernas beskrivningar. Samtliga pedagoger menar att alla barn är välkomna till skolan och har rätt att lära. Inom skolans ram är särskiljning en vanlig strategi i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Pedagogerna anser att många elever inte klarar av klassrumsmiljön och behöver undervisning i mindre grupper eller individuellt.

Ämnesord: ”barn i behov av särskilt stöd”, ”en skola för alla”, grupptillhörighet, inkludering, ”kompensatoriskt perspektiv”, segregering, ”sociokulturellt perspektiv”, specialpedagogik, särskiljning

Innehåll

1 Inledning	3
1.1 Bakgrund	3
1.2 Syfte och problemformulering	4
1.3 Begreppsförklaring	4
1.3.1 Barn i behov av särskilt stöd.....	4
1.3.2 Integrering, inkludering och segregering	5
1.4 Disposition	6
2 Forskningsbakgrund	7
2.1 Historik.....	7
2.2 Skolsituationen i Sverige idag.	9
2.3 Stödinsatser för barn i behov av särskilt stöd.....	10
2.3.1 Normalitet och avvikelse.....	11
2.3.2 Särskild undervisningsgrupp	11
2.3.3 Pedagogernas samverkan.....	12
2.4 En skola för alla.....	13
2.4.1 En skola för <i>nästan</i> alla	14
2.4.2 Problematiken kring begreppen integrering, inkludering.....	14
2.4.3 Pedagogiskt och socialt deltagande.....	15
2.5 Perspektiv på specialpedagogik.....	16
2.5.1 Kompensatoriska perspektivet.....	16
2.5.2 Kritiska perspektivet	17
2.5.3 Dilemmaperspektivet	17
2.6 Det sociokulturella perspektivet	18
3 Problemprecisering.....	21
4 Metod.....	23
4.1 Val av metod.....	23
4.2 Urval	24
4.3 Undersökningsgrupp.....	24
4.4 Genomförande	27
4.5 Bearbetning och analys av data	29
4.6 Etiska överväganden	30

5 Resultat	33
5.1 Barn är olika och skolan ska möta dem <i>alla</i>	33
5.2 Elever i svårigheter och skolornas segregeringstrategier	35
5.3 Pedagogers samverkan i arbetet med barn i behov av särskilt stöd.....	39
5.4 Grupptillhörighet och positiv särskiljning av elever.....	41
6 Analys	45
6.1 Tolkningar kring: Barn är olika och skolan ska möta dem <i>alla</i>	45
6.2 Tolkningar kring: Elever i svårigheter och skolornas segregeringstrategier	46
6.3 Tolkningar kring: Pedagogers samverkan i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. .	47
6.4 Tolkningar kring: Grupptillhörighet och positiv särskiljning av elever	49
7 Diskussion.....	51
7.1 Metoddiskussion	51
7.2 Resultatdiskussion	52
7.3 Pedagogiska implikationer	58
7.4 Fortsatt forskning.....	59
8 Sammanfattning.....	60
Referenser	62
Litteratur	62
Elektroniska källor.....	64
Bilaga 1	67
Bilaga 2	70

Förord

Efter en intensiv period av hårt arbete och mycket skratt presenteras nu äntligen resultatet av vår undersökning. Vi vill först och främst tacka pedagogerna för deras medverkan och deras engagemang. Även att de anpassade sin planering för att underlätta organiseringen av intervjuerna. Vi vill även tacka vår handledare Lena Jensen för givande diskussioner kring uppsatsens utformning. Även de vänner som ställt upp och korrekturläst examensarbetet. Slutligen riktar vi ett stort tack till våra familjer som stöttat och uppmuntrat oss i arbetet.

Självklart vill vi även tacka varandra för ett gott samarbete!

Sofia Petersson och Christina Wikström 2010

1 Inledning

Här presenteras bakgrunden till vår undersökning. Det efterföljs av undersökningens syfte och problemformulering. Slutligen beskrivs olika, för studien relevanta, begrepp samt arbetets disposition.

1.1 Bakgrund

Under vår utbildning har begreppet *en skola för alla* varit vanligt förekommande. Det här betonas även i Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2006) som lyfter fram vikten av att undervisningen anpassas till varje individs behov och förutsättningar. Begreppet upplevs dock komplext och ibland som en utopi. Våra tidigare erfarenheter visar att elever i behov av särskilt stöd ofta särskiljs från sin klass. Emellertid framhäver grundskoleförordningen att stödet i första hand ska ges inom den grupp eleven tillhör (SFS, 1997:599). Även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006, s. 19) understryker att barn endast i undantagsfall ska separeras från klassen. Undantagen är när det klart har "... påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa". Dokumenten ovan visar alla på ambitionen att inkludera elever i behov av särskilt stöd men visar även på svårigheten att ta fram konkreta riktlinjer för att uppnå utopin *en skola för alla*. Forskningsområdet kring inkludering och en skola för alla har ökat markant, vilket tyder på att otydlighet kring begreppen och hur de olika riktlinjerna ska bli verklighet. Egelund, Haug och Persson (2006) beskriver hur specialundervisning historiskt sett har inneburit segregerade åtgärder och att utvecklingen strävat efter att minska det här. Den inkluderande undervisningen som istället ska råda innebär dock vissa dilemman. Ett dilemma som författarna framhåller är relationen mellan den enskilde och kollektivet. De menar att båda grupperna inte kan gynnas lika mycket utan att någon måste vara överordnad. De fastställer att i merparten av facklitteratur framgår det att hänsyn ska tas till individen, men inom ramen för kollektivet. Dilemmat med hur stödinsatser ska organiseras för barn i behov av särskilt stöd är något som vi anser är intressant. Våra tidigare erfarenheter visar på att pedagoger möter många barn i skolan som är i behov av särskilt stöd. Eftersom lärarutbildningen idag inte innehåller specialpedagogik i någon större utsträckning menar vi att en sådan här undersökning är intressant för samtliga anställda inom skolans verksamhet.

Undersökningen vill utröna om tidigare forskning samt våra egna erfarenheter stämmer överens med hur pedagoger idag talar om sin verksamhet.

1.2 Syfte och problemformulering

Med utgångspunkt i bakgrunden blir undersökningens centrala problemformulering hur pedagoger talar om en skola för alla samt elever i behov av särskilt stöd. I varje barngrupp finns elever med olika behov och förutsättningar. Därför menar vi, som blivande pedagoger, att vi behöver kunskap för att kunna möta alla elever. Syftet är att belysa hur olika pedagoger, verksamma i grundskolans tidigare år, beskriver sin undervisning och sina stödåtgärder för barn i behov av särskilt stöd.

1.3 Begreppsförklaring

I arbetet har flera begrepp använts och fler kommer att lyftas fram. Här kommer därför en begreppsförklaring för att tydliggöra hur vi kommer att använda oss av dem.

1.3.1 Barn i behov av särskilt stöd

Emanuelsson (1996) framhäver att alla de barn i skolan som av olika anledningar är beroende av stöd och hjälp ofta benämns som ”elever *med* svårigheter eller elever *med* särskilda behov”, men att begreppet *elever i behov av särskilt stöd* är mer rättvisande. Emanuelsson (2004) menar att *hur* eleverna benämns är väsentligt, då det visar ett annat perspektiv på svårigheterna. Förståelseperspektivet på olika svårigheters orsaker och hur eleverna ska stödjas förändras. Enligt Isaksson (2009) är det svårt att avgränsa vilka som är barn i behov av särskilt stöd då svårigheterna varierar. Begreppet relateras ofta till elever som riskerar att inte nå målen och som upprättats åtgärdsprogram för. SOU (2002) vill inte ge någon detaljerad definition av elever i behov av särskilt stöd. Emellertid lyfter de fram vissa elevgrupper som i högre grad är utsatta.

Det gäller elever med inlärningssvårigheter av olika slag, elever med funktionsnedsättningar och elever från socialt och på andra sätt utsatta miljöer, elever som utsätts för misshandel eller andraövergrepp, liksom elever som är utagerande och aggressiva eller tysta och passiva samt elever med neuropsykiatriska tillstånd. Även elever som skolkar kan vara i behov av särskilt stöd eller elever som har svårigheter att anpassa sig till formerna för undervisningen. (SOU, 2002:121, s. 337)

I den här undersökningen kommer begreppet *barn i behov av särskilt stöd* att användas i enlighet med Emanuelssons (2004) definition. På samma sätt som Isaksson (2009) och SOU (2002), har vi valt att inte närmre definiera begreppet, utan menar att barn i behov av särskilt stöd här kommer att innefatta alla barn som har någon form av stödinsats i skolan.

1.3.2 Integrering, inkludering och segregering

Enligt Nationalencyklopedin (2010) betyder begreppet integrera ”att sammansmälta till en helhet” och på ett naturligt sätt få ingå i den helheten. Inom specialpedagogiken ses integrering som en process att förena och föra samman människor (Emanuelsson, 2004; Hill, 1996; Rosenqvist, 1996). Integrering i skolsammanhang bygger på uppfattningen om att vissa elever varit avskiljda från en viss grupp eller verksamhet. Processen innebär då att eleverna aktivt ska placeras in i gruppen (Emanuelsson 2004). Haug (1998) lyfter fram att begreppet integrering har flera olika betydelser. I den här undersökningen kommer begreppet att användas som det vanligtvis beskrivs i relation till skolan och elever i behov av särskilt stöd (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004; Emanuelsson, 2004). Haug (1998) beskriver två riktningar av integrering, inkluderande integrering samt segregering integrering.

Inkludering är på samma sätt som integrering en process, men är tydligare kopplad till helheten. Det här har bidragit till att integreringsbegreppet mer och mer ersatts av inkludering. (Tideman m.fl., 2004; Emanuelsson, 2004). Inkludering innebär, enligt Nilholm (2006) att barn är olika och skolan ska vara organiserad utifrån det. Det är relaterat till begreppet en skola för alla och motverkning av exkludering (Tideman m.fl., 2004; Emanuelsson 2004). Svenska Uneskorådet (2008) poängterar att alla barn ska gagnas och inte endast elever i svårigheter. De lyfter även fram vikten av alla elevers deltagande, delaktighet och resultat samt att processen innebär att kartlägga och avlägsna hinder. Även Haug (1998) betonar vikten av deltagande. Då barnet deltar i undervisning i den klass som eleven är inskriven benämner forskaren det här som riktningen inkluderande integrering.

Nationalencyklopedin (2010) menar att segregation betyder rumsligt åtskiljande av olika grupper i samhället. I grundskolan handlar segregering främst om hur barn i behov av särskilt stöd särskiljs från sin ursprungliga undervisningsgrupp. Det finns även elever som helt avskiljs från verksamheten och sätts i speciella skolor, såsom särskolan (Verneresson, 2002).

Haug (1998) beskriver liknande organisatoriska alternativ för barnen men benämner det här som segregering och integrering.

1.4 Disposition

Undersökningens vidare upplägg inleds med en forskningsbakgrund. Där beskrivs först specialpedagogikens historik för att övergå i hur området beskrivs idag. Efter det tas skolsituationen idag upp samt vilka stödinsatser barn i svårigheter får. Det här efterföljs av diskussion kring en skola för alla och tre olika perspektiv på specialpedagogik. Avsnittet avslutas med det sociokulturella perspektiv som ligger grund för den här undersökningen. Vidare presenteras undersökningens problemprecisering. Därefter påvisas undersökningens metod under rubrikerna: val av metod, urval, undersökningsgrupp, genomförande, bearbetning och analys av data samt etiska överväganden. Sedan lyfts undersökningens resultat fram. Resultatet kategoriseras under följande rubriker: barn är olika och skolan ska möta dem *alla*, elever i svårigheter och skolornas segregering och integrering, pedagogers samverkan i arbetet med barn i behov av särskilt stöd samt grupptillhörighet och positiv särbehandling. Det leder vidare till analysen där tolkningar av resultatets kategorier framläggs, vilket utmynnar i undersökningens diskussion. Den är uppdelad i metoddiskussion, resultatdiskussion samt förslag på fortsatt forskning. Arbetet avslutas med en sammanfattning.

2 Forskningsbakgrund

Forskningsbakgrunden inleds med specialpedagogikens historik för att övergå i hur området beskrivs idag. Därefter beskrivs stödinsatser för barn i behov av särskilt stöd och vad en skola för alla innebär. Avsnittet avslutas med en beskrivning av perspektiv på specialpedagogik och den teoretiska ansats, det sociokulturella perspektivet, som ligger till grund för undersökningen.

2.1 Historik

Sveriges grundskola är en förening av realskolan och folkskolan. Realskolan var en skola för de lärda och siktade mot högre studier, medan folkskolan var folkets skola. I Sverige skrevs första folkskolestadgan år 1842 och undervisningsplikt infördes. Där sattes riktlinjer för skolan såsom att det i varje skola skulle finnas en godkänd lärare och vilka ämnen som skulle undervisas. Där stod även att de fattiga och obegåvade barnen skulle tillägna sig ett bestämt minimipensum av kunskaper (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986). År 1879 infördes den första hjälpklassen och de spred sig över landet. Anledningen var att ge elever en för dem anpassad undervisning och att skona de övriga barn och lärare från de problem som det innebar att ha obegåvade elever i klassrummet (Brodin & Lindstrand, 2010). En generell läroplan för hjälpklasserna offentliggjordes dock inte förrän 1943 (Ahlström m.fl., 1986). I början av 1900-talet påbörjades inventeringar av elever. Läkare gjorde undersökningar för att avgöra vilka av de svaga eleverna som skulle gå i sinnesslöskola och vilka som skulle gå i hjälpklass. Det började även göras intelligenstest, vilket ledde till en ökning av elever som ansågs hjälpklassmässiga (Ahlström m.fl., 1986; Brodin & Lindstrand, 2010). I mitten av 1900-talet etablerades observationsklasser. Syftet var att skapa en gynnsammare skolmiljö med tydlig läkepedagogisk inriktning för de svåruppfosttrade barnen samt att sanera normalklasserna. Senare tillstyrkte regeringen att observationsundervisningen var tänkt att ge individuell anpassad behandling och undervisning för svårbehandlade elever. Den var inte till för att isolera problematiska element från resten av klassen. Ofta utövades den här undervisningen i läkarmottagningens lokal (Brodin & Lindstrand, 2010).

Under 1950-talet började den nya enhetsskolan startas upp. Grundtanken var att skolan skulle vara odifferentierad och sammanhållen. Skolan skulle vara demokratisk och inte auktoritär. Emellertid såg verkligheten annorlunda ut och specialundervisningsorganisationen fanns i hög

grad kvar (Ahlström m.fl., 1986; Brodin & Lindstrand, 2010). Argumenten som förespråkarna för segregationen framhöll var att specialundervisningen skulle ge barnen trygghet. De menade att de här elevernas självkänsla skulle brytas ned i den prestationskrävande skolan (Brodin & Lindstrand, 2010).

Grundskolan introducerades år 1962 och Brodin och Lindstrand (2010) lyfter fram att den mest väsentliga utmaningen var att få undervisningen mer individualiserad. Det här löstes bland annat genom självinstruerande inlärningsmaterial där barnen kunde arbeta i sin egen takt. Det innebar dock att lärarrollen förändrades och blev mer handledande, vilket fick lärarna att känna sig bortrationaliserade. Läroplan för grundskolan 1962 innebar, enligt författarna att det nu var en och samma läroplan som skulle gälla för alla elever. Egelund m.fl. (2006) menar att läroplansreformen i princip innebar att den organisatoriska differentieringen förändrades. All specialundervisning inpassades i grundskolan och den differentieringen doldes därmed. Istället skulle pedagogisk differentiering ta plats, där lärarna skulle anpassa undervisningen till eleverna. Brodin och Lindstrand (2010) tar upp att specialundervisningen skulle individualiseras i olika former men ha sin utgångspunkt i den vanliga undervisningen. Den kunde organiseras i särskild klass, tillfälliga grupper eller individuellt. Ahlström m.fl. (1986) framhåller att den nya läroplanen även möjliggjorde samverkan mellan den ordinarie läraren samt specialläraren. De kunde tillsammans bedriva undervisning i samma lektionssal och behövde därför inte avskilja elever från gruppen. De här olika arrangemangen för specialundervisning förtydligades i Läroplan för grundskolan 1969, enligt forskarna. Nu skulle även de funktionshindrade barnen integreras i den vanliga undervisningen (Brodin & Lindstrand, 2010). Hjärne och Säljö (2008) lyfter fram att trots ambitionen att integrera alla elever förblev undervisningen inom skolans ram ofta segregerad. Många elever kom under sin skoltid att behöva specialpedagogiska insatser. Därför var förväntningarna stora på den nya läroplanen, Läroplan för grundskolan 1980, där jämlikhet och tanken kring en skola för alla återigen betonades enligt författarna. Där valdes att inte närmare beskriva skolsvårigheter och den tidigare lösningen med specialklasser nämndes inte. Undervisningen skulle individualiseras och utgå från elevernas intressen. Det centrala målet var att barnen oberoende av kapacitet eller förmåga skulle få arbeta tillsammans. Emellertid hävdar Haug (1998) att det här bidrog till att elevgrupper med svårigheter doldes i skolan och de erhöll inte det stöd de behövde. Hjärne och Säljö (2008) tar dock upp hur styrdokumentet senare kompletterades med segregrande strategier. Det innebar att om barnen hade stora svårigheter kunde eleverna placeras i särskild undervisningsgrupp, placeras på skoldaghem eller få anpassad studiegång,

då det ansågs nödvändigt. Svårigheterna kunde vara fysiska eller intellektuella handikapp. Det kunde även vara emotionella eller sociala problem. Vilka elever som skulle avskiljas från klassen beslutades av den enskilda skolan (a.a.).

Tideman (2004) beskriver att vid sidan om skolan och specialundervisningen här i Sverige fanns olika anstalter samt institutioner. Redan på 1800-talet började avvikande elever särskiljas i olika grupper. De kategoriserades och diagnostiserades som exempelvis sinnesslöa. Avsikten var att, genom pedagogiska metoder och medicinska behandlingar, lindra eller bota svårigheterna och göra dem till samhällsdugliga medborgare. De första anstalterna för sinnesslöa kom under 1870-talet. Forskaren tar upp att på 1920-talet började anstalter med mer rasbiologiska utgångspunkter byggas upp. Där handlade det inte om att lindra och bota svårigheter, utan att kontrollera så defekta och samhällskadliga människor inte förde sina anlag vidare till kommande generationer. Det här kontrollerades genom tvångssterilisering, äktenskapsförbud samt utbyggnad av anstalter. Ansvaret för alla utvecklingsstördas vård och undervisning kom 1955 att läggas över på landstingen. Först i slutet av 1950-talet började kritiken mot anstaltsbyggande lyftas fram. Den handlade om att livet på institution skapade nya problem istället för att lösa dem. Kritikerna talade för att de funktionshindrade inte längre skulle vara segregerade utan skulle integreras i samhället. Avvecklingen av institutionerna inom handikappsområdet började under 1970-talet och idag är alla institutioner avvecklade (a.a.).

2.2 Skolsituationen i Sverige idag.

Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994, som används idag, nämner inga metoder och strategier för att hantera svårigheter. Istället är läroplanen mål och resultatorienterad, vilket innebär att det är upp till den lokala skolan att utarbeta hur barns olikheter ska hanteras (Hjörne & Säljö, 2008). Enligt dagens läroplan ska läraren ”utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket, 2006).

Emanuelsson (2004) poängterar att skillnaderna mellan kommuner och skolor har ökat. Forskaren ser samband mellan ökningen och olika förändringar i samhället. Bland annat har det blivit ett mer mångkulturellt samhälle, ändrade bosättningsförhållanden och tilltagande möjligheter att välja skola. Valet står inte bara mellan friskolor och kommunala skolor, utan

även mellan olika kommunala skolor. Det här kan leda till differentiering, vilket försvårar utvecklingen av en inkluderande undervisning för en del skolor. Det förklarar den stora variationen mellan olika skolor och hur långt de kommit i sitt arbete mot en inkluderande verksamhet. Ytterligare svårigheter är stressperioder i skolorna såsom ökad konkurrens om barn och nedskärningar. Det här har lett till fler segregeringar åtgärder, med särskilda grupper och placeringar i särskola. I vissa fall görs åtgärder som därmed inte stämmer överens med de officiella styrdokumentens riktlinjer. Enligt Haug (1998) är den svenska specialundervisningen mer segregerad än inkluderad. Skolan exkluderar vissa svaga barngrupper från att ingå i ett socialt samspel med övriga elever, då det i vårt samhälle finns grundskola, särskola samt specialskolor och inom varje skola finns dessutom ytterligare uppdelningar. Det bygger alltså på segregeringar åtgärder som traditionellt grundar sig i ett kompensatoriskt perspektiv vilket innebär ett motstånd mot inkludering (a.a.). Samtidigt som det strävas mot det alltid aktuella begreppet en skola för alla har diagnostiseringen ökat. Det här bidrar till ytterligare segregation av verksamheten, då barn kategoriseras. Ofta är diagnosen anledningen till att stödinsatser sätts in (Tideman m.fl., 2004). Det här ställer Isaksson (2009) sig undrande till, då den svenska skollagen ger alla elever rättighet att få stöd oavsett svårigheter (SFS, 1997:599).

2.3 Stödinsatser för barn i behov av särskilt stöd

Enligt Skolverket (2008) har andelen elever som får specialpedagogiskt stöd ökat och relaterar det till resursförstärkning. Det är nu vanligt att stöd sätts in redan i år tre och fyra för många elever. Trots det här finns det många barn ute i skolorna, bland annat tysta eller utagerande elever, som inte får det stöd de behöver. Gällande de störande och utagerande eleverna handlar det för det mesta om att de får fel sorts stöd, medan de tysta inte får tillräckligt mycket stöd. Det finns anledning att studera hur skolors stödinsatser ser ut då det framgått att elever som fått specialpedagogiskt stöd inte når målen i samma utsträckning som övriga elever. Det är dock viktigt att ha i åtanke att de elever som är i behov av särskilt stöd ofta har sämre studieförutsättningar. Därmed är det sannolikt att specialpedagogiska åtgärder har positiva effekter, men inte tillräckliga för att kompensera de svagheter som eleverna har. Bland elever som får särskilt stöd kan det urskiljas två grupper av svårigheter, lärande och beteendesvårigheter. De åtgärder som oftast sätts in är färdighetsträning, träning på lämpligt beteende samt hemuppgifter (a.a.).

2.3.1 Normalitet och avvikelse

Orden normalitet och avvikelse är beroende av vilket sammanhang de sätts in i. Begreppen står i relation till varandra och vad som är avvikande är beroende av vad som anses normalt. Vad som betraktas som normalt beror då på vilka jämförelsepunkter som förekommer. I olika skolformer innebär homogenitet olika saker. Grupper kan bland annat vara åldersmässigt eller utvecklingsmässigt homogena (Jacobsson, 2002). Tideman m.fl. (2004) menar att synen på vad som är avvikande och vad som är normal är avgörande för hur stödåtgärder och undervisning utformas. Därför kan elever för att få stöd, enligt Isaksson (2009), känna behov av att framhäva sin avvikelse. Även behov av att hävda sin normalitet kan förekomma för att passa in i klassens gemenskap.

Tideman m.fl. (2004) har sett att specialpedagogikens viktigaste funktioner i skolan anses vara att ge stöd till barn i svårigheter och homogenisera grupper. Trots att specialpedagogikens ambition är att skapa en acceptans för olikheter går arbetet ut på att minska avvikelserna, vilket tyder på att det finns stora motsättningar. På samma sätt ser Haug (1998) konflikten inom specialpedagogiken och lyfter vanliga argument för att homogenisera grupper. Bland annat får barnen som avskiljs från klassen en mer anpassad undervisning samtidigt som de kvarvarande är mer likasinnade och får mer arbetsro. Tideman m.fl. (2004) hävdar dock att heterogenitet i barngruppen är något positivt, då barnen kan få rika möjligheter att lära av varandra (a.a.). För läraren kan klassrumssituationen upplevas som både komplex och mångsidig, då både individen och kollektivet ska tillgodoses samtidigt som kunskaper ska utvecklas. I skolan möter lärare elever med alla sorters olikheter. Eleverna som kollektiv är inte en homogen grupp, utan lär på olika sätt och är i behov av olika stöd (Ahlberg, 1999). Det är problematiskt att alla elever ska lära sig gemensamma saker under sin utbildning, samtidigt som deras olikheter ska mötas (Nilholm, 2006).

2.3.2 Särskild undervisningsgrupp

Det innebär ofta ett dilemma för skolan hur organisationen kring särskilt stöd ska se ut, då klassens behov som kollektiv ställs emot individers behov av speciella insatser (Ahlberg, 1999; Jacobsson, 2002; Karlsson, 2008; Tornborg, 2006). En vanligt förekommande specialpedagogisk insats är att elever undervisas i särskild undervisningsgrupp (Skolverket, 2008).

Ahlberg (1999) beskriver hur specialpedagogens roll förändrats från att vara hjälpskolelärare via klinicklärare till det vi nu kallar specialpedagog. Professionaliteten har med tiden ökat och yrkesrollen fått nya innebörder. Traditionellt sett har rollen inneburit att diagnostisera och att undervisa några få elever i taget utanför klassrummet. På samma sätt som Skolverket (2008) menar Ahlberg (1999) att specialpedagogens roll i skolan fortfarande ofta ser ut på det här sättet. Jacobsson (2002) ställer sig kritisk till det här då särskild undervisningsgrupp inte innebär någon garanti för att eleverna får det stöd som de behöver. Karlsson (2008) framhåller att placering i särskild undervisningsgrupp på ett socialt plan leder till att eleverna får en oklar skol- och gruppstillhörighet. Deras *egentliga* tillhörighet är i sin klass, samtidigt som de går i en annan grupp. Det sänder ut signaler om att den särskilda undervisningsgruppen är mindre värd än klassen som grupp. Även Ingestad (2006) betonar att nivågruppering innebär en begränsad social gemenskap och att eleverna identifierar sig med sin grupp. Eleverna själva är väl medvetna om den egna gruppens status och vilka som är bättre och sämre. Groth (2007) anser istället att det är avgörande om avskiljningen kopplas till något negativt eller till något positivt. Om det förknippas med något positivt innebär det en positiv avskiljning och påverkar inte elevens självbild negativt. För att det ska bli ett stöd för elevens delaktighet och lärande understryker Jacobsson (2002) vikten av kommunikation och samordning när det gäller att särskilja elever från klassen. Avskiljning kan avdramatiseras genom att alla elever får sprida ut sig och arbeta på olika platser. Då avviker ingen mer än någon annan och deras individuella arbete blir inte heller lika jämförbart.

Skolverket (2008) lyfter emellertid även fram att det är vanligt med andra åtgärder såsom att eleven får stöd och handledning i klassen av en specialpedagog eller att lärarresurs finns i klassen. Det här stämmer överens med hur Ahlberg (1999) beskriver specialpedagogens roll, att de ska besitta en helhetssyn på elever i behov av särskilt stöd och delta i utvecklingen av verksamheten.

2.3.3 Pedagogernas samverkan

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994 betonar att ”alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd” (Skolverket, 2006, s. 12). Det här framhåller även Haug (1998) som menar att specialundervisning är en uppgift för hela skolan, men hävdar dock att det inte finns tillräckligt med kunskap ute i verksamheterna. Assarson (2007) instämmer med att

pedagogernas kompetens inom det specialpedagogiska området brister. Det är därför högst väsentligt, enligt Emanuelsson (2004), att utveckla en kollektiv kompetens i arbetslag. Det krävs därmed att varje arbetslag samverkar med pedagoger som har specialpedagogisk utbildning. Beträffande samverkan mellan pedagoger har Ahlberg (1999) sett hur sådant arbete kan se ut och beskriver lärarens och specialpedagogens skilda arbetsuppgifter med ett gemensamt uppdrag. Klassläraren arbetar främst i klassrummet medan specialpedagogen är verksam i hela skolan. Dock strävar de båda gemensamt efter att skapa en god lärandemiljö som främjar barnens sociala, kognitiva samt emotionella lärande.

2.4 En skola för alla

Emanuelsson (1996; 2004) definierar begreppet en skola för alla som en sammanhållen skola där alla har rätt att lära. Det kan även beskrivas som att i en skola för alla har alla ”rätt att ingå i samma helhet” (Jacobsson, 2002, s. 200). Uttrycket, en skola för alla, menar Hjørne och Säljö (2008) kan ha olika innebörder och är komplext. Läggs tyngden på att det ska vara *en* skola för alla får det en annan innebörd än om det talas om en skola för *alla*. Betoningen *en* tyder på att en och samma skolform ska gälla för alla, men så har dock verkligheten aldrig sett ut i Sverige. Om vikten läggs på *alla* relateras det istället till en mångfald av skolformer som kan möta olika intressen och behov. Tornborg (2006) diskuterar också ordet *alla* och hur det ibland upplevs odiskutabelt att det finns svårigheter i att tillgodose allas behov, hela tiden. Om situationer uppstår där elever är rädda för andra elever eller att elever påverkar gruppen på ett negativt sätt innebär det ett dilemma av hur allas behov ska tillgodoses. Brodin och Lindstrand (2010) tar istället upp att i begreppet, en skola för alla, ska bredden i ordet *skola* betonas, då det innefattar ett livslångt lärande i skolans olika former. Assarsson (2007) lyfter fram diskussionen om att en skola för alla innebär motsägelsefullt sällan ett samtal om just alla elever, utan istället om några få. Begreppets kopplas ofta till specialpedagogiska områden och till de elever som har det svårt i skolan. Tideman m.fl. (2004) visar på två olika synsätt på en skola för alla och dess innebörd i praktiken. Ett sätt att se på begreppet är att den fysiska miljön ska vara gemensam för alla. Det andra synsättet beskriver stället att det är undervisningen som ska vara gemensam, i alla fall delar av skoldagen. Beroende på hur begreppet tolkas, menar Assarsson (2007), att en skola för alla kan realiseras men upplever samtidigt att begreppet är komplext och i viss mån ouppnåeligt.

2.4.1 En skola för nästan alla

Även Hill (1996) diskuterar begreppet en skola för alla, men hävdar att dagens skola istället är en skola för *nästan* alla, då barn med utvecklingsstörning ofta avskiljs till särskolor. Jacobsson (2002) tar upp exempel på särskoleelever som går i grundskolan. Inledningsvis erhöll eleverna i stor omfattning stöttning både individuellt och i klassen, för att så småningom kunna integreras i klassens arbete. Det är däremot oklart om undervisningen förändrades och anpassades efter de här elevernas behov, då det i en del fall ledde till att eleverna fick omplaceras till särskolan. Nilholm (2006) talar om vikten av organisatoriska förändringar och talar om att undervisningen måste anpassa sig och utgå från den mångfald av elever som finns i verksamheten. Jacobsson (2002) beskriver hur de utvecklingsstörda barnens föräldrar framhöll att integreringen under de första skolåren fungerat bra, men att de andra eleverna efterhand både socialt och kunskapsmässigt drog ifrån. Därmed ökades känslan av utanförskap och flytten till särskolan upplevdes positiv, i alla fall till en början. På längre sikt upplevs ofta att de utvecklingsstörda elevernas behov av stöd i vanlig grundskola inte tillmötesgås och de försöker då att hitta den optimala skolplaceringen. Föräldrarna har svårt att se en skola för alla där både delaktighet och lärande stöds för deras barn.

2.4.2 Problematiken kring begreppen integrering, inkludering

Emanuelsson (2004) ser ett samband mellan begreppet inkludering och en skola för alla, då båda strävar efter att kunna möta alla barns olika behov och förutsättningar i kollektivet. Forskaren anser vidare att begreppet integrering idag fått fel innebörd. Ofta används ordet som ett uttryck för olika organisatoriska förflyttningar såsom att avskilda elever flyttas in i klassrummet. Även andra forskare (Haug, 1998; Tideman m.fl., 2004; Groth, 2007) menar att språkbruket kring integrering av elever och elever i behov av särskilt stöd är segregat och problematiskt. Genom att benämna elever i svårigheter som *de integrerade barnen*, kategoriseras de som något annorlunda. De utpekas ifrån de *normala barnen*. Därför betonar Tideman m.fl. (2004) att det innebördsmässigt inte är möjligt att tala om integrerade elever. Istället är *integrerad undervisning* eller möjligtvis en *integrerad klass* ett mer korrekt sätt uttrycka sig. Även Lopez (1999) framhåller kategoriseringen av barn som oroväckande och segregat. Det är för mycket fokus på problemen istället för att se barnet för vem det är. Tideman m.fl. (2004) beskriver att elever i behov av särskilt stöd inte ser sig själva som resurser i skolan. Det har även visat sig att inte heller pedagogerna uppfattar eleverna som resurser.

Begreppet inkludering är idag positivt laddat och används som ersättningsord för integrering. Det används gärna av skolor i många sammanhang, där det egentligen inte är relevant. Därför finns det anledning att vara observant på hur begreppet nyttjas, då det annars riskerar att urholkas eller få en annan innebörd. Att byta ordet integrering mot inkludering innebär naturligtvis inte att organisationen förändras. För att förändringar ska ske krävs det mycket arbete (Nilholm, 2006; Emanuelsson, 2004). Lopez (1999) menar att den främsta möjligheten för att åstadkomma en inkluderande undervisning är att i klassrummen låta lärare få stöd på olika sätt, både från specialpedagoger, men även egen kompetensutveckling inom specialpedagogik. Lärare bör redan i lärarutbildningen få kunskapen att kunna möta alla barn i ett och samma klassrum. På samma sätt anser Haug (1998) att professionellt stöd och resurser behövs för att åstadkomma en inkluderande skola. Emanuelsson (2004) ser arbetet som en process och lyfter fram att målet med att ha en fullt ut inkluderande verksamhet kanske aldrig kommer att uppnås. Emellertid talar Tideman m.fl. (2004) om vikten av en inkluderande undervisning som en väsentlig del av ett modernt demokratiskt samhälle. Trots det här, påpekar forskarna att det finns anledning att problematisera och granska idén om en inkluderande verksamhet. Ekonomiska orsaker kan ligga bakom ambitionen om en inkluderande undervisning, eftersom det krävs mindre resurser. Även hänsyn till den enskilde individen måste tas och inkludering kanske inte alltid innebär det bästa för alla elever. Egelund m.fl. (2006) menar att det idag finns ett ökat intresse för segregation inom skolan och ser på liknande sätt att det grundar sig i ambitionen om den enskilda elevens bästa. Dock anser Dyson och Millward (2002) att undervisning inom klassrummets ram bör kunna anpassas och utformas så att den även främjar lärandet för de flesta barn oavsett svårigheter.

2.4.3 Pedagogiskt och socialt deltagande

I en skola för alla är begreppen delaktighet och lärande väsentliga och Jacobsson (2002) delar in delaktighet i två olika kategorier, pedagogisk delaktighet och social delaktighet. Pedagogisk delaktighet beskrivs som att eleverna känner en delaktighet i en arbetsgemenskap. Den går ut på att eleverna utför samma arbetsuppgifter eller att arbetssättet möjliggör flexibilitet och variation. Den sociala delaktigheten handlar om att eleverna blir delaktiga i en social gemenskap. Ahlberg (1999) och Karlsson (2008) beskriver också dilemmat med att läraren ska främja både elevernas utveckling av såväl sociala kompetenser som ämneskunskaper.

Jacobsson (2002) drar slutsatsen att arbetssättet påverkar möjligheten för delaktighet och för att få olika former av stöd för elever i svårigheter. Vid eget arbete kan relevant stöd ges utan att lämna den sociala delaktigheten i klassrummet. När arbetet är gemensamt eller klasslärarstyrt behövs ofta stöd i form av resursperson bredvid i klassrummet eller att eleven får andra uppgifter. Ofta väljs det även att eleven får avvika från den sociala gemenskapen och sitta i annat rum med assistent eller speciallärare för att med enskilt stöd kunna arbeta bättre i lugn och ro. Det ses som en lösning för att eleverna ska ingå i en pedagogisk delaktighet och få arbeta i sin egen takt. Om eleven kan ses som delaktig i sitt lärande beror emellertid på hur arbetet utanför klassrummet organiseras.

2.5 Perspektiv på specialpedagogik

Forskare har i Sverige lyft fram olika perspektiv på specialpedagogik som kunskapsområde. De olika perspektiven har sin grund inom olika forskningsområden, dels en medicinsk/psykologisk grund, en sociologisk samt ett område som rör mer pedagogiska frågor (Nilholm 2007; Björck-Åkesson, 2007). Nilholm (2007) menar att diskussionen kring de olika perspektiven oftast behandlar var problematiken ligger. De olika perspektiven visar på hur problemet placeras hos individen, på miljön eller en kombination av de båda. Nedan beskrivs de tre olika perspektiv som Nilholm (2003) lyfter fram.

2.5.1 Kompensatoriska perspektivet

Nilholm (2003) framhåller att det kompensatoriska perspektivet har en medicinsk/psykologisk grund. Perspektivet bygger på idén om att kompensera elever för deras brister. För att kompensera individens problem identifieras och avgränsas olika problemgrupper, vilket ofta innebär diagnoser. Det är framför allt neurologiska och psykologiska förklaringar som utgör grunden för forskningen. Syftet är att få en förståelse samt kunna hitta metoder och åtgärder som kan kompensera barnens problem. Perspektivets grundtanke är därmed att problematiken ligger hos individen. Utifrån analyser av åtgärdsprogram samt elevvårdssamtal, hävdar Skolverket (2008), att skolor idag vanligtvis anser att problemet ligger hos eleven. Karlsson (2008) tar upp att uttrycken elever med svårigheter och elever med särskilda behov används inom det kompensatoriska perspektivet, vilket fokuserar på att det är eleven som har problemen. Även Haug (1998) diskuterar en kompensatorisk lösning där målet är att förstärka svaga sidor hos eleven, så att de kommer upp till samma nivå som de andra barnen och kan

delta i den vanliga undervisningen. Det sker genom att tillsätta extra resurser och kräver att diagnos ställs samt att problemen kartläggs.

2.5.2 Kritiska perspektivet

Det kritiska perspektivet, menar Nilholm (2003), baseras på att problemet inte ligger hos den enskilda individen, utan skapas av omgivningsfaktorer. Det är skolans uppgift att skapa en god lärandemiljö för alla elever. Därmed bör misslyckanden inom skolan sökas utanför individen. Forskaren lyfter fram perspektivets kritik mot diagnostiseringens användbarhet samt objektivitet. Haug (1998) understryker att många forskare idag är kritiska mot det kompensatoriska perspektivet. Kritiken är bland annat riktad mot diagnoserna, då de ofta är subjektiva och osäkra samt att de inte finns någon tydlig koppling mellan diagnos och lämpliga undervisningsstrategier. Även Björck-Åkesson (2007) hävdar att diagnoser inte ofta har ett samband med pedagogiska metoder och betonar att vi idag vet att diagnosen mer ger en förklaring än en lösning på problemen.

2.5.3 Dilemmaperspektivet

Björck-Åkesson (2007) tar upp problematiken med att bara se en lösning på svårigheterna istället för att se att det både kan handla om miljön, samspelet och individen. Nilholm (2003) beskriver att dilemmaperspektivet har uppkommit ur kritiken mot de tidigare perspektiven, då problematiken måste ses utifrån helheten. Det finns inom skolan olika grundläggande dilemman och det finns inte en generell lösning, utan flera faktorer påverkar. Isaksson (2009) framhåller att synen på skolsvårigheter påverkar det vilket stöd som erbjuds och hur det stödet organiseras. Om de uppfattas som till att det är individens problem och att individen ska normaliseras innebär det ofta en specialistuppgift som kan förläggas utanför klassen som en avskild handling. Om svårigheterna däremot ses som produkten skapad i samspelet mellan individen och omgivningen sätts det in i ett större sammanhang där hela skolan blir ansvariga för att skapa förutsättningar för inkluderande undervisning. Nilholm (2003) anser att dilemmaperspektivet kan kopplas ihop med det sociokulturella synsättet genom att dilemman studeras utifrån speciella sociokulturella förhållanden. Hur dilemman tar sig uttryck under konkreta sociala samt kulturella sammanhang.

2.6 Det sociokulturella perspektivet

Undersökningens syfte är att belysa hur olika pedagoger, verksamma i grundskolans tidigare år, beskriver sin undervisning och sina stödåtgärder för barn i behov av särskilt stöd. Då vi hävdar att socialt samspel är betydelsefullt för barns lärande har undersökningen en sociokulturell ansats. Vilket styrks av Dysthe och Igland (2003) som lyfter fram Vygotskijs idé om att social samverkan är grunden för lärande. Det här kan kopplas till vad Jacobsson (2002) tar upp om att social delaktighet och gemenskap är en väsentlig del av skolans uppdrag. Hundeide (2006) framhåller att människan föds in i en social värld som är kulturellt och historiskt betingad (a.a.). Varje människa anses ha ett unikt sätt att erfara omvärlden (Säljö, 2000).

Inom den sociokulturella lärandeteorin har, enligt Øzerk (1998), språket en central roll. Kommunikation är språkets mest betydelsefulla funktion. När vi genom ord utför språkliga handlingar, kommunicerar, får vi möjlighet att bearbeta känslor och organisera våra tankar. Säljö (2000) tar upp att kommunikation kan vara både interpersonell (mellan människor) och intrapersonell (människans inre tänkande). Olika kunskaper medieras (förmedlas) till människan, enligt forskaren, genom olika fysiska och intellektuella artefakter (redskap). Två av de väsentligaste intellektuella artefakterna vid lärande är språket samt tänkandet. Även Dysthe och Igland (2003) lyfter fram språkets funktion för tänkandet och kopplar det till organisationen av undervisning. De båda forskarna hävdar att det är väsentligt med god språklig samverkan, både mellan elever och mellan elev och lärare. Det sociala samspelets betydelse är även något som Säljö (2000) betonar. Genom språket distribueras olika kunskaper mellan människor (a.a.). Lärande är inte någon prestation som utförs individuellt, avskilt från andra människor eller kulturella redskap, utan kräver aktiv samverkan och deltagande för att utveckling ska ske (Dysthe & Igland, 2003). Även grundskoleförordningen (SFS, 1997:599) och Salamancadeklarationen (2006) understryker vikten av samverkan, då de anser att elevernas undervisning främst ska ske inom klassrummets ram.

Dysthe och Igland (2003) och Øzerk (1998) betonar att Vygotskijs begrepp *den närmaste utvecklingszonen* är väsentligt för hur undervisning bör organiseras. Samspelet med mer kompetenta barn eller vuxna är då avgörande för lärandet. Genom samverkan kan barnet åstadkomma mer än vad det hade klarat ensamt. Skillnaden mellan vad barnet klarar själv och vad det potentiellt klarar med hjälp och stöd från någon annan benämns som den närmaste

utvecklingszonen (a.a.). Gällande undervisning bör därmed grupper vara heterogena så att barnen får möjlighet att nyttja varandras kompetenser. Om undervisningen organiseras på det här sättet möjliggörs att alla barn kan vara resurser i verksamheten (Tideman m.fl., 2004). Hundeide (2003) framhåller att begreppet fokuserar på elevens positiva sidor snarare än de brister och svårigheter som finns. Begreppet är inriktat på elevens utveckling och de möjligheter eleven har. Om pedagogerna har en statisk bild över elevers kompetens och endast ser till barnens formella eller informella diagnoser kan det leda till ett passivt accepterande där barnet inte utvecklas utifrån sin fulla potential.

Enligt Bråten och Thurmann-Moe (1998) förespråkas det inom den sociokulturella teorin en holistisk syn på undervisningen. För att lärandet ska bli meningsfullt för eleven bör kunskapen inte tas ur sitt sammanhang. Om undervisningens ämnen och innehåll uppdelas och kunskap överförs isolerad från kontexten frångås undervisningens mening. Det här överensstämmer med vad Säljö (2000) påpekar angående att lärandet är kontextuellt. Lärandet är även beroende av den situation det sker i. Elevens lärande är därmed situerat i olika kontexter där barnen både påverkas av samt är med och påverkar lärandesituationen.

3 Problemprecisering

Tidigare forskning har belyst specialpedagogikens historik, dagens läge, begreppet en skola för alla samt olika perspektiv på specialpedagogik. Slutligen presenterades undersökningens teoretiska ansats, det sociokulturella. Där betonar Säljö (2000) att det inte är möjligt att studera hur en människa tänker kring eller upplever ett fenomen, endast hur personen väljer att beskriva det. Utifrån forskningsbakgrunden och vårt syfte har därmed undersökningens centrala problemformulering preciserats enligt följande:

- Hur talar pedagoger om sina stödinsatser för elever i behov av särskilt stöd?
- Hur talar pedagoger om begreppet *en skola för alla* i relation till elever i behov av särskilt stöd?
- Hur organiseras undervisningen, enligt pedagogerna?

4 Metod

I avsnittet behandlas vårt val av metod, hur undersökningens urval gjordes, samt information om undersökningsgruppen. Vidare återges genomförandet av studien samt bearbetning och analys. Slutligen presenteras undersökningens etiska överväganden.

4.1 Val av metod

Syftet med den här undersökningen är att belysa hur olika pedagoger, verksamma i grundskolans tidigare år, beskriver sin undervisning och sina stödåtgärder för barn i behov av särskilt stöd. Vi har därför valt att genomföra en kvalitativ undersökning, då vi endast vill lyfta några få pedagogers egna unika beskrivningar snarare än att dra allmänna slutsatser. Även Widerberg (2002) tar upp att det centrala inom kvalitativ forskning är att utröna ett fenomenets innebörd och betydelse, till skillnad från kvantitativa undersökningar där mängd, jämförelser och generalisering är väsentligt. På samma sätt menar Denscombe (2000) att kvalitativa undersökningar behandlar ord, istället för siffror, och människors beskrivningar av olika företeelser. Den kvalitativa forskningen associeras ofta till mer detaljerad data utifrån ett helhetsperspektiv. Även informanterna är oftast färre i en kvalitativ studie, än i en kvantitativ undersökning. Widerberg (2002) hävdar att kvalitativa intervjuer är lämpliga för att synliggöra personers förståelse av ett fenomen. Denscombe (2000) instämmer och anser vidare att metoden är fördelaktig beträffande datainsamling som bygger på informanternas åsikter, prioriteringar samt idéer. Med den här undersökningen vill vi lyfta fram pedagogers beskrivningar av ett visst fenomen och den kvalitativa intervjun är då användbar för insamling av den typen av data.

Insamlingsmetoden som valdes var semistrukturerade personliga intervjuer. Det innebär, enligt Denscombe (2000), ett personligt möte mellan forskare och informant. Den som intervjuar har färdiga ämnen och frågor som ska tas upp för diskussion samt besvaras. Den som intervjuar är dock flexibel beträffande ämnens ordningsföljd och att låta informanten diskutera och vidareutveckla sitt resonemang inom ramen för de ämnen som ska behandlas. Även Widerberg (2002) framhäver att om intervjuaren är lyhörd och ger informanterna utrymme att utveckla sina idéer öppnas möjligheter för att ny, men för undersökningen relevant, data kan framkomma. Avsikten med att basera studien på semistrukturerade

intervjuer var precis som ovan för att inte låsa oss vid våra föreställningar, utan möjliggöra för informanterna att lyfta nya intressanta aspekter. En fördel med personliga intervjuer, menar Denscombe (2000), är att intervjun är enkel att kontrollera. Det är endast en person att utforska och ledsaga genom intervjun.

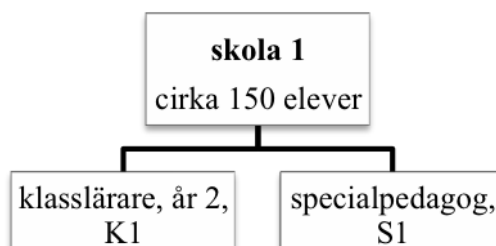
4.2 Urval

Undersökningen genomfördes på fyra olika skolor i en mellanstor stad i södra Sverige. Studiens omfattning ledde till att vi valde skolor som vi haft kontakt med tidigare, då tiden att etablera nya kontakter och relationer var begränsad. Widerberg (2002) beskriver att intervjuer innebär ett möte mellan olika människor och därmed finns det risk för att det sociala samspelet inte fungerar som förväntat. Om så är fallet kan intervjun eventuellt inte uppnå den kvalitet som undersökningen kräver. Ambitionen var att informanterna skulle känna trygghet vid intervjuerna, vilket Denscombe (2000) menar är väsentligt. Skolorna som undersökningen utfördes i var två friskolor samt två kommunala skolor. Alla skolor hade elever från förskoleklass upp till år nio. Klasslärarna i undersökningen arbetar i år ett till tre, då vår utbildning och vårt intresse fokuserar på grundskolans tidigare år. Klasslärarna samverkade med olika pedagoger i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. För att få en vidare bild av hur olika pedagoger beskriver sin undervisning och sina stödåtgärder för barn i behov av särskilt stöd, tillfrågades även lärare som tjänstgör som resurser samt specialpedagoger på skolorna. De lärare som valdes arbetade tillsammans med klasslärarna för att främja lärande för elever i svårigheter. Kopplingar kan dras till vad Denscombe (2000) tar upp angående att urvalet av informanter, där en unik inblick utifrån en speciell position behövs, ofta sker genom ett medvetet val för att kunna säkerställa att de deltagande är lämpliga utifrån studiens syfte. Emellertid hade klasslärarna endast sin klass som arbetsområde, medan övriga lärare arbetade med barn i olika åldrar på skolorna.

4.3 Undersökningsgrupp

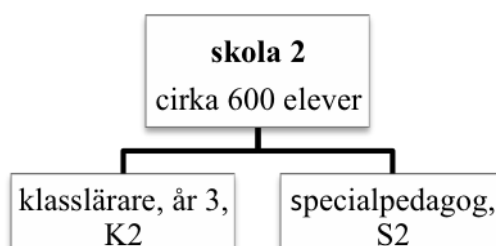
Undersökningsgruppen bestod av tio pedagoger. Informanterna var fyra klasslärare, två resurslärare samt fyra lärare som tjänstgjorde som specialpedagoger. Samtliga pedagoger var kvinnor och i olika åldrar. För att kunna skilja pedagogerna åt utan att avslöja deras namn, menar Denscombe (2000), att fingerade namn bör användas. Det kan göras genom att ge de

som läser vissa detaljer för att kunna särskilja informanterna åt. Vi har därför valt att namnge varje enskild skola med en siffra: de kommunala skolorna 1 respektive 2 och friskolorna 3 samt 4. Pedagogerna benämns med olika bokstäver: klasslärarna med K, resurslärarna med R och de som tjänstgör som specialpedagoger med S. Vidare i arbetet kommer de pedagoger som tjänstgör som specialpedagoger endast att benämnas som specialpedagoger, trots att de inte har fullständig specialpedagogisk utbildning. Det här för att underlätta för läsaren.



Figur 1. Informanter med fingerade namn på skola 1.

Skola 1 ligger i ett litet samhälle några mil utanför staden och där går ungefär 150 elever på skolan. På skolan intervjuades två pedagoger, en klasslärare (K1) och en specialpedagog (S1). K1 är utbildad lågstadielärare och avslutade sin utbildning 1975. Därefter har hon arbetat på samma skola hela tiden och har vanligtvis elever från förskoleklass upptill femte klass. Hon är klasslärare för 12 barn i år 2, men går även in och undervisar extra i andra klasser. S1 är utbildad grundskollärare i år 1-7 med inriktning svenska/samhällsorientering och har varit lärare i 20 år. Hon har arbetat som specialpedagog med autistiska barn på särskolan i fem år. Därefter utbildade hon sig till specialpedagog och var färdigutbildad 2006. Hon har arbetat drygt två år på den här arbetsplatsen och är verksam i alla klasser från år F-9, men arbetar endast 50 % och är sjukskriven resterande tid.



Figur 2. Informanter med fingerade namn på skola 2.

Andra skolan är belägen utanför staden och är en relativt stor skola med över 600 elever. På skolan intervjuades en klasslärare (K2) och en lärare som tjänstgör som specialpedagog (S2).

K2 tog sin examen år 1987 och är utbildad mellanstadielärare. Hon har varit verksam sedan hon avslutade sin utbildning, men har arbetat på den aktuella skolan sedan 14 år tillbaka. För drygt sex år sedan läste hon till 20 poäng i specialpedagogik på distans. Efter det har hon även läst en utbildning i art, som behandlar barn och deras känslor. Idag är hon klasslärare för 23 elever i år 3, barngruppen följer hon från år 1-3. S2 är utbildad lärare för år 1-7 med inriktning matte/no och har arbetat som pedagog sedan 2001. Hon har arbetat på flera olika arbetsplatser främst som klasslärare i olika åldrar. På skolan har hon tjänstgjort i snart två år. Hon har även läst 30 poäng specialpedagogik och bedriver idag en särskild undervisningsgrupp sedan ungefär ett år tillbaka. I gruppen ingår det sex elever från år 2-4 som är i behov av särskilt stöd.



Figur 3. Informanter med fingerade namn på skola 3.

Den tredje skolan är en friskola, med cirka 250 elever, som är belägen i stadens ytterområde. Informanterna på skolan en klasslärare (K3), en resurslärare (R3) samt en lärare som arbetar som specialpedagog (S3). K3 blev färdig förskollärare 1996. Senare läste hon vidare till lärare i år 1-5 och tog examen 2006. Dock har hon arbetat som pedagog på en och samma skola sedan år 2000. Hon är klasslärare för 25 elever i år 1. Pedagogen följer barngruppen från förskoleklass till år 3. R3 har endast en halv lärarutbildning, då hon avbröt sin utbildning på grund av graviditet. Emellertid har hon senare läst en kurs i utomhuspedagogik. Sammanlagt har hon varit verksam pedagog i förskola, på fritidshem och i skola sedan 23 år tillbaka. På den aktuella skolan har hon arbetat i fyra år och är nu resurs i K3:s klass. Hon är med klassen under hela skoldagen samt ansvarar för viss del av undervisningen. S3 är utbildad pedagog i år 1-7 med inriktningen svenska/samhällsorientering, men har även vidare utbildat sig i svenska och engelska upp till nionde klass. Senare, för ungefär tio år sedan, läste hon till 20 poäng i specialundervisning. Hon har tjänstgjort som pedagog i sammanlagt 20 år och på den här arbetsplatsen i åtta år. Hennes verksamhet innefattar elever, i behov av särskilt stöd, från år 2-5.



Figur 4. Informanter med fingerade namn på skola 4.

Skola 4 ligger i staden och är en friskola med cirka 350 elever. Där intervjuades tre olika lärare, en klasslärare (K4), en resurslärare (R4) och en pedagog som verkar som specialpedagog (S4). K4 är utbildad lågstadielärare med behörighet i svenska och idrott på mellanstadiet. Hon har arbetat som lärare sedan 1977 och de senaste tio åren har hon varit på den här arbetsplatsen. Hon följer eleverna från år 1 till och med år 3. Hon är nu klasslärare för 22 elever i år 3, men undervisar även extra i andra klasser. Klassläraren delar hela dagarna med barnen enligt skolans värdegrund. Pedagogen deltar därmed under barnens drop-in tid på morgonen, är ute på alla raster samt äter med barnen. R4 har gått nya lärarutbildningen med inriktning mot fritidshemmet, dock har hon läst sina specialiseringar med fokus på skolan. Efter examen arbetade hon som fritidspedagog och assistent i två år. Nu arbetar hon som resurs i två klasser, bland annat i K4:s klass, och fritidspedagog på skolan sedan ett år tillbaka. Som resurs stöttar hon de barn som är i behov av särskilt stöd. S4 gick ut den nya lärarutbildningen mot grundskolans tidigare år 2006, med specialpedagogik som specialisering. Hon arbetade först ett år på förskola och är nu inne på sitt tredje läsår som specialpedagog på skolan. Hennes verksamhet består av cirka 25 elever från år 1-5.

4.4 Genomförande

Intervjufrågorna (se bilaga 1) utformades utifrån vår problemprecisering. Informanterna fick information om studiens syfte och inriktning men fick inte ta del av frågorna innan. De första frågorna var bakgrundsfrågor för att informanterna skulle känna att de kunde svaren och därmed känna trygghet i att fortsätta delta i intervjun. Det var även till för att vi skulle få bakgrundsinformation om informanterna och deras verksamhet. Denscombe (2000) lyfter fram att det är lämpligt att börja med en lätt fråga, gärna kring den intervjuades roll kopplat till undersökningens ämne, vilket även kan vara relevant bakgrundsinformation om informanterna. Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplats. Då de utfördes under deras arbetstid var det enklast att organisera intervjuerna på det viset. Intervjuerna spelades in

på en diktafon, för att inget av det som sades skulle förbises. Enligt Denscombe (2000) innebär ljudupptagningar en bestående, objektiv och komplett dokumentation av det talade ordet under intervjuer. Även Kvale (1997) menar att ljudinspelningar ger intervjuaren möjlighet att koncentrera sig på vad som sägs under intervjun. Att alla ord, tystnader och tonfall registreras och finns tillgängligt att återvända till. Däremot påvisar både Kvale (1997) och Denscombe (2000) att det utelämnas vissa faktorer vid ljudupptagningar, såsom omgivningens kontext och den ickeverbala kommunikation som förekommer. Ett alternativ hade då varit videoupptagningar, men vi ansåg att det skulle kunna vara störande för informanterna och ville därmed inte riskera det. Kvale (1997) framhäver även att videomaterial innehåller väldigt mycket information som innebär en tidsödande process att bearbeta och analysera. Då undersökningen inte är så omfattande valde vi istället att göra kompletterande anteckningar om det var någon relevant information som missades vid ljudupptagningen. Kompletterande anteckningar till ljudupptagningen anser Denscombe (2000) att forskare bör göra. Vidare beskrivs att ljudupptagningar kan vara tillräckligt störande moment för den intervjuade, men att de ofta slappnar av efter en stund. Han påpekar dock att det är viktigt att forskaren är varsam i hur den tar upp ljudinspelning med informanterna. Vi försökte vara avslappnade när informanterna informerades om ljudupptagningen och försäkrade att det inte fanns något rätt eller fel svar på våra frågor. Vi upplevde emellertid att diktafonen hade en viss effekt på informanterna, eftersom flertalet av dem blev nervösa då ljudupptagningen började och slappnade av efter att diktafonen stängdes av. Däremot framstod det som att informanterna slappnade av när intervjun pågått en stund. Informanterna gav också intrycket av att resultatet inte påverkades av nervositeten, då verksamheten beskrevs på liknande sätt även när mikrofonen stängdes. Vid en del av intervjuerna kompletterades ljudupptagningarna med anteckningar. Det var då informanterna, efter intervjuens slut, fortsatte att diskutera kring tidigare ställda frågor. Samtliga informanter godkände dock att informationen som framkom, efter diktafonen stängts av, fick användas i undersökningen. Under intervjuerna var det en av oss som hade huvudansvar för intervjun, men båda var närvarande. Det här gjordes för att informanten skulle kunna fokusera på en person och inte känna sig i underläge mot oss som forskare. Den andre kunde då komplettera med följdfrågor, om det uppfattades som behövligt. Det fanns annars risk för att väsentlig information förbises eftersom en av oss alltid hade en viss inblick i verksamheterna vi besökte sedan tidigare. Intervjuerna blev från 15-35 minuter långa och samtliga informanter besvarade och diskuterade undersökningens frågor samt ämnen. Informanterna var positiva

och engagerade under intervjuerna och de var även intresserade av studiens slutresultat, vilket vi lovade att återkomma med.

Denscombe (2000) tar upp flera faktorer om vad det innebär att vara en skicklig intervjuare. Intervjuaren bör vara uppmärksam, inte fälla omdömen, vara lyhörd, stå ut med tystnad, vara duktigt på att sufflera och ställa följdfrågor samt att respektera den intervjuades rättigheter. De här punkterna var vi medvetna om och försökte beakta dem vid genomförandet av intervjuerna. Det blev vid intervjutillfällena uppenbart att olika strategier krävdes. Till exempel behövde vissa av informanterna drivas på mer, genom sufflering eller följdfrågor, än andra. Kvale (1997) understryker att god intervjuare måste kunna ta snabba beslut under en intervju. Besluten innefattar formulering av frågor och uppföljning av svar etcetera.

Denscombe (2000) framhåller att passivitet och neutralitet hos intervjuaren generellt ses som en riktlinje inom forskning då forskaren är där för att lyssna på vad informanten har att säga. Även Kvale (1997) lyfter att problematiken kring objektiviteten i kvalitativa forskningsintervjuer, då intervjusituationen bygger på ett mänskligt samspel. Samtidigt tar forskaren upp diskussionen kring ledande frågor i samspelet och menar att de ibland kan lämpa sig för att testa äktheten i informantens svar samt för att bekräfta eller avfärda sina egna tolkningar. Under samtliga intervjuer har vi försökt vara objektiva, men inte helt passiva då vi upplevde att intervjusituationerna krävde det. Samtliga informanter sökte vid olika tillfällen bekräftelse på att vi lyssnade och förstod dem. Därmed bekräftades ofta informanterna genom korta gester. Då vi tvekade på om svaret var ärligt eller om vi uppfattat de intervjuade pedagogerna på rätt sätt ställdes en del ledande frågor.

4.5 Bearbetning och analys av data

Inspelningarna från intervjuerna transkriberades ordagrant då pedagogernas tveksamheter och hela resonemang kring ämnesområdena är relevant för undersökningen. Enligt Widerberg (2002) finns det flera fördelar med att använda sig av hela intervjuutskriften. Det möjliggör analys av informantens personliga uttryck, tveksamheter, avbrott och tystnader. Även hur informantens svar har påverkats av intervjuarens sätt att agera. Därefter genomgicks rådata för att hitta gemensamma faktorer och väsentliga skillnader mellan pedagogerna som kunde bilda kategorier. Kategorierna hade sin utgångspunkt i undersökningens problemprecisering, samt syfte. Syftet och undersökningens teoretiska antaganden är avgörande för vad som är relevant

information vid klarläggning och strukturering av data, anser Kvale (1997). Enligt Widerberg (2002) finns det tre förhållningssätt att gå tillväga då analytsteman ska väljas, de är det empirinära och teorinära förhållningssättet samt framställningsformen. Vår undersökning bygger på ett empiriskt förhållningssätt, vilket innebär att teman upptäcks utifrån empirisk data och materialet synliggörs utifrån intresse samt teoretisk bakgrund. De kategorier som kunde urskiljas i undersökningen utifrån vårt syfte och problempreciseringen var: *barn är olika och skolan ska möta dem alla, elever i svårigheter och skolornas segregande strategier, pedagogers samverkan i arbetet med barn i behov av särskilt stöd* samt *grupptillhörighet och positiv särskiljning*. Senare granskades och diskuterades rådata igen för att kunna placera det sagda i rätt kategori. I allmänhet redogörs resultatet utifrån pedagogernas beskrivningar kring kategoriernas ämnen. Presentationen styrs av vilka samband och kontraster som kan utskiljas inom respektive kategori. Under kategorin elever i svårigheter och skolornas segregande strategier presenteras viss information om skolornas situation varje skola för sig. Det är för att få en tydligare bild över hur de olika skolorna har valt att organisera stödet för elever i behov av särskilt stöd. Även för att se hur det på samma skola kan beskrivas olika av pedagogerna då de berättar utifrån sin specifika verksamhet. Vidare analyseras resultatet för att skapa nya betydelser. Det här överensstämmer med vad Kvale (1997) tar upp angående att analysarbetet innebär att utveckla innebörder och utifrån de intervjuades uppfattningar få nya perspektiv på det fenomen som ämnades undersökas. Analysen skrevs först under respektive resultatkategori, men den flyttades senare till ett eget avsnitt efter resultatdelen. Anledning till omplaceringen av analysen, till efter resultatdelen, var för att vi ansåg att analysens tolkningar på ett mer naturligt sätt då ledde fram till diskussionen. Utifrån analyserna och undersökningens syfte samt problemprecisering problematiseras sedan resultatets slutsatser i diskussionen. Det här för att vidareutveckla och diskutera dem i relation till tidigare forskning, våra egna uppfattningar och betraktelsesätt samt undersökningens teoretiska ansats.

4.6 Etiska överväganden

Enligt Widerberg (2002) måste en forskare ta etiskt ansvar och det bör genomsyra hela undersökningen. Vetenskapsrådet (2002) har utformat fyra etiska grundprinciper att beakta vid forskning som innefattar människor: Forskaren ska informera om den aktuella studiens syfte till de som är berörda av forskningen, deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan, uppgifter angående undersökningens deltagande personer ska

ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem samt att uppgifter om enskilda personer endast som framkommer får användas för forskningsändamål.

I enlighet med forskningsetiska principerna blev informanterna informerade om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. De fick först en kort beskrivning via telefon och sedan ett skriftligt informationsbrev (se bilaga 2) före intervjuerna gjordes. Då undersökningen avsåg att undersöka pedagogers beskrivning av deras verksamhet, ansåg vi att det var tillräckligt att endast få de inblandade informanternas samtycke. Vi ville inte heller delge informanterna för mycket information då det skulle kunna påverka resultatet, vilket även Kvale (1997) tar upp som problematiskt. Både vid tillfrågan och senare i informationsbrevet upplystes informanterna om att deras medverkan var frivillig samt att de när som helst kunde avbryta intervjun utan att ange orsak. De informerades även om att intervjuerna skulle avpersonifieras och att råmaterialet endast skulle vara tillgängligt för oss och eventuell examinator samt att materialet endast kommer att användas för forskningsändamål.

5 Resultat

Nedan redogörs det klarlagda resultatet under rubrikerna *barn är olika och skolan ska möta dem alla, elever i svårigheter och skolornas segregeringstrategier, pedagogers samverkan i arbetet med barn i behov av särskilt stöd samt grupptillhörighet och positiv särkiljning*. För vidare beskrivning av kategoriernas utformning se avsnitt 4.5. Kvale (1997) menar att rådata måste klarläggas för att bli tillgängligt för den kommande analysen, vilket innebär att urskilja relevant material. I resultatdelen kommer fokus att ligga på hur arbetet kring elever i behov av särskilt stöd beskrivs, snarare än på vem som sagt vad. Vid de tillfällen där pedagogens yrkesroll kan vara av relevans har vi dock valt att skriva ut den. Eftersom undersökningen bygger på en kvalitativ metod vill vi, som Denscombe (2000) tar upp, urskilja olika processer och mönster samt finna skillnader och gemensamma företeelser. Under de olika kategorierna lyfts olika citat från intervjuerna och där skrivs informanternas fingerade namn ut. I enlighet med Denscombe (2000) menar vi att läsaren genom citat får se hur olika informanter uttrycker sig. Citaten används även för att styrka resultatets äkthet.

5.1 Barn är olika och skolan ska möta dem *alla*

I intervjuerna diskuteras begreppet en skola för alla. Samtliga informanter framhåller då att skolan ska vara en plats där alla barn är välkomna. Pedagogerna lyfter på olika sätt upp aspekter på det här till exempel att: alla barn ska bli uppmärksammade och sedda, att det ska vara roligt att gå i skolan och att alla ska trivas. Alla informanterna tar även upp att alla barn har rätt att få möjlighet att lära sig oavsett förutsättningar. En pedagog från varje friskola påpekade även att det inte förekommer någon gallring av barn vid intagning till skolan. Många av pedagogerna lyfter även fram elever i svårigheter. Endast en av klasslärarna betonar vikten av att inte förbise övriga elever som inte är i behov av särskilt stöd och menar att det här är ett dilemma. Hon (K2) beskriver ”För ibland blir man lite mer en skola för dem som har det tufft än för de vanliga”. En annan av klasslärarna talar om att en skola för alla innebär att elever med speciella behov inte ska behöva gå på en annan skola. Dock ställer hon sig kritisk till om det här alltid är den bästa lösningen, då hon framhäver att det bör finnas andra möjligheter för de barn som i hög grad har behov av individuell undervisning och inte klarar av stora barngrupper. Samtidigt hävdar en annan av informanterna att alla barn borde vara inkluderade på samma skola. Hon beskriver hur en av skolans elever går efter särskolans

läroplan, vilket hon endast ser fördelar med och påpekar därmed att särskolan borde kunna avskaffas. En annan pedagog lyfter fram att i ett samhälle ska människor leva tillsammans trots olikheter och därför måste skolan hjälpa elever att lära sig förstå och respektera att vi människor är olika. Även en annan av informanterna menar att heterogenitet i verksamheten är positivt och givande, då barnen uppmärksammar att alla människor är olika bidrar det här till att elevernas förhållningssätt förändras och de blir mer ödmjuka mot varandra. Vidare påpekar hon att skolan försöker att inte döma något barn på förhand utan välkomnar dem utan att, som hon benämner det, sätta någon i ett fack med en gång. För att kunna skapa en egen uppfattning om barnen försöker pedagogerna på skolan att inledningsvis inte få någon överlämning från förskola eller annan skola. En av specialpedagogerna understryker att en skola för alla inte endast bör fokusera på eleverna utan även miljöns och undervisningens utformning. Hon (S1) menar att ”vi är olika människor och låt också undervisningen se olika ut”. Hon anser vidare att det är lärarens skyldighet att hitta strategier för att möjliggöra alla barns lärande. På liknande sätt diskuterar en annan specialpedagog vikten av att anpassa undervisningen för varje elev och att det organisatoriskt kan se ut på olika sätt.

Samtliga specialpedagoger ser sin roll i en skola för alla som högst betydelsefull. En (S3) framställer det som att vara ”spindeln i nätet, att ta hand om de här som inte riktigt hinner med eller av någon anledning inte klarar det de ska”. Hon talar även om en grupp elever som hon menar ligger i en så kallad gråzon. För de här barnen som inte är i några större svårigheter, men ändå har problem i skolan är det väsentligt att hon identifierar dem och stöttar dem så att svårigheterna inte ökar. Två andra specialpedagoger beskriver sin roll som handledande och stöttande för både barn och vuxna. Det kan vara att hos klasslärarna skapa förståelse för barns beteenden och behov.

För att främja alla elevers lärande upplever alla pedagoger, utom en av resurslärarna, att de inte har tillräcklig kunskap. Främst är det kunskap om hur barn i behov av särskilt stöd ska stöttas i utvecklingen. Flera av pedagogerna talar om att de aldrig kan bli fullärda, men några understryker att de trots det här känner sig säkra på sin kompetens. Vissa klasslärare samt resurslärare upplever att de fått för lite kunskaper om specialpedagogik i deras utbildning och att det borde vara obligatoriskt inom all typ av lärarutbildning. En av specialpedagogerna betonar att det är svårt att tillägna sig kunskaper för att möta barn i svårigheter. De högskolekurser i specialpedagogik som finns innehåller, enligt henne, många icke relevanta uppgifter som tar mycket tid. Hon tar dock upp att hon uppskattar kurser där pedagogerna får

konkreta exempel på hur de kan arbeta med barn i behov av särskilt stöd. Även flera av de andra lärarna lyfter att de får möjlighet till handledning och vidareutbildning. Kurserna är då ofta relaterade till de svårigheter som finns i pedagogernas barngrupper för att de ska kunna stötta barnen och främja deras lärande. En klasslärare ger ett exempel på det här, då hon beskriver att hon går en kurs kopplat till det funktionshinder som en av hennes blivande elever har. Gällande funktionshinder blir pedagogerna, enligt henne, ofta inbjudna till olika kurser. En av specialpedagogerna på en av de kommunala skolorna påpekar att budgeten till kompetensutveckling är begränsad. Hon beskriver att varje lärare på skolan har sin så kallad peng som kan användas för vidareutbildning, men att de själva kan påverka vilka kurser de ska gå. Ett annat sätt att tillägna sig mer kunskap är, enligt en annan specialpedagog, att läsa olika böcker som behandlar de svårigheter hon möter i barngrupperna. Sammanfattningsvis framhäver en av pedagogerna (K2) en ambition många av pedagogerna uttryckte beträffande tillräcklig kunskap: ”Jag önskar att jag hade. Jag vill ha och jag jobbar på det, men jag kan inte säga att jag har det.”

5.2 Elever i svårigheter och skolornas segregering strategier

I samtliga klasslärares barngrupper finns barn i behov av särskilt stöd. Beträffande ämneskunskaper är det främst läs- och skrivutveckling och matematik som eleverna behöver stöttning i. Pedagogerna tar även upp att det finns många elever med sociala problem samt koncentrationssvårigheter. Vissa klasslärare och en av resurserna misstänker att de har barn med bland annat Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), dyslexi samt autism i klassen. Dock finns ingen uttalad diagnos i någon av barngrupperna, men pedagogerna hävdar att svårigheterna tydligt märks i den vardagliga verksamheten. Trots det här menar en av specialpedagogerna att 40-50 % av barnen i hennes verksamhet, från år 1-5, har diagnoser. Flera pedagoger i undersökningen framhäver att varken kommunen eller landstinget, som skolorna tillhör, utför diagnostisering av elever för tillfället. Angående diagnosers betydelse har pedagogerna skilda synsätt. En pedagog ser diagnostisering som positivt och menar att det kan leda till en förståelse för hur ett barn ska mötas och stöttas, medan de flesta pedagogerna problematiserar och tar upp både fördelar samt nackdelar med diagnostisering. En av specialpedagogerna samtalar om en elev i läs- och skrivsvårigheter som hon gärna skulle vilja ha en vidare utredning på, då hon upplever frustration över att utvecklingen tycks ha stannat av. Samtidigt ställer hon sig undrande till om det går att säga vad problemet egentligen är och om lärandet verkligen kan främjas genom diagnostisering, då det är individuellt hur problem

yttrar sig även inom en och samma diagnos. Vidare menar hon att en diagnos kan ge både föräldrar och eleven själv en förståelse för svårigheterna. En annan specialpedagog (S1) betonar dock att: ”Det viktiga är ju inte diagnosen i sig utan det viktiga är ju att se vilket problem de har. Hur kan jag stötta den här eleven [...] det är ju där mitt jobb ligger.” En del av pedagogerna väljer att på olika sätt testa och observera eleverna för att kunna möta elevernas behov och kunskapsnivå. De här testerna kan utföras både i verksamheten, av klasslärare eller specialpedagoger, samt med hjälp av kompetenta resurser utifrån. Enligt en av klasslärarna är det även betydelsefullt att ge elever i svårigheter tid att utvecklas, då de ibland endast behöver mer tid än övriga elever. Specialpedagogerna lyfter fram att de barn som de möter i sin verksamhet överensstämmer med klasslärarnas bild av vilka svårigheter som finns. Barnen de stöttar har i hög grad olika svårigheter. Endast en av specialpedagogerna framhåller att problemen är mer relaterade till olika ämneskunskaper, emellertid kan de vara en kombination av svårigheter i olika ämnen och till exempel sociala svårigheter. Hon beskriver även hur problem i läs- och skrivutveckling i stor utsträckning påverkar övriga skolämnena.

För eleverna i svårigheter är den vanligaste strategin att de särskiljs från övriga klassen delar av skoldagen, enligt pedagogerna i undersökningen. Dock skiljer sig arbetet på de fyra skolorna på flera sätt. På skola 1 ska klassläraren ha stöd av specialpedagog en timme i veckan, men beskriver att det inte fungerar så i verkligheten. Enligt klassläraren kommer hon istället endast sporadiskt och arbetar då främst, i ett annat rum, med ett barn i behov av stöd gällande uttalssvårigheter. Det här skiljer sig från de andra skolorna i undersökningen där klasslärarna har mer stöttning från specialpedagog eller annan pedagog. Klassläraren beskriver vidare att specialpedagogen vid enstaka tillfällen går in i klassrummet för att ge allmänt stöd till klassen. Specialpedagogen själv menar att hon fördelat tiden efter de behov som finns i de olika klasserna. Ibland stöttar hon elever i behov av särskilt stöd genom att särskilja små grupper eller enskilda elever och i andra fall går hon in i klassrummet och stöttar. När hon har elever i små grupper är det organiserat så att de elever som är där är i behov av samma typ av stöd. Då klassläraren inte i någon stor utsträckning får stöd från specialpedagogen eller annan pedagog har hon valt att ibland arbeta med en elev efter skoltid, under elevens tid på fritidshemmet. Hon anser att barnet behöver mycket tid och att eleven själv har upplevt det som positivt att få komma ifrån att vara den som ligger sist. Andra strategier hon har är att låta eleverna använda sig av konkreta hjälpmedel, till exempel pengar vid matematiklektionerna. Ibland får barnen även välja svårighetsgrad på uppgifterna. Märker

pedagogen då att en elev tagit en för svår uppgift uppmanar hon eleven att arbeta tillsammans med en kamrat. Vid risk för att ett barn inte kommer att nå målen diskuterar pedagogen med föräldrarna, vilket kan leda till att föräldrarna tillsammans med barnet lägger ner mer tid på studierna.

På skola 2 har klassläraren stöd från specialpedagog samt en annan pedagog. Den lärare som är resurs i klassen ger stöd under vissa pass i matematik. Båda pedagogerna finns då i klassrummet. Under de här lektionerna får klassläraren möjlighet att sätta sig med vissa elever och ge dem extra stöd. Vid tillfällen då eleverna ska läsa högt får eleverna gå ut och läsa för resursläraren. Ibland får eleverna placera sig utanför klassrummet i gruppum, men det ökar efterhand i takt med att eleverna blir mer självgående. Specialpedagogen har en särskild undervisningsgrupp, bestående av sex elever, där en elev från klasslärarens klass ingår. Eleven har inga ämnesrelaterade svårigheter, utan sociala problem och är i gruppen ungefär tre halva skoldagar i veckan. Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen är både där individuellt, några tillsammans samt hela gruppen. Gruppens undervisning sker i en annan lokal på skolan. Specialpedagogen har tidigare varit med i klassrummet för att lära känna eleverna som nu ingår i hennes undervisningsgrupp, men nu förläggs all undervisning utanför klassrummets ram. Klassläraren poängterar att eleven upplever det som positivt att få vara i den mindre undervisningsgruppen. Hon menar att barnet tycker att det är skönt att få komma iväg från klassen och att ha en vuxen som ger uppmärksamhet, då hon tar upp att det inte är möjligt att lyssna på en hel klass samtidigt. I den särskilda undervisningsgruppen har eleverna ett bestämt personligt schema så att de vet när de ska vara i gruppen och vilka arbetsmoment de ska göra under den tiden. Det här för att känna trygghet och se ett slut på arbetet. Ofta förlägger specialpedagogen en aktivitet som tilltalar eleverna i slutet av arbetspassen.

Även klassläraren och specialpedagogen i skola 3 betonar vikten av att undervisningen är väl strukturerad för en del elever. Det är dock problematiskt, enligt klassläraren, då hon samtidigt vill kunna vara flexibel och möta elevernas intresse. Klassen har även en resurslärare som är med under hela skoldagen. Ibland delas klassen upp i halvklass och då har hon ansvaret för en grupp. Klassen är då uppdelad efter, vad klassläraren kallar, mognad där en grupp är för de elever som, enligt henne, är intresserade av skolarbetet och en annan grupp är för barn som behöver lite mer lek. Vidare poängterar hon att gränserna mellan grupperna inte är stängda, utan det finns möjlighet för barnen att byta grupp. Det är för att de elever som vill lära sig ska få sin arbetsro och att de andra barnen som behöver mer lek och samtal får sina behov

tillgodosedda. Även andra gruppkonstellationen förekommer. Gällande barn i behov av särskilt stöd är de med i klassrummet i den utsträckning det går. I annat fall särskiljs eleverna, av resursläraren, enskilt eller i mindre grupper från resten av klassen. I de här fallen bedrivs samma undervisning som i klassrummet. Klassläraren lyfter dock att hon vill att samtliga elever är med på den gemensamma genomgången. Ibland får eleverna även själva välja att sitta på annan plats såsom grupprum. Hon understryker dock att det inte alltid gäller elever i svårigheter, utan att det även kan vara elever som klarar av klassrumsmiljön. Klassläraren har även möjlighet att låta elever gå till specialpedagogen, då det behövs. Specialpedagogen bedriver undervisning i både mindre grupper och enskilt samt går in i klassrummen som stöd. I arbetet med elever i behov av särskilt stöd framhäver hon att det ska vara korta arbetspass men att de ska ske kontinuerligt. Hon betonar även att det ska finnas en röd tråd i arbetet. Med elever som har svårt att hinna med i klassrummet bedrivs ofta samma undervisning med specialpedagogen men på annan plats då de ofta har problem med att koncentrera sig. För andra elever som är i större behov av stöd planerar specialpedagogen upp undervisningen utefter barnets förutsättningar. Eleverna särskiljs aldrig från klassen under praktiska ämnen såsom idrott och musik, då specialpedagogen anser att de här ämnena är högst betydelsefulla för barn i svårigheter.

Klassläraren på den fjärde skolan har stöd av en resurslärare samt en specialpedagog. Resursläraren arbetar både i klassrummet och tar ut elever. Det är framförallt vid läsning och matematik som elever särskiljs från klassrummet. Specialpedagogens verksamhet sker främst utanför klassrummet. Specialpedagogen poängterar att hon försöker organisera det så att eleverna både får vara ensamma med henne och får vara i en liten grupp. När hon har små grupper är eleverna i samma ålder och ofta har de liknande svårigheter. Dock påpekas att hon även organiserar det så att eleverna istället passar väldigt bra ihop, har olika kunskap och därmed kan stötta varandra. Specialpedagogen har en grupp från klassen, tre timmar i veckan, där hon stöttar eleverna i läs och skrivutveckling. Enligt klassläraren bedrivs i allmänhet inte samma undervisning hos specialpedagogen som i klassrummet, men den kan vara inom samma ämnesområde. Det här är för att specialpedagogiska undervisningen ska gynna eleverna och klassläraren framhåller att det annars skulle vara obefogat att särskilja eleverna från klassen. Det här överensstämmer inte med speciallärarens syn på verksamheten som anser att undervisningen i stor utsträckning är samma som i klassrummet, dock poängteras att hon ibland får ta ett steg tillbaka och arbeta med mer grundläggande färdigheter.

Sammanfattningsvis menar några av specialpedagogerna att aktiviteterna de gör tillsammans med barnen ofta uppfattas som roliga, men har samtidigt en stor pedagogisk betydelse. Undervisningen som bedrivs är ofta inom samma arbetsområde som övriga elever i klassen arbetar med, däremot används andra strategier för att främja elevernas lärande. En av specialpedagogerna (S2) uttrycker det som att: ”Här leker vi in kunskapen på ett annat vis. Ja, och det är ju svårt att göra i en stor klass med 20-25 elever.” Även om kunskapen ofta leks in så understryker vissa av specialpedagogerna att det är viktigt att eleverna ibland får arbeta på samma sätt som de övriga barnen i klassrummet. Eftersom syftet med att organisera undervisningen på det här sättet enligt de flesta pedagoger är att barnen så småningom ska kunna komma tillbaka till sin ordinarie klass på heltid. Andra anledningar som framkommit är att det är mer lätthanterligt och att kunna tillgodose alla barns behov samt att skapa de bästa förutsättningar för att lärande ska ske. En av klasslärarna poängterar att elevens placering hos specialpedagog eller resurslärare inte innebär att de ska stanna i den verksamheten hela skoltiden. Flera pedagoger betonar vikten av att fånga upp elever i svårigheter i tid så att de inte blir efter. Då eleverna får känna att de inte alltid ligger efter får de känna sig stolta.

Samtliga specialpedagoger lyfter fram att särskiljningen av elever i svårigheter är en positiv lösning då eleverna inte klarar av klassrumsmiljön. Trots det upplever de att det är ett dilemma att eleverna behöver individuell undervisning samtidigt som de inte ska missa för mycket av den vanliga undervisningen i klassen. Om det är något väsentligt som elever missar kan de, enligt en av specialpedagogerna, få ta hem uppgiften och lösa den hemma. Angående specialpedagogisk särskiljning hävdar hon (S3) att: ”Det går inte att få både den vanliga undervisningen och detta för det blir på bekostnad av någonting annat. [...] Vi försöker ju att överbrygga det så att, på något vis, att de ska få med sig allting.”

5.3 Pedagogers samverkan i arbetet med barn i behov av särskilt stöd.

De flesta av pedagogerna i undersökningen anser att samarbetet, pedagoger emellan, kring elever i svårigheter fungerar bra. Två av specialpedagogerna beskriver att samarbetet ser olika ut med olika pedagoger, men att deras samverkan i allmänhet är god. Det finns dock en klasslärare som ställer sig tveksam till samarbetet mellan henne och en specialpedagog. Enligt klassläraren kommer specialpedagogen vid färre tillfällen än bestämt och tar ut elever utan att diskutera och planera med henne. Då specialpedagogen är i klassen bestämmer klassläraren undervisningens utformning och ofta väljer hon det ämne som eleverna behöver mest

stöttning i. Det här liknar hur andra pedagoger på skolorna beskriver uppdelningen av planeringen. Dock menar pedagogerna på skola 4 att de planerar verksamheten tillsammans. Specialpedagogerna planerar generellt sin verksamhet helt själv, men när de är i klassrummet planerar klassens lärare. Klasslärarna anpassar schemat så att de kan nyttja specialpedagogernas kompetens till fullo. Resurslärarna och klasslärarna planerar ofta gemensam lektionstid tillsammans.

Flera av klasslärarna uttrycker att det är i högsta grad betydelsefullt att få ha andra pedagoger kopplade till klassen, då det innebär att flera kan se barnen och främja deras lärande. Även klassläraren, som ställer sig kritisk till samarbetet med specialpedagogen, är positiv till att specialpedagogen har varit med och lyssnat på barnens läsning, då det är bra att få en annan pedagogs syn på barnens läsutveckling. Hon understryker att kommunikation mellan henne och klasslärarna är väsentligt, vilket även andra pedagoger lyfter. Då hon startade sin specialpedagogiska verksamhet tillbringade hon mycket tid i klassrummen och samtalade med klasslärarna om hur eleverna kunde stöttas, vilket inte var uppskattat till en början. Hon menar att den gamla synen på att speciallärare ska sitta avskilt och ta hand om de så kallade besvärliga barnen fortfarande levde kvar. Gällande planering beskriver hon på samma sätt som övriga informanter att det är svårt att få gemensam tid till att planera. Pedagogerna beskriver att det ofta handlar om korta spontana tillfällen då pedagogerna möts på skolan. Därför anses det viktigt att pedagogerna är trygga med varandra och känner tillit till varandras verksamheter. På de mindre skolorna framhålls storleken på skolan som positiv då den innebär att både personal och elever känner varandra, vilket i vissa fall bidrar till ett närmare samarbete. En av pedagogerna tar även upp att det är lättare att se alla elever i svårigheter. På den största skolan beskriver klassläraren att hon inte alltid vet vad eleven från hennes klass arbetar med i den särskilda undervisningsgruppen, vilket hon önskar att hon hade.

Vilka elever som specialpedagogerna ska stötta diskuteras fram av samtliga inblandade lärare, på en del skolor är även rektor och föräldrar inblandade i processen. En av specialpedagogerna poängterar att det på hennes skola finns ett elevhälsoteam där hon ingår bestående av kurator, skolsköterska samt rektor som diskuterar elever i behov av särskilt stöd. Även en annan pedagog tar upp vikten av att ha en god samverkan mellan all personal på skolan och att rektorn har en väsentlig roll i det här arbetet. På de flesta skolorna har de möten med jämna mellanrum, där elever i behov av särskilt stöd diskuteras. På mötena är

klasslärare, eventuell resurslärare samt specialpedagog närvarande och i vissa fall medverkar även rektor.

5.4 Grupptillhörighet och positiv särkiljning av elever

I intervjuerna diskuterar informanterna begreppet inkludering. Flera pedagoger beskriver begreppet som att tillhöra en grupp eller att alla elever är tillsammans i ett och samma klassrum. En pedagog (K2) tar upp att: ”kanske det inte spelar någon roll vilken grupp, men att tillhöra en grupp och att det känns bra och att man inte känner sig bortstött från någon annan grupp om man säger så. Att ha en grupptillhörighet är inkludering för mig egentligen.” Om alla elever alltid ska vara tillsammans som en grupp får de samma undervisning, men de har då inte samma möjligheter och förutsättningar för att lärande ska ske, menar pedagogerna. En (S1) av dem lyfter, ett gammalt ordspråk, kopplat till det här: ”det finns ingen större orättvisa än absolut rättvisa.” Många elever behöver, enligt flera av pedagogerna, individuell undervisning. En klasslärare beskriver att elever har olika behov av att lära sig både visuellt, kinestetiskt och auditivt, vilka är komplicerade att tillgodose i helklass. Några av pedagogerna är inte bekanta med begreppet inkludering. Dock resonerar en av specialpedagogerna om begreppet kan innebära att specialundervisningen integreras med den vanliga undervisningen och att stöttningsen av elever i behov av särskilt stöd bör organiseras i klassrummet, vilket även framkommer från de andra informanterna. Då får specialpedagogerna tillfälle att se hur eleverna de har i sin verksamhet agerar i en större grupp. Vidare lyfter en specialpedagog att det är positivt att vara fler pedagoger i klassrummet då det möjliggör att pedagogerna ser och kan hjälpa även de tysta eleverna. Även en annan pedagog påvisar risken med att de tysta eleverna kan förbises i inkluderande undervisning. En klasslärare menar att är det fler än 16 elever i klassen är det svårt att tillgodose allas behov och veta var de befinner sig kunskapsmässigt.

En klasslärare understryker vikten av att hennes elev som tillhör en särskild undervisningsgrupp ändå känner att han är en del av klassen. Hon ser sociala fördelar med inkludering och att det på så sätt bidrar till att eleverna trivs i skolan. Hon är dock inte säker på om grupptillhörighet medför några pedagogiska fördelar. På samma sätt påpekar även en annan pedagog att det främst är sociala fördelar med en inkluderande verksamhet. Kunskapsmässigt kan det, enligt henne, vara mer fördelaktigt för eleven att få individuell undervisning. En annan fördel med inkludering som kommer fram i undersökningen är att

eleverna som inte förstår, ändå kan ge intrycket av att de kan och därmed kan de genom tid tillsammans med sina mer kompetenta kamrater hinna lära sig det som planerats. Två pedagoger beskriver olika strategier för att möjliggöra en inkluderad undervisning. En strategi för att eleverna inte ska känna sig utstötta från gruppen är att ha bestämda platser och så kallade jobbkompisar i klassrummet enligt en av klasslärarna. En annan klasslärare beskriver att hon har många elever i klassen med koncentrationssvårigheter och har därmed en strategi för att kunna ha eleverna i helklass. Inför aktiviteter i helklass samtalar hon därför med de här eleverna och beskriver önskvärt beteende. Det handlar om att förbereda barnen och uppmuntra bra beteende.

En specialpedagog menar att inkludering inte alltid är bra, samtidigt som det hela tiden strävas efter att ingen ska känna sig utanför. En klasslärare poängterar att en nackdel med inkludering är att det skulle kunna vara på bekostnad av andra elever, om det inte finns tillräckligt med resurser och möjligheter att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Generellt behöver elever i svårigheter mer tid än andra, samtidigt som även de övriga eleverna behöver bli sedda, stöttade och bekräftade.

Samtliga pedagoger lyfter att särskiljning i många fall är positivt. Flera av specialpedagogerna anser att vissa elever behöver komma ifrån klassen viss tid för att orka med resterande av skoldagen, då många elever har svårt att koncentrera sig i helklass. Vidare menar en specialpedagog att det inte hade varit rätt att inte låta eleverna få möjlighet till att varva ner och få den extra stötningen som de kan få i en mindre grupp. Samtidigt vill inte en del elever lämna sin klass och då är det viktigt att vara lyhörd inför elevens önskan. Även en annan specialpedagog påvisar att eleverna själva ska få påverka var undervisningen ska förläggas. Hon talar om att barnen på så sätt är inkluderade i verksamheten men inte i gruppen, dock är det ett eget val. Om någon elev känner sig utpekad för att gå ut från klassen beror det, enligt pedagogen, vanligtvis på att vuxna i barnens närhet har påverkat och förstorat upp företeelsen kring avskiljning. Barn är vana vid att medverka i olika gruppkonstellationer och hon hävdar därmed att barn själva inte reagerar när någon avviker. Hon betonar även att barn är förstående för att alla är olika. Klassläraren som ibland delar upp sin klass i två grupper utifrån elevernas mognad tar emellertid upp att många barn i hennes klass är medvetna om tanken bakom den outtalade grupperingen. Även en specialpedagog framhåller att eleverna själva känner sig utpekade och exkluderade då de kommit efter i skolarbetet. Därför är det viktigt att eleverna får stöd tidigt. En av klasslärarna förklarar att en av hennes elever har

svårigheter med läsning och har en annan läsebok än de övriga eleverna. För det här skäms han och känner sig avvikande, enligt pedagogen, då han gömmer sin läsebok under tröjan. Därmed, menar klassläraren, att avskiljning i hans fall är positivt då han inte behöver känna sig utpekad för sin läsning. Specialpedagogen (S2) kopplad till hennes klass framhäver att:

”Man kan ju ge hjälpen i klassen om de arbetar med samma sak som eleverna, som de andra kompisarna. Om de har samma mattetal, samma svenskauppgifter och bara behöver lite extra stötning, då är det ju bra att specialläraren går in i klassen. Då kan den ju även hjälpa de övriga eleverna. Men arbetar de i helt andra böcker, helt andra uppgifter på lägre nivåer så kan de ju vara ännu mer utpekande att ge dem de uppgifterna i klassen. Då kan det vara skönt för många elever att gå ut från klassen och göra dem någon annanstans.”

Liknande resonemang lyfts av andra pedagoger som beskriver att om eleven är i stora svårigheter kan det vara mer utpekande för dem att vara i klassen än att särskiljas. Det kan då vara positivt för eleverna att få komma ifrån gruppen så de inte behöver fokusera på att vara som de andra och passa in. Flera av pedagogerna påpekar att eleverna oftast är positivt inställda till att få möjlighet att gå iväg med resurs eller specialpedagog. Det uppfattas som en verksamhet där eleverna får göra lustfyllda aktiviteter.

Två av skolorna har erfarenhet av särskoleelever. Skola 2 har en så kallad inkluderad särskoleelev som går efter särskolans läroplan. Klassläraren på skolan tar upp att de försöker möta alla barn och att det krävs mycket innan ett barn skickas till särskola. De försöker lösa det mesta på skolan. Eleven som går i fjärde klass, har stor del av skolveckan sin undervisning i särskild undervisningsgrupp där några få elever från hela skolan har möjlighet att gå. Därmed är det inte elever som endast är i behov av lite stöd, utan barn i stort behov av att vara i en mindre grupp och individuell undervisning för att kunna klara av skolan. Skola 4 har haft en elev som nu är förflyttad till särskolan. Det var föräldrarna som tog beslutet att eleven skulle börja på särskolan. De upplevde, enligt klassläraren, att det fungerade bra för eleven de första åren i skolan men att barnet nu efter andra klass både kunskapsmässigt och socialt skiljde sig mycket från sina klasskamrater. Klassläraren lyfter att eleven fortfarande går på deras fritidshem för att hon ska få vara med sina kompisar. Däremot ser klassläraren att eleven har förefallit mer nedstämd sedan flytten från klassen. Pedagogen menar att det kan bero på att barnet inte längre känner en grupptillhörighet till klassen.

6 Analys

Här presenteras en analys av undersökningens resultat. Varje underrubrik är kopplad till resultatets olika kategorier där tolkningar kring bearbetad data framläggs. Det här för att, precis som Denscombe (2000) beskriver, ge betydelse åt materialet samt resonera kring vilka följer det får för studiens ämnen. Även Kvale (1997) framhåller att analysen ger nya perspektiv på resultatet. Syftet med analysen är att utforska resultatet vidare inför kommande diskussion.

6.1 Tolkningar kring: Barn är olika och skolan ska möta dem *alla*

Samtliga pedagoger väljer vid diskussionen kring begreppet *en skola för alla* att tala om och fokusera på elever i behov av särskilt stöd, endast en pedagog tar upp de övriga eleverna. De var dock informerade om undersökningens fokus, vilket kan ha påverkat deras resonemang kring begreppet. Pedagogerna beskriver hur alla barn är välkomna i skolan, samtidigt som diskussionen endast förs utifrån elever i svårigheter. Därmed blir samtalet om en skola för alla, snarare ett samtal om en skola för några få. Deras resonemang speglar det dilemma som en av pedagogerna påvisar, att skolan mer blir en skola för elever i behov av särskilt stöd än för alla. Då pedagogerna understryker att alla elever är välkomna till skolan kan det tolkas som att samtliga elever bör ingå i en och samma skolform, vilket även innefattar de elever som läser efter särskolans eller specialskolans läroplan. Det framgår dock inte om samtliga pedagoger har haft de här eleverna i åtanke då endast få av dem lyfter fram andra skolformer.

En del av pedagogerna poängterar att de är säkra på sin kompetens, samtidigt som de framhåller att de inte har tillräcklig kunskap för att möta barn i behov av särskilt stöd. Det kan anses motsägelsefullt. Pedagogerna kan ha stor erfarenhet, vilket bidrar till deras trygghet i rollen. Att de här pedagogerna inte säger sig ha tillräcklig kunskap kan syfta till att de inte anser sig kunna bli fullärda. En resurslärare beskriver att hon har tillräcklig kunskap. Det kan bero på att hon inte i samma uträkning som klasslärarna och specialpedagogerna har ansvar för eleverna. Det kan även tolkas som att hon har tillräcklig kunskap om de svårigheter som finns i den specifika barngruppen hon bedriver undervisning i just nu.

Det framgår av pedagogerna att de har ambition att tillägna sig ny kunskap, beträffande elever i svårigheter. Flera av pedagogerna tar själva upp att de har möjlighet att få kompetensutveckling och att de deltar i olika kurser. En specialpedagog lyfter även att hon själv tar reda på mycket kunskap genom böcker, vilket skulle kunna tolkas som att hon inte känner att hon får möjlighet till den kompetensutvecklingen från skolan som hon behöver. En annan tolkning är att hon har ett stort intresse för specialpedagogiken.

6.2 Tolkningar kring: Elever i svårigheter och skolornas segregering strategier

Pedagogerna har olika syn på diagnosers betydelse för elevers lärande. Klasslärarna betonar att det inte finns några fastställda diagnoser i deras barngrupper. Trots det menar en av specialpedagogerna att hälften av de barn som ingår i hennes verksamhet har någon diagnos. Specialpedagogen är kopplad till en klasslärares barngrupp och undervisar flera av de eleverna. Därmed kan det ifrågasättas om eleverna i hennes verksamhet faktiskt har utretts och diagnostiserats då flera pedagoger understryker att diagnostisering inte utförs i kommunen eller landstinget. Det finns därför anledning att ställa sig undrande till om det rör sig om kvalificerade misstankar från henne.

En av klasslärarna uttrycker att specialpedagogen på skolan inte tillbringar den tid i hennes klass som de planerat. Specialpedagogen menar istället att hon förlägger tiden utefter klassernas behov. Dock menar klassläraren att behov finns, då hon bland annat får ge stöttning och bedriva undervisning efter skoltid. Det kan tolkas som att specialpedagogen anser att det finns grupper som är i större behov av stöd och därför inte prioriterar klasslärares barngrupp. Även kommunikationen mellan båda parter kan vara bristande, vilket kan bidra till att specialpedagogen inte är insatt i de svårigheter som finns i klassen. Klassläraren kanske inte diskuterar elevernas svårigheter i någon större grad, då hon anser att hon själv är kapabel till att främja lärandet hos de här eleverna. En annan anledning kan vara att klassläraren inte vill belasta specialpedagogen med mer arbetsbörda, då specialpedagogen endast är anställd på halvtid och är sjukskriven resterande tid. Vidare kan den bristfälliga kommunikationen även bero på personkemin mellan de båda pedagogerna.

Klasslärares tillvägagångssätt med att stötta elever efter skoltid kan bero på att hon ser det som den enda lösningen, då hon själv inte har stöd från andra pedagoger. Lärares strategi kan ses som en kompensatorisk lösning på problemet. Det här då hon resonerar kring att eleven

ska arbeta ifatt. Det här synsättet återkommer hos flera av pedagogerna dock kan det variera beroende på vilka och hur stora behov eleven har. De elever som har svårt att koncentrera sig och hinna med det som ska göras under lektionerna, ges ofta kompensatoriska lösningar. Det kan ibland uppfattas som att fokus ligger mer på att så mycket som möjligt ska hinnas med, istället för elevernas lärande. De elever som är hos specialpedagogerna av andra själ får däremot mer anpassad undervisning utefter sina behov och fokus ligger på deras utveckling snarare än att de ska hinna ikapp sina kamrater.

På samtliga skolor särskiljs elever, men i olika utsträckning. Specialpedagogerna bedriver alla undervisning med elever både individuellt och i mindre grupper. Gruppkonstellationerna utformas utifrån olika syften. Ofta väljs elever som är i behov av samma stöd. En anledning till det kan vara att pedagogen då kan ge samma typ av stöd och eleverna behöver inte känna sig utpekade i gruppen. Grupperna kan även bildas med syftet att elever, med olika kunskaper, som passar ihop ska kunna stötta varandra. Kopplingar kan då dras till den sociokulturella lärandeteorin där eleverna får möjlighet att lära i samspel med varandra. Då de har olika kunskaper kan eleverna lära sig av mer lärda kamrater och på så sätt synliggörs deras närmaste utvecklingszon. Den närmaste utvecklingszonen exemplifieras även i klassrummet då en av klasslärarna uppmanar elever att ta hjälp av en kamrat då det valt en för svår uppgift. Även i den särskilda undervisningsgruppen ingår barn med olika kunskaper och deras olikheter kan nyttjas för att eleverna ska kunna uppnå sin potentiella utvecklingszon.

6.3 Tolkningar kring: Pedagogers samverkan i arbetet med barn i behov av särskilt stöd.

En klasspedagog tar upp att hon inte alltid vet vad eleven i hennes klass, som går i särskild undervisningsgrupp, gör på lektionerna tillsammans med specialpedagogen. Det här skulle kunna bero på skolans storlek och att specialpedagogens lokal är belägen i en annan del av skolan. Därmed besöker pedagogen aldrig spontant undervisningsgruppen under lektionstid, eftersom hon själv har undervisning samtidigt med de övriga eleverna. Det kan även till stor del bero på att pedagogerna planerar all undervisning individuellt. I undersökningen framkommer det att klasslärare och specialpedagoger på, tre av fyra skolor, inte planerar undervisningen tillsammans. Klassläraren planerar då de aktiviteter som ska ske i klassrummet och specialpedagogen planerar sin verksamhet utanför klassrummets ram. Oftast diskuteras planering endast vid korta spontana tillfällen då de möts i verksamheten, enligt

informerarna. Det här kan tolkas som att samarbetet mellan klasslärare och specialpedagog i många fall är bristfälligt. Samtidigt lyfter de flesta pedagoger att samarbetet, mellan klasslärare och specialpedagog, kring elever i behov av särskilt stöd fungerar bra. Flera pedagoger understryker att det är positivt att de är flera olika pedagoger i verksamheten som kan se barnen. Lärarna betonar även att de, i flertalet av skolorna, diskuterar elever i svårigheter på gemensamma möten, med jämna mellanrum. Trots det här planerar de inte tillsammans hur de, genom olika aktiviteter, ska främja de här elevernas lärande. Det kan därmed tolkas som att den gamla synen på specialpedagogik, som en av specialpedagogerna resonerar kring, än idag i stor utsträckning lever kvar. Det innebär att klasslärare och specialpedagoger planerar och verkar avskilt från varandra. Emellertid går majoriteten av specialpedagoger ibland in i klassrummet för att ge stöd åt elever, vilket kan tyda på att den gamla speciallärarens roll förändrats. Pedagogerna beskriver dock att det är klassläraren som individuellt planerar de här lärandetillfällena, vilket kan bero på att klassrummet och barngruppen i sin helhet vanligtvis är klasslärarens verksamhet. Det här kan då leda till att specialpedagogen anpassar sig efter den undervisning som sker där. Tidsaspekten kan även vara en avgörande faktor, då de flesta pedagoger lyfter att det är komplicerat att få tiden att räcka till för gemensam planering. Resurslärarna uttrycker att de ofta är delaktiga i planeringen inför gemensam lektionstid i klassen. Att de planerar tillsammans kan bero på att de är mer kopplade till de aktuella klasserna och deras lärare. Det innebär inte lika många barngrupper som för specialpedagogerna, som oftast har i stort sett hela skolans klasser i sin verksamhet.

Alla skolors pedagoger, utom en specialpedagog, arbetar heltid och verkar ha ungefär samma arbetsbörda. I en av skolorna beskriver dock pedagogerna, kopplade till klasslärarens barngrupp, att de tillsammans planerar undervisningen. Pedagogerna på den här skolan är de enda lärarna som även delar hela skoldagarna med barnen. Därmed kan det ifrågasättas om de verkligen planerar tillsammans som de uttrycker att de gör, eftersom de andra pedagogerna menar att tiden inte räcker till. I det här fallet är det svårt att veta hur planeringen egentligen arrangeras, då det som framkommer i undersökningen endast är pedagogernas beskrivningar av organisationen. Däremot kan det vara så att pedagogerna tillsammans faktiskt funnit ett fungerande system för att möjliggöra gemensam planering.

6.4 Tolkningar kring: Grupptillhörighet och positiv särskiljning av elever

Att ha inkluderande undervisning menar flera pedagoger innebär att tillhöra en grupp och inte känna sig utstött från gruppen. Att känna grupptillhörighet innebär inte alltid, enligt flera pedagoger, att eleven fysiskt behöver vara med sin klass hela tiden. En pedagog tar upp hur en elev som ofta är i en särskild undervisningsgrupp ändå känner grupptillhörighet med sin klass. Om elever är i stort behov av särskilt stöd, kan det innebära att de känner sig mer utpekade om de alltid är närvarande i gruppen än om de får viss undervisning utanför klassrummet. Samtliga pedagoger menar därför att särskiljning i många fall är positivt. Många elever behöver även individuell undervisning och klarar inte av att vara i en större barngrupp. Några pedagoger framhåller att det inte vore rätt att de här eleverna måste vara i helklass hela skoldagen. Det kan kopplas till hur pedagogerna beskriver att samma undervisning inte innebär likvärdig utbildning för eleverna, då den inte anpassas till elevernas olika förutsättningar och behov. De lyfter även svårigheten för pedagogerna att tillgodose alla elevers behov i en större barngrupp. Därmed kan det tolkas som att stora barngrupper är en bidragande orsak till att elever särskiljs från klassen för att pedagogerna ska ha möjlighet att stötta alla elever.

En av pedagogerna menar att med inkluderad undervisning kan vissa elever som inte lärt sig det som planerats i helklass ge sken av att de förstår. Med tiden får de här eleverna möjlighet till lärande genom samverkan med sina mer kompetenta klasskamrater. Det här kan ses som ett väl organiserat arbete med elevernas närmaste utvecklingszoner. Däremot är det oklart om pedagogen har kunskap om den närmaste utvecklingszonen och därför medvetet väljer att organisera undervisningen på det här viset. Det kan även vara oreflekterat och endast ske på grund av att läraren inte har tid till att hjälpa och stötta samtliga elever då deras behov är individuella och därför tar eleverna hjälp av varandra. Andra pedagoger tar, utan att resonera vidare, upp att inkludering främst innebär sociala fördelar. De diskuterar dock inte över de pedagogiska och kunskapsmässiga fördelar som inkludering kan innebära. Det kan tolkas som att pedagogerna inte ser något samband mellan elevers kunskapsmässiga och sociala utveckling.

Pedagogerna verkar ha olika uppfattningar om hur särskiljningen påverkar elevers känsla av grupptillhörighet. Det kan bero på att det organisationsmässigt ser olika ut på olika skolor, elevers olika personliga upplevelser av särskiljning, pedagogernas och andra vuxnas

tillvägagångssätt vid särskiljningen och deras attityd till avskiljning. En pedagog uttrycker att eleverna i hennes klass är väl medvetna om hur hon delat in klassen efter mognad och vilken grupp som då är i behov av särskilt stöd. Däremot framgår det inte huruvida den grupp, som inte är i svårigheter, visar förståelse inför den andra gruppens olikheter. Inte heller om eleverna i svårigheter upplever sig utstötta och avvikande. Beroende på hur de upplever uppdelningen kan det kopplas till positiv eller negativ särskiljning. Det kan även innebära en självuppfyllande profetia om eleverna är medvetna om gruppindelningens innebörd. Eleverna kan då fastna i att leva upp till de förväntningar som förväntas av dem både i positiv och i negativ bemärkelse.

Pedagogerna understryker att eleverna har en positiv bild av specialundervisningen och att de där får göra lustfyllda aktiviteter som inte finns möjliga till att göra i klassrummet. Den roliga undervisningen poängteras ha stor pedagogisk betydelse, vilket frammanar frågan om varför den inte är möjlig att genomföra i klassrummet. Klassrumsundervisningen framstår därmed i resultatet som relativt traditionell. Det kan tolkas som att klassrummet inte är en plats för lek. En annan tolkning kan vara att det är för många elever i klassen så att det organisatoriskt är komplicerat att genomföra, den typen av undervisning, i klassrummet med den personal som finns.

Skolorna som har erfarenhet av elever som går efter särkolans läroplan har olika strategier för att främja de här barnens lärande. Det kan ha bidragit till att barnets föräldrar på den ena skolan valde att förflytta eleven till särkolans verksamhet. Då klassläraren beskriver att avståndet både socialt och kunskapsmässigt, mellan de övriga eleverna i klassen och särskoleeleven, ökade. Det här kanske inte är lika synligt i den andra skolans verksamhet då den eleven har mycket undervisning i den särskilda undervisningsgruppen.

7 Diskussion

I avsnittet diskuteras först metodvalets inverkan på undersökningen. Vidare följer en resultatdiskussion där undersökningens resultat problematiseras och vidareutvecklas utifrån tidigare forskning samt våra egna tankar. Avsnittet avslutas med förslag på fortsatt forskning.

7.1 Metoddiskussion

Till studien valdes en kvalitativ ansats och med semistrukturerade intervjuer som insamlingsmetod för data. En nackdel är att kvalitativ data kan innebära ett tidskrävande jobb, vilket vid en mindre studie begränsar antalet deltagare och därmed generaliserbarheten. Däremot innebär intervjuerna att vi kunde få mer utförliga svar och personliga beskrivningar, än vid enkätundersökning. Undersökningens syfte var att belysa hur olika pedagoger, verksamma i grundskolans tidigare år, beskriver sin undervisning och sina stödåtgärder för barn i behov av särskilt stöd och inte att mäta och generalisera. Widerberg (2002) stödjer vårt val då hon menar att den kvalitativa metoden bör användas då forskaren främst söker efter ett fenomenets betydelse.

Denscombe (2000) lyfter att de som intervjuas svarar olika beroende på deras uppfattning om personen som ställer frågorna. Det är framförallt kön, ålder och etniskt ursprung som påverkar. I undersökningen var vi som intervjuare och informanterna av samma kön och etniskt ursprung, vilket kan ha främjat till att de kände sig bekväma och trygga med oss. Denscombe (2000) framhåller även att det inte är identiteten i sig som inverkar utan vad den betyder för informanterna och att våra preferenser har en viss påverkan på möjligheten att, under en intervju, skapa en god relation och tillit mellan båda parter. En av oss hade alltid en viss relation till de intervjuade, vilket kan ha haft inverkan på hur pedagogerna svarade. Det kan ha bidragit till att en god relation och tillit fanns. I mer negativ bemärkelse kan det ha påverkat pedagogerna på det viset att de antog att vi redan hade vetskap om hur visst arbete i verksamheten går till och därför inte gav lika utförliga svar. Informanternas ålder skiljde sig åt och ibland var vi ungefär jämnåriga och ibland var det stor skillnad på våra åldrar. Då en informant var jämnårig med oss och nyutexaminerad upplevde vi att hon försökte svara tillrättalagt genom att använda högskolans akademiska språk. Det här språkbruket användes inte av övriga informanter ute i skolorna, som hade varit verksamma pedagoger en längre tid.

Denscombe (2000) beskriver vidare att kvalitativ data alltid är resultatet av en tolkningsprocess och framhåller att forskarens *jag* oundvikligen spelar en väsentlig roll i analyseringen av den. Det innebär för oss att våra personliga erfarenheter och sociala bakgrund har inverkan på produktionen och analysen av undersökningens material. Vår bakgrund som lärarstudenter innebär att vi hade en inblick i och hade erfarenheter av skolornas verksamheter och pedagogernas arbete. Det var därför väsentligt att vi försökte bortse från våra tidigare erfarenheter i skolorna så att inte våra föreställningar kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd speglades i undersökningen, eftersom vi ville fånga pedagogernas egna beskrivningar. Dock kan våra roller som högskolestudenter och att informanterna är medvetna om att allt de säger ska ingå i ett forskningsprojekt bidra till att pedagogerna vill ge ett så korrekt svar som möjligt. Vi försökte därför påpeka att det inte existerar något rätt eller fel svar.

7.2 Resultatdiskussion

Vi har i undersökningen kommit fram till att särskiljning är en vanlig organisatorisk lösning för barn i behov av särskilt stöd, vilket även Haug (1998) framhåller. Specialpedagogerna i undersökningen arbetar i allmänhet främst utanför klassrummet med enskilda elever eller i mindre grupper. Det förekommer även i viss utsträckning att specialpedagogerna går in och stöttar i klassrummet. Det här överensstämmer inte med vad Skolverket (2008) tar upp om att specialpedagoger och resurslärare vanligtvis stöttar i klassrummet. Däremot stämmer det med hur resurslärarnas fördelning av stödinsatser organiseras. Skolverket (2008) lyfter även att stödinsatser ofta sätts in redan i år 3 och 4 för många elever. I undersökningen framkommer det dock att stödinsatserna sätts in tidigare, ofta redan i förskoleklass. Vi anser att det är positivt att elever får det stöd de behöver tidigt då det bland annat kan påverka deras självkänsla. På liknande sätt menar flera av pedagogerna att stödinsatser bör sättas in i tidigt skede för att eleverna inte ska komma efter i skolarbetet och därmed känna sig utpekade.

I undersökningen är det endast friskolorna som har resurslärare kopplade till klassen. För övrigt ser vi inga generella skillnader i hur pedagogerna i kommunala skolor och friskolor beskriver arbetet med elever i svårigheter. Däremot vet vi inte om det här är en tillfällighet eller om friskolorna har fördelat mer resurser till extra stöd då studien inte är så omfattande. Stödet på skolorna ser, enligt pedagogernas beskrivningar, olika ut. På samma sätt som

Hjørne och Säljö (2008) menar vi, att det här i hög grad kan bero på att läroplanen inte innehåller några riktlinjer för hur stödinsatser ska organiseras.

Historiskt sett så har skolan innehållit segregerade åtgärder för elever i behov av särskilt stöd. Det har handlat om förkortad skolgång, kliniker, hjälpklasser och speciella skolor eller institutioner (Ahlström m.fl., 1986; Brodin & Lindstrand, 2010; Tideman, 2004). Det har sedan 50-talet förespråkats inkluderad undervisning (Ahlström m.fl., 1986; Brodin & Lindstrand, 2010). Vid införandet av Läroplan för grundskolan 1980 poängterades att alla elever skulle arbeta tillsammans (Hjørne & Säljö, 2008). Dock, menar Haug (1998), att svårigheter doldes och många elever erhöll inte det stöd det var i behov av. I undersökningen framkommer det att det i samtliga skolor förekommer segregerade åtgärder för elever i behov av särskilt stöd. Vi anser därmed att det är intressant hur inkluderande undervisning förespråkas då skolan inte verkar ha hittat någon lösning för hur alla barns lärande ska främjas inom en sådan verksamhet. Läroplan för grundskolan 1980 fick senare tillägg med segregerade stödåtgärder, enligt Hjørne och Säljö (2008), vilket styrker vårt resonemang om att det förefaller komplicerat att åstadkomma en inkluderande skola som kan möta alla elever. Även Emanuelson (2004) beskriver att en inkluderande verksamhet kanske aldrig kommer att uppnås utan istället är en process. Därmed finns det anledning till att fundera över vilka intressen som ligger till grund för argumenten för en inkluderande verksamhet. Tideman m.fl. (2004) framhåller bland annat att det kan finnas ekonomiska orsaker bakom, då det krävs mindre resurser.

Läroplanen bygger enligt oss till stor del på den sociokulturella lärandeteorin, som enligt Dysthe och Igländ (2003) betonar att social samverkan är grunden för allt lärande. Dock, menar vi, att det kan ifrågasättas om det innebär att alla elever bör vara i ett och samma klassrum eller om den samverkan även finns i mindre undervisningsgrupper och vid individuell undervisning. Eftersom samma forskare även poängterar att språklig samverkan mellan elever och mellan elev och lärare är betydelsefullt. I den här undersökningen framstår det som att pedagogerna anser att det i många fall är positivt att särskilja elever i mindre undervisningsgrupper eller individuell undervisning. Det framgick inte i resultatet om pedagogerna är medvetna om det sociala samspelets betydelse för lärandet. Ahlberg (1999) och Karlsson (2008) menar att pedagogen ska främja både elevernas sociala utveckling och ämneskunskaper, vilket ofta upplevs som ett dilemma. Pedagogerna i undersökningen verkar inte se något samband mellan den sociala och den kunskapsmässiga utvecklingen. Vi menar

dock att de inte kan skiljas åt och att de främjar varandra. Det framstår därmed som att flertalet pedagoger inte har någon sociokulturell ansats beträffande barns lärande, då den närmaste utvecklingszonen visar på tydliga samband mellan elevers sociala samverkan och deras kunskapsmässiga utveckling.

Det är enligt Nilholm (2006) problematiskt att alla elever ska lära sig gemensamma saker under sin utbildning, samtidigt som deras olikheter ska mötas. Pedagogerna i undersökningen menar själva att de fokuserar på att skapa de bästa förutsättningarna för lärande utifrån varje enskild individs behov. Särskiljning beskrivs då ofta som en bra lösning för elever i behov av särskilt stöd som inte klarar av klassrumsmiljön, då det innebär mer arbetsro med mer pedagogiskt stöd än i klassrummet. Det här beskriver Egelund m.fl. (2006) som att hänsyn ska tas till individen, men att det ska ske inom ramen för kollektivet. Däremot understryker Dyson och Millward (2002) att undervisningen i klassrummet bör kunna utformas och anpassas så att den främjar i stort sett alla barns lärande. Vi menar att det är bra om undervisningen kan anpassas efter elevernas behov. Däremot undrar vi om olikheterna ibland är för stora och att elever därmed kan gynnas av segregering åtgärder. Vi anser att inkludering är positivt, men att en del elever kan gynnas av att särskiljas vissa delar av skoldagen. Om elever inte klarar av klassrumsmiljön tillsammans med många elever, ställer vi oss kritiska till varför de nödvändigtvis ska inkluderas. Tideman m.fl. (2004) diskuterar om inkludering alltid är det mest fördelaktiga för alla elever. Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) poängterar att barn endast i undantagsfall ska separeras från klassen. Studien visar dock att segregering åtgärder förekommer i alla undersökta skolor i samtliga barngrupper, vilket tyder på att skolorna går emot deklARATIONEN. Emanuelsson (2004) intygar att åtgärder i vissa fall sätts in som inte överensstämmer med styrdokument. En annan aspekt är att skolorna faktiskt följer riktlinjerna. Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) betonar att om det kan konstateras att undervisningen i klassrummet inte kan tillgodose elevers sociala eller kunskapsmässiga behov och i de fall som krävs utifrån elevens eller andra elevers bästa ska elever särskiljas. I undersökningen framkommer det att de här orsakerna ligger till grund för pedagogernas segregering strategier. Därmed kan vi förutsätta att de undantagsfall som dokumentet lyfter fram inte handlar om några få elever, utan att den gruppen innefattar fler barn än vad ordet antyder. Vi vill betona att vi anser att inkludering är viktigt med tanke på bland annat elevernas grupp tillhörighet. Kanske är det dock inte alltid den bästa lösningen för alla, då behoven är individuella.

Alla barn är olika och det finns därmed, enligt oss, inga helt homogena klasser. Dock kan vi se att det, i de undersökta skolorna, strävas efter att homogenisera barngrupperna. Det här då de i hög grad använder sig av kompensatoriska strategier i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Det diskuteras mycket kring att eleverna ska komma ikapp övriga elever och att uppgifter ska hinnas med. Enligt Nilholm (2003) bygger det kompensatoriska perspektivet på idén om att kompensera barn för deras brister. Samband kan dras till vad Tideman m.fl. (2004) påtalar att specialpedagogikens väsentligaste funktion ofta anses vara att bland annat homogenisera grupper. Vi menar att utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan elevers olikheter vara positiva, då de med mer kunskap om ett visst fenomen kan stödja och lära de övriga. Även Tideman m.fl. (2004) hävdar att heterogenitet är fördelaktigt. I undersökningen påvisas det att grupper skapas utifrån olika syften. För det mesta är syftet att särskilja en homogen grupp. Ett vanligt argument är enligt, Haug (1998), att de elever som avskiljs från barngruppen får en mer anpassad undervisning samtidigt som de kvarvarande barnen får mer arbetsro med mer likasinnade. I vår undersökning är det vanligast förekommande argumentet att elever särskiljs för få mer anpassad undervisning som innebär att de erhåller det stöd de behöver i en lugnare arbetsmiljö. I ett fall där klassen ofta delas in i halvklass efter mognad uttrycks de argument som Haug (1998) lyfter. Det förekommer emellertid även att mindre grupper skapas i syftet att vara heterogena för att de utifrån sina olika kunskaper ska kunna stötta varandra. Vi anser dock att det är väsentligt att organisera grupper på olika sätt. I en heterogen grupp får eleverna tillfälle att lära av varandra, samtidigt som barn i en homogen grupp inte behöver känna sig utpekade. Det är därmed betydelsefullt att variera hur grupper indelas och utifrån vilka syften.

Inom det kompensatoriska perspektivet används ofta diagnoser för att kunna kartlägga och hitta metoder som kan kompensera barnets problem (Nilholm, 2003). Det kan dock ifrågasättas då Haug (1998) och Björck-Åkesson (2007) framhäver att det inte finns några pedagogiska metoder som direkt kan kopplas till en viss diagnos. Pedagogerna i undersökningen problematiserar också diagnosernas betydelse. I vissa fall anser pedagogerna att diagnoser och olika tester kan hjälpa dem att möta de berörda eleverna. Tideman m.fl. (2004) påvisar att diagnostisering har ökat och att diagnosen ofta är anledning till att extra stöd sätts in. Det här överensstämmer inte med studiens resultat då ingen klasspedagog har någon uttalad diagnos i sin klass och ändå erhåller stöd. En anledning kan vara att det i kommun och landsting inte genomförs några diagnostiseringar just nu. Det finns emellertid en önskan hos flera av pedagogerna att få vidare utredningar av barn i svårigheter. Även om

barnen inte har någon diagnos så kategoriseras de utifrån pedagogernas antaganden och stödinsatser sätts in. Ibland kan kategorisering, enligt oss, vara missvisande men om det innebär att eleverna får det stöd de behöver är det positivt. Det kompensatoriska perspektivet verkar genomsyra arbetet med barn i behov av särskilt stöd på flertalet av skolorna i undersökningen. Det är endast en av pedagogerna som diskuterar att fokus inte endast bör ligga på eleverna, utan även miljön. Det kan kopplas till det Nilholm (2003) beskriver som dilemmaperspektivet. Vi ställer oss undrande till varför ingen av de övriga pedagogerna tar upp miljön som en väsentlig faktor för de svårigheter som elever är i, då vi i enlighet med Nilholm (2003) menar att problematiken måste ses utifrån helheten.

Pedagogerna i undersökningen beskriver att eleverna ofta uppfattar särskiljning till specialpedagog som positivt, då lärandet där ofta är lustfyllt. Det här kan kopplas till vad Groth (2007) framhäver om att elevs självbild inte påverkas negativt då avskiljningen från klassen associeras med något positivt. Vi anser att det Groth (2007) tar upp påverkar elevernas inställning till särskiljning. Däremot kan det ifrågasättas om det här är avgörande för om eleverna tycker särskiljningen är positiv eller om det finns andra faktorer som spelar in. En aspekt som vi menar kan påverka elevernas syn på avskiljning är den sociala gemenskapen. Enligt Karlsson (2008), får elever som särskiljs i mindre grupper en oklar grupptillhörighet. Vår uppfattning är att särskiljning inte automatiskt innebär att elever får en oklar grupptillhörighet. Vi menar att eleverna både kan känna tillhörighet med klassen och med den mindre gruppen, men det beror på hur särskiljningen organiseras och gruppernas klimat. På en del av skolorna får elever under vissa lektioner arbeta på olika plaster i och utanför klassrummet. Där här menar Jacobsson (2002) kan avdramatisera avskiljningen av elever i svårigheter då ingen avviker mer än någon annan. Den klass där eleverna är indelade i halvklass efter mognad menar pedagogerna att eleverna är väl medvetna om idén bakom uppdelningen. Det här överensstämmer med Ingestad (2006) som betonar att eleverna är väl medvetna om den egna gruppens status och vilka som är bättre och sämre. Hon lyfter även att eleverna identifierar sig med sin grupp. Det här kan, enligt oss, innebära en självuppfyllande profetia. De elever som är i den bättre gruppen får bland annat bättre självförtroende samtidigt som de i den sämre gruppen kan få känslan av att inte räkna till.

Haug (1998) anser att det, för att åstadkomma en inkluderande skola, behövs resurser och professionellt stöd. Det här behovet blev synligt i undersökningen genom pedagogernas resonemang. Bland annat fick en pedagog avsätta tid till att undervisa en elev i behov av

särskilt stöd efter skolan, eftersom hon inte fick tillräckligt med stöd från specialpedagogen under lektionstid. I de andra skolorna erhåller klasslärarna mer stöd från andra pedagoger och ingen av de här pedagogerna har uttryckt att de inte hinner med att stötta elever i behov av särskilt stöd. En slutsats som kan dras av det här är att klasslärare behöver stöd i form av specialpedagog eller resurs för att inom lektionstid kunna möta alla elever, oavsett olikheter. På liknande sätt lyfter Lopez (1999) fram att pedagoger bör få stöd i klassrummet av specialpedagog på olika sätt, men hon betonar även vikten av att samtliga lärare i sin utbildning borde få kunskap om specialpedagogik samt att få vidare kompetensutveckling efterhand. Det kan kopplas till vad pedagogerna i undersökningen sagt om att de inte har tillräcklig kunskap för att möta barn i behov av särskilt stöd och att klasslärare uttryckt att lärarutbildningen innehåller för lite specialpedagogik. Som snart examinerade lärarstudenter upplever även vi att lärarutbildningen inte fokuserar tillräckligt på barn i behov av särskilt stöd, vilket har bidragit till den här undersökningens uppkomst.

Samtliga pedagoger menar att de har bra samarbete på skolan, pedagogerna emellan. Däremot förefaller det som att de inte planerar i någon stor utsträckning tillsammans. På flera av skolorna hålls däremot möten där elever i behov av särskilt stöd diskuteras. Ahlberg (1999) beskriver att klasslärare och specialpedagog har ett gemensamt uppdrag, trots att klassläraren främst arbetar i klassrummet och specialpedagogen är verksam i hela skolan. Flera forskare förespråkar samverkan mellan pedagoger i arbetet med elever i behov av särskilt stöd (Ahlberg, 1999; Haug, 1998; Emanuelsson, 2004). Vi anser också att det är viktigt med samverkan, däremot ifrågasätter vi vad god samverkan innebär. Då pedagogerna har ett gemensamt uppdrag är det naturligtvis väsentligt att på möten diskutera elever i behov av särskilt stöd, som flera av skolorna i undersökningen gör. Dock anser vi att pedagogerna även bör planera viss undervisning gemensamt för att på bästa sätt kunna främja de här elevernas lärande, vilket i de undersökta skolorna inte är fallet.

Av de två skolorna som har erfarenhet av elever som går efter särskolans läroplan har endast en av skolorna sin elev kvar i verksamheten. Den skolan har valt att placera eleven, som nu går i år 4, stor del av skolveckan i en särskild undervisningsgrupp. På den andra skolan var eleven främst integrerad i klassen, men är nu förflyttad till särskolan. Föräldrarna ansåg att eleven både socialt och kunskapsmässigt, då de skulle börja år 3, skiljde sig mycket från sina klasskamrater. Jacobsson (2002) påvisar att det ofta går bra för de här eleverna under de första skolåren, men att särskolan, i takt med att skillnaderna ökar, ses som bättre alternativ. Vi

ställer oss undrande till om den särskilda undervisningsgruppen har bidragit till att eleven i år 4 fortfarande går i grundskolan. I den särskilda undervisningsgruppen blir skillnaderna mellan eleverna kanske inte lika påtagliga, vilket kan leda till att eleven inte känner sig avvikande samt att föräldrarna inte upplever skillnaderna lika stora. Nilholm (2006) lyfter fram vikten av organisatoriska förändringar och menar att undervisningen måste anpassas utifrån mångfalden av elever. Då klasslärare måste ta hänsyn till samtliga elever i klassen och klasserna ofta består av mer än 20 elever undrar vi hur den anpassningen organisatoriskt kan se ut. Vi upplever att det då skulle behövas fler pedagoger i klassrummet, för att kunna möta och tillgodose alla elevers behov. Att det är positivt att vara fler pedagoger i klassrummet menar även flera av informanterna i undersökningen är viktigt för att alla barn ska bli sedda.

7.3 Pedagogiska implikationer

Då studien endast innefattar tio pedagoger är generaliserbarheten inte hög. Däremot kan vi utifrån våra erfarenheter och insyn i olika verksamheter hävda att studiens resultat ändå är relativt representativt för dagens skolor. Vi var dock inte ute efter att se hur alla pedagoger organiserar stödundervisning utan vi ville, genom pedagogernas unika beskrivningar, få en djupare kunskap om hur deras verksamhet fungerar och vilka stödinsatser som finns för barn i behov av särskilt stöd. Vår uppfattning är att det är av stor vikt för många verksamma pedagoger. Genom att se och diskutera hur andra pedagoger resonerar och har organiserat undervisningen kan det synliggöra hur den egna verksamheten ser ut och fungerar. Genom litteraturen har vi främst fått en syn på särskiljning och då att särskiljning är negativt och något som bör undvikas. I vår undersökning har vi fått en mer nyanserad bild av orsakerna till varför skolor ibland särskiljer elever i behov av särskilt stöd. Pedagogerna som medverkade hade ett tydligt resonemang kring varför de anser att elever ibland bör särskiljas från klassen. Vi har utifrån vår studie fått uppfattningen om att särskiljning ibland kan vara ett bra alternativ, men att barnens bästa alltid måste vara i fokus. Därför upplever vi att det är viktigt att reflektera och diskutera kring de åtgärder som finns ute i verksamheterna, så att strategierna som används inte är organiserade på rutin utan verkligen är det bästa alternativet för det enskilda barnet.

7.4 Fortsatt forskning

Utifrån den här undersökningens resultat uppkommer intresse för hur elever i behov av särskilt stöd själva ser på sin avskiljning från klassen. Även de övriga elevernas uppfattning om att vissa elever exkluderas från klassen. Det hade varit spännande att fördjupa den diskussionen genom att resonera kring hur elever ser på klassituationer då alla är samlade i klassrummet i förhållande till när vissa elever särskiljs. Det hade även varit av intresse att göra kompletterande observationer för att få en tydligare bild av hur pedagogerna faktiskt arbetar kring elever i behov av särskilt stöd och inte bara hur de beskriver sitt arbete. Observationer kan även göras för att synliggöra elevers reaktioner vid särskiljning. Ytterligare en inriktning på vårt forskningsområde kunde vara att intervjua föräldrar till barn i behov av särskilt stöd för att få en helhetssyn kring arbetet med barn i svårigheter.

8 Sammanfattning

Undersökningens syfte var att belysa hur olika pedagoger, verksamma i grundskolans tidigare år, beskriver sin undervisning och sina stödåtgärder för barn i behov av särskilt stöd. Tidigare forskning lyfter fram att skolan historiskt sett har innehållit segregande åtgärder i stor utsträckning för elever i behov av särskilt stöd (Ahlström m.fl., 1986; Brodin & Lindstrand, 2010; Tideman, 2004). Efter det presenteras hur skolsituationen ser ut idag och skolan är än idag, enligt Haug (1998) i hög grad segregerad. Vidare diskuteras det vilka stödinsatser som förekommer för barn i behov av särskilt stöd och Skolverket (2008) betonar att en vanligt förekommande insats är att elever undervisas i särskild undervisningsgrupp. Det är även vanligt med andra åtgärder såsom att eleven får stöd och handledning i klassen av en specialpedagog eller att lärarresurs finns i klassen. I avsnittet *en skola för alla* beskrivs hur begreppet kan tolkas på många olika sätt. Emanuelsson (2004) ser ett samband mellan begreppet inkludering och en skola för alla, då båda strävar efter att kunna möta alla barns olika behov och förutsättningar i kollektivet. Nilholm (2003) beskriver tre olika perspektiv inom specialpedagogik som påverkar hur en pedagog möter elever i svårigheter samt hur stödinsatser organiseras. De olika perspektiven fokuserar på var problemet är placerat, hos individen, miljön eller i en kombination av de båda. Forskningsbakgrunden avslutas med den sociokulturella ansats som ligger till grund för undersökningen. Där understryks att social samverkan är grunden för lärande (Dysthe & Igland, 2003). Utifrån forskningsbakgrunden och vårt syfte valdes en kvalitativ metod och undersökningens centrala problemformulering preciseras enligt följande: Hur talar pedagoger om sina stödinsatser för elever i behov av särskilt stöd? Hur talar pedagoger om begreppet *en skola för alla* i relation till elever i behov av särskilt stöd? Hur organiseras undervisningen? För att besvara frågorna valde vi att genomföra semistrukturerade intervjuer med tio pedagoger i olika yrkesroller. Pedagogerna är verksamma i grundskolans tidigare år och på varje skola intervjuades en klasslärare. Med klasslärarnas barngrupper som utgångspunkt medverkar även resurser och specialpedagoger, som är kopplade till de grupperna, i undersökningen. De pedagoger vi valt som verkar på samma skola samarbetar i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Med ansats i det sociokulturella perspektivet synliggörs pedagogernas beskrivningar. Vidare lyfts några av de centrala resultat som framkom i undersökningen. Samtliga pedagoger menar vid diskussionen kring begreppet *en skola för alla* att alla barn är välkomna till skolan och har rätt att lära. En slutsats beträffande organisationen av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd är att särskiljning är en vanlig strategi. Pedagogerna anser att det ofta är positivt då många elever

inte klarar av klassrumsmiljön och behöver undervisning i mindre grupper eller individuellt. Enligt pedagogerna uppfattas särskiljningen, även av eleverna, som positiv då aktiviteterna där ofta är lustfyllda. Däremot påvisar resultatet att verksamheten utanför klassrummet ofta bygger på ett kompensatoriskt perspektiv, där eleverna ska arbeta ikapp sina övriga kamrater. Andra resultat som framkom var att klasslärarna, resurslärarna samt specialpedagogerna inte i någon stor utsträckning gemensamt planerade lärandetillfällen för elever i behov av särskilt stöd. Det framstår även som att pedagogerna inte ser det sociala samspelets betydelse för lärandet och därmed inte har ett sociokulturellt perspektiv på lärande. En annan slutsats som blev synlig i resultatet var att klasslärarna behöver extra stöd i form av resurs eller specialpedagog i klassrummet för att kunna möta alla elever, oavsett olikheter. Pedagogerna uttryckte även att deras specialpedagogiska kunskap inte var tillräcklig.

Referenser

Litteratur

Ahlberg, Ann (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (IPD-rapporter 1999:08 Specialpedagogiska rapporter Nr 15). Göteborg: Göteborgs universitet.

Ahlström, K.G. Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Bråten, I. & Thurmann-Moe, A-C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. (s. 103-121). Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga projekt inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.

Dyson, A. & Millward, A. (2002). Locking them in the eyes: is rational provision for students 'with special education needs' really possible? I P. Farrell & M. Ainscow (Red.), *Making Special Education Inclusive*. (s. 13-24). London: David Fulton.

Dysthe, O. & Igland, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 75-94). Lund: Studentlitteratur.

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering*. (s. 101-120). Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I. (1996). Integrering – bevarad normal variation i olikheter. I T. Rabe & A. Hill (Red.), *Boken om integrering. Idé, teori och praktik*. (s. 9-22). Malmö: Corona.

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

Hill, A. (1996). Vart tog visionerna om integrering vägen? I T. Rabe & A. Hill (Red.), *Boken om integrering. Idé, teori och praktik*. (s. 86–98). Malmö: Corona.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts.

Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. (s. 143-166). Lund: Studentlitteratur.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

Jacobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

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

López, I. (1999). *Inclusive education. A new phase of special education in Sri Lanka*. (IPD-reports, No 1999:02, Special needs education). Göteborg: Göteborgs universitet.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Øzerk, K. Z. (1998). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämneshärläring. I I. Bråten (Red.), *Vygotskij och pedagogiken*. (s. 80-102). Lund: Studentlitteratur.

Rosenqvist, J. (1996). Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder. I T. Rabe & A. Hill (Red.), *Boken om integrering. Idé, teori och praktik*. (s. 23-37). Malmö: Corona.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tideman, M. (2004). Socialt eller isolerat integrerad? Om institutionsavveckling och integrering. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering*. (s. 121-140). Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M. Rosenqvist, J. Lansheim, B. Ranagården, L. & Jacobsson K. (2004). *Den stora utmaningen – om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad, Malmö: Malmö Högskola.

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

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö högskola.

Tillgänglig: 2010-11-22 <http://dspace.mah.se:8080/bitstream/2043/3417/4/Avhandling.pdf>

Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Rapport 5:2 007) Stockholm: Vetenskapsrådet.

Tillgänglig: 2010-11-29

<http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980002186/Rapport+5.2007.pdf>

Groth, D. (2007). *Specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå tekniska universitet.

Tillgänglig: 2010-11-22 <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/02/LTU-DT-0702-SE.pdf>

SFS (1997:599). *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Fritzes.

Tillgänglig: 2010-12-18 <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm>

Isaksson, J (2009). *Normal eller avvikelse - Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå universitet.

Tillgänglig: 2010-11-22 www.skolporten.com/art.aspx?id=7vXmJ

Karlsson, Y. (2008). *Att inte vilja vara ett problem, social organisering och utvärdering av elever i särskild undervisningsgrupp*. Linköpings universitet.

Tillgänglig: 2010-11-22

<http://www.skolporten.com/art.aspx?typ=art&id=a0a200000004yx4eae>

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

Tillgänglig: 2010-11-22 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=10699>

Nationalencyklopedin (2010). *Nationalencyklopedin. Integrera; Segregation*. Tillgänglig: 2010-11-22 www.ne.se

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.

Tillgänglig: 2010-11-22

<http://hundochkatter.se/Inkludering%20av%20elever%20-%20Nilholm.pdf>

Nilholm, C. (2007). *Vad och vems är kunskapsobjektet? – reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras*. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Rapport 5:2 007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Tillgänglig: 2010-11-22

<http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980002186/Rapport+5.2007.pdf>

Statens offentliga utredningar. (2002). *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. SOU 2002:121.

Tillgänglig: 2010-11-22 <http://www.sweden.gov.se/content/1/c4/06/77/effc8b84.pdf>

Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering.*

Tillgänglig: 2010-11-22 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1787>

Svenska Uneskorådet (1/2008). *Riktlinjer för inkludering– att garantera tillgång till Utbildning för Alla.*

Tillgänglig: 2010-11-22 www.unesco.se/Bazment/Alias/Files/?Inlaga

Svenska Uneskorådet (2/2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10.*

Stockholm: Svenska Uneskorådets skriftserie. Tillgänglig: 2010-11-22

<http://www.spsm.se/Documents/Om%20oss/Lagar%20och%20C3%B6verenskommelser/Salamanca%20deklarationen.pdf>

Tornberg, G. (2006). *"Bara man ser till barnens bästa" En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla.* Doktorsavhandlingar inom den Nationella

Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete nr 1. Umeå universitet.

Tillgänglig: 2010-11-22 http://www.use.umu.se/digitalAssets/6/6093_avh_tornberg.pdf

Vetenskapsrådet. (2002). *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer*

Tillgänglig: 2010-12-22 <http://www.vr.se>

Bilaga 1

Intervjufrågor

Bakgrund:

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat som pedagog/lärare?

- Hur länge har du arbetat på den här arbetsplatsen?

Vilken ålder har dina elever?

Hur många elever går i klassen?

Intervjumall

Vad innebär begreppet ”en skola för alla” för dig?

Hur upplever du att skolan arbetar med det här?

Hur ser du på din roll i arbetet för en skola för alla?

Har du, i den verksamhet du bedriver, elever i behov av särskilt stöd?

- Vilka svårigheter förekommer bland eleverna?
- Hur har du/ni kommit fram till det? Hur yttrar sig det i klassrummet?

Hur arbetar du med elever i behov av särskilt stöd?

- Åtgärdsprogram?
- Extra stöd i form av specialpedagog, speciallärare, resurs eller annan pedagog
 - Hur ser samarbetet ut emellan er?
- Hur har du/ni kommit fram till dessa åtgärder?

Hur organiseras undervisning för elever i behov av särskilt stöd i er verksamhet?

Integreras elever i behov av särskilt stöd i klassrumsundervisningen eller förläggs vissa delar av elevernas undervisning utanför klassrummet?

- Hur organiseras den undervisningen?
- Bedrivs samma undervisning som i klassrummet?
- Vad är ert syfte med att organisera undervisningen på det här viset?
- Gäller det här alla elever i behov av särskilt stöd?

Hur skulle du beskriva begreppet inkludering?

Vilka fördelar ser du med inkludering?

Vilka nackdelar?

Hur ser du på möjligheten att arbeta så här i er verksamhet?

Upplever du att du har tillräcklig kunskap för att möta och främja dessa elevers lärande?

Intervjufrågor – Speciallärare, specialpedagog eller resurspersonal.

Bakgrund:

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat som pedagog/lärare?

- Hur länge har du arbetat på den här arbetsplatsen?

Hur ser din verksamhet ut?

Vilken ålder har dina elever?

Hur många elever ingår din verksamhet?

Intervjumall:

Vad innebär begreppet ”en skola för alla” för dig?

Hur upplever du att skolan arbetar med det här?

Hur ser du på din roll i arbetet för en skola för alla?

Vilka svårigheter har de elever du möter i din verksamhet?

Upplever du att du har tillräcklig kunskap för att möta och främja dessa elevers lärande?

Hur organiseras undervisning för elever i behov av särskilt stöd?

- Fungerar du som ett stöd i klassrummet eller förläggs din undervisning främst utanför klassrummet?
- Hur organiseras det stödet/den undervisningen?
- Bedrivs samma undervisning som i klassrummet?
- Hur ser samarbetet ut med elevernas klasslärare?
- Vad är ert syfte med att organisera undervisningen på det här viset?

Hur skulle du beskriva begreppet inkludering?

Vilka fördelar ser du med inkludering?

Vilka nackdelar?

Hur ser du på möjligheten att arbeta så här i er verksamhet?

Bilaga 2



Högskolan Kristianstad

Sektionen för lärarutbildningen

Till dig som ska medverka i vår undersökning.

Vi är väldigt tacksamma och glada över att du valt att delta i vår undersökning. Vi är två studenter som går vår avslutande termin på lärarutbildningen i Kristianstad.

Undersökningens fokus ligger på hur pedagoger talar om en skola för alla samt elever i behov av särskilt stöd. I varje barngrupp finns elever med olika behov och förutsättningar. Därför menar vi, som blivande pedagoger, att vi behöver kunskap för att kunna möta alla elever. Syftet är att belysa hur olika pedagoger, verksamma i grundskolans tidigare år, beskriver sin undervisning och sina stödåtgärder för barn i behov av särskilt stöd. Vi kommer också att lyfta fram begreppet inkludering och hoppas få höra vad det innebär för dig och för din arbetsplats? Flera av våra styrdokument förespråkar inkludering, men vad innebär det egentligen? Vi är väldigt nyfikna på att få kunskap om hur det ser ut i realiteten.

Intervjuerna är beräknade att ta ca ½ timme. För att vi inte ska förlora någon information kommer intervjuerna att spelas in och sedan nedtecknas. Grundmaterialet är endast tillgängligt för oss och vår examinator. Materialet kommer sedan att bearbetas av oss och avpersonifieras.

Intervjun är helt frivillig och du har naturligtvis möjlighet att välja om du inte vill svara på vissa frågor eller om du vill avbryta intervjun och du behöver inte motivera ditt val. Har du några frågor eller funderingar får du gärna ringa eller maila oss.

Vänliga hälsningar

Sofia Petersson 0709-555 999

sofia-petersson@hotmail.com

Christina Wikström 0730 49 44 44

christinawikstroem@yahoo.se

Handledare: Lena Jensen

