



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# **Kön till specialundervisningen**

**Genusperspektiv på  
specialpedagogiska insatser i skolan**

**Ellika Lindström Malmgård  
Anna Westling**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDGX62
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Lisa Asp-Onsjö
Examinator:	Margreth Hill

# Abstract

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp. PDGX62  
Titel: Kön till specialundervisningen  
Författare: Ellika Lindström Malmgård, Anna Westling  
Handledare: Lisa Asp-Onsjö  
Examinator: Margreth Hill  
Nyckelord: specialundervisning, genus, kön, pojkar, flickor

---

## Syfte

Denna studie fokuserar på specialundervisning med avseende på genus. Enligt vår yrkeserfarenhet är det fler pojkar än flickor som får extra stöd av något slag. Det kan vara särskilda undervisningsgrupper med olika typer av inriktning eller *vanlig* specialundervisning. Detta beläggs också i forskning och litteratur. Vårt syfte med studien var att undersöka hur lärarna beskriver och bedömer pojkars och flickors behov av specialundervisning. Våra huvudfrågor var:

- Får pojkar och flickor likvärdig specialundervisning?
- Hur skiljer det sig stödet åt om detta inte är fallet?
- Vad anger klasslärarna för skäl till detta?

## Teori

Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv där vi använt oss av Vygotskijs tankar om språket. Språket konstituerar sociala värden, relationer och identiteter, och alltså även språkliga benämningar som genus, pojke och flicka, men även vad som betraktas som manligt respektive kvinnligt. Specialundervisningen har vi betraktat ur ett kompensatoriskt- och dilemmaperspektiv.

## Metod

För att få svar på våra frågeställningar har vi genomfört både kvalitativa, semistrukturerade intervjuer och en kvantitativ undersökning. Respondenterna är lärare i 11 klasser i skolår 2 – 6 på tre olika skolor i två västsvenska kommuner.

## Resultat

Utfallet av vår undersökning visade överraskande att det var lika många flickor som pojkar fick specialundervisning, trots att tidigare forskning motsäger detta resultat. Dock framgick i vår studie att pojkarna fick kvalitativt annan specialundervisning än flickorna. Pojkarna fick specialundervisning vid fler tillfällen i veckan och dessutom mer tid åt gången. Pojkarna dominerade också i alla undersökta aspekter utom matematik, där det fanns en liten övervikt av stödsatser för flickorna.

De motiveringar som lärarna angav som skäl till att pojkarna fick mest specialundervisning kan sammanfattas i två punkter:

- Pojkar ansågs allmänt som mer omogna.
- Fler pojkar än flickor ansågs ha problem med läsning, då de, på fritiden ägnade sig åt mer aktiva sysselsättningar än läsning, och läsning är basen i skolan. Har man svårigheter med läsning, kan man även få problem i andra ämnen.

# Innehållsförteckning

<b>INNEHÅLLSFÖRTECKNING</b> .....	<b>3</b>
<b>INLEDNING OCH PROBLEMOMRÅDE</b> .....	<b>4</b>
<b>BAKGRUND</b> .....	<b>5</b>
BEGREPPSFÖRKLARING .....	5
KORT HISTORIK OM SPECIALPEDAGOGIKENS FRAMVÄXT .....	6
KORT HISTORIK OM GENUSFORSKNING I SKOLAN .....	7
<b>SYFTE</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORIER OCH PERSPEKTIV</b> .....	<b>9</b>
NÅGRA PERSPEKTIV INOM SPECIALPEDAGOGISK FORSKNING .....	9
<b>LITTERATUR OM GENUS I SKOLAN</b> .....	<b>11</b>
POJKAR OCH ANTIPLUGG-KULTUREN .....	13
<b>METOD OCH GENOMFÖRANDE</b> .....	<b>15</b>
<b>SAMMANSTÄLLNING AV RESULTATEN</b> .....	<b>16</b>
RESULTAT AV VÅRA INTERVJUER.....	16
SVENSKA OCH SPECIALUNDERVISNING .....	17
ENGELSKA OCH SPECIALUNDERVISNING .....	19
MATEMATIK OCH SPECIALUNDERVISNING .....	19
ELEVER SOM BESKRIVS HA OSPECIFICERADE SVÅRIGHETER .....	20
ELEVER MED MEDICINSK DIAGNOS.....	22
OLIKA TYPER AV STÖD .....	23
SPECIALUNDERVISNING, STÖD I GRUPP ELLER ENSKILT.....	23
LÄRARNAS ÅSIKTER OM SPECIALUNDERVISNING FÖRDELNING .....	25
SAMMANFATTNING AV RESULTATET.....	27
<b>DISKUSSION</b> .....	<b>28</b>
METODDISKUSSION.....	28
RESULTATDISKUSSION .....	29
<i>Inlärningssvårigheter eller stök?</i> .....	29
<i>Behövs en diagnos?</i> .....	30
<i>Skillnaden mellan pojkars och flickors tillgång till specialundervisning</i> .....	30
<i>Lärarnas perspektiv på elevers svårigheter</i> .....	32
<i>Skolans dolda funktioner</i> .....	33
<b>AVSLUTANDE REFLEKTIONER</b> .....	<b>34</b>
<b>REFERENSER</b> .....	<b>35</b>
ELEKTRONISKA KÄLLOR .....	37
<i>Bilaga A</i> .....	39
<i>Bilaga B</i> .....	40
<i>Bilaga C</i> .....	41
<i>Bilaga D</i> .....	42

# Inledning och problemområde

Vem kommer först i kön?

Kan det bero på elevens kön?

En skola för alla har länge varit ett motto i svenska skolan. Trots detta visar studier att elever behandlas olika. Man kan betrakta bemötande och fördelning av resurser, bl.a. ur ett genusperspektiv. Då bör det undersökas under vilka omständigheter skillnaderna i skolan uppstår. Aktuell svensk genusforskning inom specialpedagogik har framför allt riktats mot flickors situation. (Giota & Lundborg, 2007). Då det gäller pojkar och specialundervisning, beaktas ofta andra faktorer än kön (Andreasson & Asp-Onsjö, in press).

Enligt vårt sätt att se skapas genus genom samhälleliga processer. Vi menar alltså inte att pojke eller flicka enbart är något man föds till. Våra roller utvecklas i en social kontext med olika typer av förväntningar t.ex. duktiga flickor och livliga pojkar eller tvättande mammor och däckbytande pappor. Med detta menar vi inte att kvinnor och män måste agera lika i ett jämställt samhälle. Jämlikhet innebär i stället att den som störst behov också ska få mest stöd. Vi anser att både pojkar och flickor har rätt att få samma förutsättningar och möjligheter till utveckling. I skollagen står det: ”I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.” (§2, Skollag, 1985:1100). Dock är det fortfarande vanligt att pojkar på olika sätt gynnas i förhållande till flickor (Giota & Lundborg, 2007). Skillnader i bemötande av och i förhållningssätt till pojkar och flickor börjar redan från födseln, och fortsätter sedan igenom skolan till arbetslivet, där genushierarkin ser ut att vara relativt permanentad (Weiner & Berge, 2005).

Om vi vill åstadkomma en förändring av genushierarkin i samhället behövs en strävan efter en mer information och kunskap om sakernas tillstånd. Förändring behöver också komma ur det lilla sammanhanget, där lärarens arbete med elever i skolan kan vara en aspekt som lyfts fram. Skolan ger en rik möjlighet att studera interaktion mellan elever ur ett genusperspektiv. Förändringsprocesser i sociala institutioner som skolan är vanligtvis tröga, och att skapa varaktiga förändringar tar lång tid. Som pedagoger måste vi börja med oss själva, bli medvetna om våra genusuppfattningar och vad dessa får för konsekvenser i vårt arbete med nästkommande generationer. Vad består då skillnaderna i bemötande av eleverna och resursfördelningen av i praktiken? Är vi lärare medvetna om dessa? Undersökningar har gjorts, där lärare visar sig överraskade av resultatet att resurserna är så ojämnt fördelade mellan pojkar och flickor, eftersom lärarna själva anser sig vara rättvisa och jämställda (Weiner & Berge, 2005). Före ett förändringsarbete krävs en insikt om att en förändring behövs.

Intentionen med vår studie är således att studera om resurser fördelas på ett rättvist sätt mellan pojkar och flickor. Om så inte visar sig vara fallet är vi intresserade av att undersöka vari de konstaterade olikheterna i så fall kan bero på. Våra egna yrkeserfarenheter är att pojkar tar mycket utrymme i undervisningen. Sökandet att synliggöra skillnaden i lärarens bemötande av flickor respektive pojkar i skolans specialundervisning, har varit vårt forskningsintresse. Och vår förhoppning är att de erfarenheter vår studie givit oss ska vara användbara i vårt kommande arbete med elever, men även vara brukbart för andra pedagoger

# Bakgrund

För att det tydligt ska framgå vad vi menar med de olika ord och uttryck som vi använder oss av i detta arbete, kommer vi här att ge en förklaring på olika nyckelbegrepp.

## **Begreppsförklaring**

### **Kön**

Med kön avses här det biologiska könet man föds till, flicka eller pojke (Svenska Kvinnoförbundet, 2008, a).

### **Könsidentitet**

Könsidentitet är det kön man upplever sig själv ha, oavsett vilket biologiskt och socialt kön andra anser att man har.

(Holmberg & Nilsson, [http://www.som.gu.se/bocker/nya\\_granser/203-218.pdf](http://www.som.gu.se/bocker/nya_granser/203-218.pdf)).

### **Könsroll**

Sammanfattande term för socialt och kulturellt betingade skillnader mellan könen vad avser beteende, värderingar, normer, föreställningar, resurser, makt och prestige. Har sedan 1980-talet till stora delar ersatts av ordet genus. ([www.ne.se](http://www.ne.se) a)

### **Genus**

Ordet genus används inom samhälls- och humanistisk forskning för de förställningar, idéer och handlingar som formar människors sociala kön. Genus är en översättning från engelskans gender. Det som vi uppfattar som manligt eller kvinnligt i första hand inte är biologiskt givna utan formas, upprätthålls och förändras i olika politiska och sociala sammanhang. Genus handlar inte enbart om individen och dess karaktär eller roll, utan formar ett mönster i historiska processer och institutioner i samhället ([www.ne.se](http://www.ne.se) b) (Svenska Kvinnoförbundet, 2008, a).

### **Genusperspektiv**

Med genusperspektiv avses att undersöka förhållanden, företeelser och processer i samhället, inom olika områden t.ex. ekonomi, utbildning kultur, utifrån ett perspektiv som tar hänsyn till kön kan inverka på dessa sammanhang. Även i, en till synes könsneutral kontext, tillskrivs människor olika kollektiva könskaraktäristika, vilka skapar ojämlikhet mellan könen ([www.ne.se](http://www.ne.se) c).

### **Jämlikhet**

Jämlikhet innebär alla människors lika värde. Detta innebär att alla människor ska vara lika inför lagen och ha samma rättigheter oavsett kön, etnicitet, religion, handikapp, åsikt och sexuell läggning ([www.ne.se](http://www.ne.se) d).

### **Jämställdhet**

Jämställdhet är ett begrepp som definierar jämlikhet mellan könen, alltså lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter för kvinnor och män. Jämställdhet har både en kvantitativ och kvalitativ aspekt. Kvantitativ jämställdhet innebär en jämn fördelning mellan kvinnor och män inom alla områden i samhället, t.ex. inom olika utbildningar, yrken, fritidsaktiviteter och maktpositioner. Kvalitativ jämställdhet innebär att både kvinnors och mäns kunskaper, erfarenheter och värderingar tas tillvara och får berika och påverka utvecklingen inom alla områden i samhället (Svenska Kvinnoförbundet, 2008, b).

## **Kort historik om specialpedagogikens framväxt**

Frågor om vad lärande är, hur det går till och hur det ska organiseras har länge diskuterats. Även frågan om synen på de individer eller grupper av individer som, av olika anledningar, inte klarar av skolan och samhällets uppsatta mål har diskuterats under lång tid. När folkskolan infördes i Sverige 1842 och alla barn fick skolplikt, var det ändå inte riktigt *alla* barn som fick gå där. Uteslutna var blinda barn, döva, barn med psykiska funktionshinder m.fl. grupper. De förstnämnda grupperna, som fick skolplikt ungefär femtio år senare, skickades till internat på annan ort än bostadsorten. De utvecklingsstörda fick inte skolplikt förrän 1943, även om det funnits skolor/vårdinrättningar för dessa grupper/individer sedan slutet på 1800-talet. (Skolverket, 2005)

Inte heller alla barn i folkskolan kunde följa den vanliga kursplanen, utan vissa fick en minimikurs, eller fick helt enkelt sluta skolan tidigare. De kunde vara fattiga barn eller barn som saknade "erforderlig fattningsförmåga" (Hjörne & Säljö, 2008). Då man införde en obligatorisk, gemensam skola innebar detta att nya, studieovana grupper kom in i skolan, barn till allmogen, till bönder och arbetare. Dessa kunde ha svårigheter att anpassa sig till de krav som skolan ställde eftersom de ofta inte hade samma förutsättningar att få stöd hemifrån. Det är inte av en slump vi fick betyg i ordning och uppförande, "och det är inte svårt att tänka sig vilka socialgruppers barn som hade störst svårigheter att uppfylla förväntningarna i dessa avseenden." som Hjörne & Säljö, (2008. s. 14) uttrycker det. Redan tidigt i folkskolans historia, cirka trettio år efter bildandet, uppkom fenomenet hjälpklasser, där de elever som inte hängde med i den vanliga klassundervisningen fick gå. Begreppet hjälpklass fanns sedan kvar ända fram till 1979.

I början av 1900-talet, i och med Binets intelligenstest ([www.ne.se](http://www.ne.se)), kunde barn sorteras ut på ett, som man då tyckte, vetenskapligt sätt. De som inte ansågs normala plockades bort från klassen och fick gå i hjälpklasser eller svagklasser, läs- och skrivklasser, skolmognadsklasser m.m. Dessa elever undervisades av lärare som inte hade någon särskilt utbildning för ändamålet. Det var först 1962 som en nationell hjälpklasslärarutbildning startades. Denna övergick senare till att heta speciallärarutbildning. 1989 lades speciallärarutbildningen ner och ersattes av specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, samtidigt som deras arbetsuppgifter också förändrade inriktning, från att i stort sett enbart ha arbetat med enskilda elever eller elever i grupp, till att bli mer handledande och att arbeta med skolutveckling (Heimdahl Mattson, 2006).

På 1970-talet, med SIA-utredningen (SOU 1974:53) uttrycks för första gången i officiella politiska dokument, ett skifte i synsätt på de elever som bedömdes behöva specialundervisning. Från att ha företrätt en individcentrerad syn, d.v.s. att orsakerna till problemen enbart söks hos den enskilda eleven, anges nu att svårigheterna företrädesvis bör sökas i det sociala sammanhanget, d.v.s. i hela skolans miljö och det omgivande samhället (Jakobsson, 2002).

Skolans har således genom tiderna grupperat individerna. Sedan 70-talet har den officiella intentionen, i alla fall på en retorisk nivå, varit att skapa en jämlik skola. En del av diskussionen berör naturligt genusfrågor. Genusforskning har visat att eleverna behandlas olika på grund av sitt kön. För att komma tillrätta med att pojkar och flickor behandlas olika krävs en ingående analys av förhållande strukturer. Mycket görs genom att vi för vidare olika beteenden av gammal vana, man kan också uttrycka det som att genusstrukturer *sitter i*

*väggarna*. Samtidigt som de flesta lärare anser sig arbeta aktivt för en jämlik fördelning av tid och resurser, vittnar olika forskningsresultat om motsatsen (Öhrn, 1990).

## **Kort historik om genusforskning i skolan**

Forskning som diskuterar kön/genus med avseende på skola/förskola var mycket lite förekommande innan 1960-talet, växte något under 1960- och 1970-talen, för att öka markant under 1980- och framförallt 1990-talet. Denna forskning har också gått från mer kvantitativa studier till att utveckla kvalitativa studier, med metoder som intervjuer, deltagande observationer, videoregistrering m.fl. (Tallberg Broman, Rubenstein Reich & Hägerström, 2002). De kvantitativa studierna på 60- och 70-talen problematiserade pojkar och flickor med begreppen könsroller, vilket då motsvarade biologiskt kön.

På senare tid har begreppet genus i många sammanhang ersatt ordet könsroller, och då även ändrat och preciserat betydelsen. Genus avser alltså det kön man uppfostras till, de idéer och föreställningar som förknippas med pojke och flicka, kvinna och man. Sådana föreställningar används i vårt samhälle som viktiga kategoriserings- och ordningsprinciper i många olika sammanhang. Det kan gälla både i stort och i smått, t.ex. vilka leksaker vi ger våra barn, vilka färger vi har på våra kläder, men också ekonomiska förhållanden och politiska värderingar. Genus används för att beskriva olika strukturer och mönster, t.ex. på arbetsmarknaden där män och kvinnor återfinns i olika yrkeskategorier.

När man talar om *innehållet* i könsrelaterade föreställningar och normer, måste man vara klar över att det inte gäller alltid och överallt, utan det förändras över tid och är också avhängigt kulturen och sociala sammanhang. Genus samspelar också med många andra faktorer, individuella såväl som samhälleliga, så *betydelsen* av genus varierar beroende på sammanhang (Gannerud, 2001). I begreppet genus ingår också en maktdimension, som markerar underordnings- och dominansmönster mellan könen.

I skolhistoriens början var det endast pojkar som fick tillgång till skolgång, och då enbart pojkar ur de bättre bemedlade skikten. Även när folkskolan infördes, var skolan i stora delar en könssegregerad verksamhet, flickor för sig och pojkar för sig (kvinnliga lärare för sig och manliga lärare för sig). Bakgrunden till denna åtskillnad har varit mångfaldig t.ex. att de båda könen inte bedömdes ha samma anlag, inte samma möjligheter och eftersom de heller inte skulle arbeta med samma saker, fanns ingen anledning till att de skulle skolas på samma sätt. Kvinnor bedömdes alltså inte under förra seklet behöva någon mer omfattande utbildning, då det allmänt ansågs att deras plats var i hemmet. Hemarbete byggde på tidigare generationers erfarenheter som förmedlades i hemmet, och därför behövdes alltså inga skolkunskaper (Hjörne & Säljö, 2008).

Tanken på en gemensam skola framhöll att pojkar och flickor skulle lära av varandra. Forskning visar dock att undervisning i gemensamma klasser i huvudsak leder till pojkarnas fördel, traditionella beteenden och könsmönster återskapas och förstärks (Tallberg Broman et al. 2002). Andra resultat vittnar om att genushierarkin på arbetsmarknaden är permanentad, vilket leder till att elever som kommer från en segregerad undervisningsform, d.v.s. flick- och pojkklasser, ändå snabbt inrättar sig i traditionella mönster. För att skapa genusbalans och förändring över tid behöver dock ändring ske i interaktion mellan båda könen. (Weiner & Berge, 2005)

Tittar man på specialundervisningen ur ett genusperspektiv, kan man se att könsfördelningen i t.ex. specialklasser historiskt sett varit sned; minst 2/3 av alla specialklasselever på 1940-talet var pojkar. Ser man på observationsklasser vid denna tid, så var 90 procent pojkar, (Hjärne & Säljö, 2008), vilket torde vara ungefär samma som i många av dagens Särskilda undervisningsgrupper. Denna siffra, alltså 2/3, verkar ha stått sig fram till våra dagar. Vid en undersökning (Emanuelsson, 1976) av elever som hoppat av grundskolan 1964 – 1968, framkom att över 50 procent hade gått i specialklass. Han fann också att det fanns skillnad mellan pojkar och flickor i detta avseende. Pojkarna hade gått i skolmognadsklass, läsklass eller observationsklass, medan flickorna gått i hjälpklass eller erhållit individuell undervisning.

I Lpo 94 står det under rubriken ”En likvärdig utbildning” (s. 4):

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster.

Idag finns alltså inga uttalade mål för konstruktionen av genus i styrdokument, timplaner m.m. som i de historiska exemplen. Nu är det snarare fokus på jämställdhet som poängteras och, som det står ovan: ”ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster” som skrivs fram. De implicita krafter som finns, i könsrollsbevarande syfte, är mer omedvetna, mer oformulerade och ingår i skolans vardagliga praktik. Det är en del av det som kallas den dolda läroplanen (Arfwedson, 1983), det att pojkar och flickor behandlas olika.

Även dagens skola medverkar aktivt till utformandet av könsmonster. Forskning visar att lärare möter eleverna på ett genusrelaterat vis. Det finns tydliga skillnader i interaktionen mellan lärare - pojke och lärare – flicka (Gannerud, 2001). Det sker på olika villkor, läromässiga såväl som utvecklingsmässiga, för de olika eleverna. De olika könsmonstren utvecklas hos eleverna i relation till skolkulturen, och även i relation till elevernas egna föreställningar om framtiden och vad som kommer att förväntas och krävas av dem.



# Syfte

Syftet med vårt arbete är att kartlägga hur de i vår studie undersökta lärarna beskriver och bedömer elevernas behov av specialundervisning.

- Får pojkar och flickor likvärdig specialundervisning?
- Hur skiljer sig stödet åt om detta inte är fallet?
- Vad anger klasslärarna för skäl till detta?

# Teorier och perspektiv

## ***Några perspektiv inom specialpedagogisk forskning***

Först ska påpekas att de teorier och perspektiv som används inom specialpedagogisk forskning i stora delar är desamma som används inom det pedagogiska området i stort. Eftersom pedagogik och specialpedagogik är varandras förutsättning, finns det ingen *egen* specialpedagogisk teoribildning.

Specialpedagogiken kan betraktas ur tre olika perspektiv; kompensatoriskt, kritiskt och dilemmaperspektiv (Nilholm, 2007). Det första går i korthet ut på att eleverna ska kompenseras för sina brister med hjälp av specialundervisning. Bristen/handikappet anses vara elevens, och inte alltför sällan ses det ur ett neurologiskt synsätt, med medföljande diagnos av något slag. Det kritiska perspektivet är snarare en grundläggande hållning till specialpedagogik. Detta perspektiv går i korthet ut på att specialpedagogik uppstår till följd av olika sociala processer, såsom sociokulturellt förtryck, professionellas intressen och skolans misslyckande (ibid, 2007). Vidare skriver han att om utjämnande sociala förändringar skulle ske, skulle alltså specialpedagogiken inte behövas längre. Problemen skulle upphöra som en konsekvens av detta. Nilholm skriver också fram ett tredje perspektiv, som han benämner ett dilemmaperspektiv. Med detta menar han att det i skolan finns motsättningar, mer eller mindre inbyggda t.ex. i olika styrdokument, som är omöjliga att lösa, men som man i skolan hela tiden måste förhålla sig till. Specialpedagogisk verksamhet har att hantera ett flertal sådana dilemman som inte kan få någon permanent lösning.

Segregering, integrering och inkludering av elever är också något som också diskuteras, bl.a. av Nilholm (2007) och Haug (1998). Med segregering avses i detta sammanhang både specialskolor och kommungemensamma grupper för elever, men även när enskilda elever tas ut ur sin klass för att istället undervisas i det som kallas *klinik*. Integrering har kommit att betyda t.ex. särskolans lokalmässiga (och ibland undervisningsmässiga) inlemmande i grundskolan. Begreppet inkludering står för en differentiering av undervisningen inom klassens ram.

I specialpedagogisk verksamhet har Vygotskijs forskning fått ett stort genomslag. Enligt honom sker utveckling på två plan, både biologiskt, inifrån och sociohistoriskt/kulturellt, utifrån. Vygotskij menade, till skillnad från t.ex. Piaget, att människan föds in i en förtolkad social och kulturell omgivning. Människan är en kulturvarelse och hon använder sig således av kulturellt utvecklade redskap. Vi lär inte enbart på egen hand, utan vi lär tillsammans med andra människor. Kunskap är av en kollektiv karaktär (Säljö, 2000). Redskapens utveckling kan leda till att människan når längre och högre i många avseenden. Ett exempel från skolan kan vara att vi med miniräknarens hjälp kan utföra svåra beräkningar. En elev kan då istället för att utföra arbetskrävande algoritmer, rikta sin energi till att förstå en mer avancerad matematisk problemlösning.

Biologin lämnar, enligt ett sociokulturellt perspektiv, över till den sociala utvecklingen mycket tidigt i en människas liv. Ser man på människans utveckling från stenåldern tills nu, så är det producerandet och användandet av redskap som skiljer oss från stenåldersmänniskan, snarare än de biologiska förutsättningarna. Till skillnad från Piaget, som med sina fyra intelligensstadier i barns utveckling, vilka oberoende av samhällets påverkan alltid följer på varandra och alltid i samma ordning, anser Vygotskij att lärandet sker först och utvecklingen sedan, alltså precis tvärtom. Detta menar vi har betydelse för hur man ser på elever i behov av särskilt stöd. Tidigare väntade man in elevens utveckling, i dagens skola ser man omgivningens påverkan för att elever ska få möjlighet till lärande.

I det sociokulturella perspektivet ses språket som det viktigaste redskapet, *the tool of tools*. Allt vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur och färgade av det samhälle vi lever i, vår kultur. Det är dess språkliga och fysiska redskap som definierar vår bild av världen. ”Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas men det är också genom kommunikation som de förs vidare.” (Säljö, 2000, s. 22). Detta gäller då också definierandet av kön, av vad som är manligt respektive kvinnligt. När man beskriver något, ett objekt eller en händelse, framställer man det på ett särskilt sätt och för särskilda syften. I alla språkliga framställningar finns det antaganden, attityder och värderingar (Säljö, 2000). Språket konstituerar alltså sociala värden, relationer och identiteter. ”Genom språket skapar vi representationer av verkligheten, som inte bara är speglingar av en existerande verklighet, utan representationerna bidrar också till att skapa den” som Andreasson, (2007, s. 39) uttrycker det. Språket får då stor betydelse för synen på elever, dels utifrån beskrivningarna av deras svårigheter, dels utifrån deras könstillhörighet. Enligt Bronwyn Davies (2003) är det språket och det sociala sammanhanget som konstruerar genus. Hon menar att barn med språkets hjälp bildar sin föreställning om sig själva i förhållande till andra och de lär sig könkoderna. Andreasson och Asp-Onsjö (in press) menar att när barn positionerar sig ”som flicka eller pojke sker det alltså genom de diskursiva praktikerna” (ibid. s. 14). Det finns alltså inbyggt i vuxenvärldens språk.

Enligt Greve (Andreasson, 2007) är det inte oproblematiskt att beskriva och kategorisera ”den andre”. Det innebär ett maktbruk, särskilt när vuxna (lärare) beskriver barn (elever). Det är på detta sätt elever kan bli sina diagnoser eller svårigheter. Men det kan också vara genom språket, och då ett förändrat språkbruk, som dessa förhållanden eventuellt kan ändras. Genom att vi beskriver det annorlunda öppnas en möjlighet till förändring. Språket kan således vara viktigt både i relation till genus och till specialpedagogik.

## Litteratur om genus i skolan

Kön/genusforskning i Sverige har under de senaste decennierna främst handlat om flickors situation. När det har forskats om pojkar inom specialpedagogiken har det funnits en tendens att se till andra omständigheter än deras könstillhörighet, menar Andreasson och Asp-Onsjö (in press). Då många lärare redan anser sig bedriva en jämställd undervisning, blir flertalet mycket förvånade av forskningsresultat som visar på att resurser fördelas orättvist mellan könen (Weiner & Berge, 2005). Frågan blir då vad är rättvist? Det naturligaste borde vara att varje elev ska få stöd efter sina behov, oavsett om man är flicka eller pojke.

I grundskolan anses 20 procent av eleverna vara i behov av särskilt stöd. Av dem är det fler pojkar än flickor som anses behöva detta. Dubbelt så många pojkar som flickor har någon form av åtgärdsprogram (Andreasson & Asp-Onsjö, in press). Enligt Berglund (2001) består gruppen "svagpresterande elever" (tiondelen betygsmässigt sämsta) av 1/3 flickor och alltså 2/3 pojkar. Willingham och Cole (1997) beskriver det som de kallar variabilitetsteorin, som innebär att pojkar visar större variationer i sina prestationer. Detta innebär att de är överrepresenterade i så väl hög- som lågpresterande grupper (Berglund, 2001). Pojkar får alltså mer specialpedagogiska insatser än flickor.

Hela gruppen elever som får specialundervisning minskade från 1985 till 1995 med 15 procent. Detta kan man se som en konsekvens av nedskärningarna inom den offentliga sektorn under 1990-talet. Skolan anser sig inte ha råd att satsa så mycket specialundervisning på dessa elever. Hjørne och Säljö (2008) poängterar att alla elever inte kan få obegränsat med hjälp. Resurserna i skolan styr fördelningen av specialundervisning, och resurserna är ändliga. Billing kallar detta fenomen för "ett socialt dilemma" (ibid). Giota och Lundborg (2007) visar att de man oftast nedprioriterar är blyga elever, som är tysta och initiativsvaga. Författarna pekar även på risken att elever kan få fel sorts stöd. Detta drabbar i större utsträckning de mer utagerande pojkarna, som oftare än tidigare avskiljs från sin klass. Argumentet för detta är att skolsituationen för alla elever skulle förbättras, alltså både den utagerande pojken och klassen han lämnar. Istället för att söka grunden till varför pojkarna utagerar, försöker man åtgärda beteendet. Åtgärden är att försöka förmå dessa elever att uppträda så normalt som möjligt. I den gruppen, elever som får specialpedagogiska insatser, är det däremot 50 procent fler pojkar, vilket inte överensstämmer med könsfördelningen i den lågpresterande gruppen vare sig 1985 eller 1995. Anledningen tros vara att pojkar är mer utagerande och störande (Berglund, 2001).

En annan hypotes om varför pojkar är överrepresenterade i specialpedagogiska sammanhang kan vara att flickor är mer resilianta än pojkar. Rutter beskriver (2000) begreppet resiliens som processer som gör att utveckling når ett tillfredsställande resultat, trots att barnet har haft erfarenheter av situationer som innebär en relativt stor risk att utveckla problem eller avvikelser. Enligt en engelsk undersökning (Helmen Borge, 2005) klarar flickor bättre att bemästra riskerna av t.ex. dåliga familjeförhållanden, då de hade lättare att prata med någon kamrat eller vuxen om sina problem och hade bättre förmåga att ta emot stöd. Pojkar agerade ut mer, både i hemmet och i skolan.

Öhrn (1990) menar att flickors större oro och rädsla i olika skolsituationer, men även större uthållighet, innebär att de väljer mer accepterade reaktionssätt och agerar mer tillbakadraget, vilket gör det svårare för skolan att uppmärksamma detta. En lågpresterande flicka klarar sig alltså bättre än en pojke i liknade svårigheter. Hon har dock ofta en lägre självskattning än pojkar, och hon är underrepresenterad i de specialpedagogiska insatserna (Berglund, 2001). Vidare har hans studie visat att flickor värderar sig högre i ämnet svenska än pojkar gör, medan de i matematik råder det motsatta förhållandet.

Skol- och genusforskaren Wernersson har visat att vissa ämnens könsbundenhet, t.ex. matematik, som ses som en manlig domän, leder till att man inte behöver bry sig om ”det andra könets ämne”. T.ex. betyder det inte så mycket för (vissa) flickor om de är dåliga i matte. Det kan vara förväntat eller till och med önskvärt, ett sätt att i förpuberteten/puberteten befästa sin könsroll (Tallberg Broman, et al. 2002).

Skillnaden mellan manliga och kvinnliga lärare och deras sätt att relatera till eleverna och hur de utformar sin läraruppgift är markant. Enligt Gannerud (2001) så är den kultur som råder inom skolår 1-3, alltså lågstadielärarnas område, en omhändertagandekultur, och det socioemotionella delen av läraruppgiften lyfts här fram som centralt. Denna del är alltför lite uppskattad och inte heller inlemmad i diskursen kring läraryrket, menar Gannerud. En annan forskare, Berge, menar att detta sätt att utforma sitt ledarskap hos lärarna, alltså omsorgs- och omhändertagandeariktat, gynnar pojkar, då det ofta är deras behov som tillgodoses (Tallberg Broman, et al. 2002).

Med stöd av flera OECD-rapporter med jämförande statistik så verkar flickor, mer än pojkar, använda skolan mer som läro- och identitetsskapande miljö. Sverige tillhör den tredjedel av länderna som har störst prestationsskillnader mellan könen vad gäller t.ex. läsförståelse (Tallberg Broman, et al. 2002). Författarna skriver vidare att allt fler elever inte får fullständiga betyg i grundskolan. Gruppen domineras markant av pojkar; var fjärde pojke, och närmare hälften av pojkarna med utländsk bakgrund, går ut grundskolan utan fullständiga betyg.

Två förståelsemodeller för skolsvårigheter presenteras av Hellsten och Pérez Prieto (ibid). Den första ställer i centrum individuella och sociala förhållanden, elevens egna förutsättningar, sociala bakgrund, kön, klass, etnicitet. Tittar man på statistik, så är det oftast detta som fokuseras. Den andra modellen är skolan som skapare av marginalisering, d.v.s. att det är skolan som institution som skapar problem för eleven. Skolans organisation och förhållningssätt måste då ingå för att man ska kunna tolka siffror som exempelvis betygsvärden. Det finns en stor skillnad mellan skolor, men ansvaret för om en elev lyckas eller misslyckas läggs på den enskilde – det är ju eleven som får betyget, inte skolan.

Pojkar får mer uppmärksamhet i klassrummet, både negativ och positiv och de tillåts också inom vidare ramar. Avvikelser, regelbrott och störningar av olika slag accepteras i större utsträckning hos pojkar. I mångt och mycket kan sägas att det är de mest utagerande (pojkarna) som till stor del styr lärarens arbete (ibid). Enligt Johanssons studie (1996) får pojkar fler kunskapsfrågor och arbetsuppgifter än flickorna. Johansson fann under en matematiklektion skolår 4 att pojkarna fick dubbelt så mycket undervisning som flickorna. Pojkar ses också mer som individer i klassrummet, medan flickorna ses mer som ett kollektiv, eller som smågrupper (Öhrn 1990). Hög uppmärksamhet till pojkarna genererar ett större utrymme i skolsituationer, vilka kan leda till att pojkarna förutsätter lika behandling och bemötande i andra situationer.

Pojkar som grupp redovisar fler exempel på avvikelser från skolans mål och krav än vad flickor gör. Pojkar visar också mindre tilltro till att kunna förändra sina villkor och sin framtid. (Tallberg Broman, et al. 2002). Allvarliga former av beteendestörning är fyra gånger vanligare hos pojkar än hos flickor. Dessa tar sig oftare utagerande uttryck. Däremot uppvisar flickor mer somatiska symptom, som huvudvärk och magont, 11 procent, gentemot pojkarnas 4 procent. (Helmen Borge, 2005). Genom vår uppfostran matas vi med uttryck som *tuff kille* och *duktig flicka*. Gruppernas olika beteendemönster skulle kunna vara ett resultat på vad samhället anser vara gällande.

I en dansk studie (Weiner & Berge, 2005) utmanades systemet av den traditionella könsuppdelningen genom att under viss del av skoltiden ha enkönade grupper. Resultaten var blandade, flickorna var mer avspända och vågade prata mer. Däremot var pojkarnas respons inte lika bra. Då en liknande studie genomfördes i Sverige, verkade både flickor och pojkar vinna på enkönade lektioner, dock såg man att skillnaderna ökade mellan genusgrupperna. I Sverige har man sett en genusförskjutning, då flickorna under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet börjat visa karaktärsdrag, som man vanligtvis tillskrivit pojkarna, såsom individualistisk självuppfattning. "Flickorna började vara självsäkra utåt, aktiva, extroverta och självständiga och inta starkare positioner i klassrummet." (ibid. s. 83). Författarna menar samtidigt att dessa nya genusmönster försvinner på arbetsmarknaden, där männen förblir dominerande.

Kryger (1993) framhåller att man måste se pojkarnas problem i relation till skolkulturen och vår kunskapssyn. Kan det vara så att det ingår i pojkars könsidentitet att fjärma sig från skolan på grund av att den präglas av kvinnlig identitet? Är det utanför skolan som de viktigaste identifikationsarenorna ligger? Är skolsystemet medansvarigt för att skapa förutsättningar för negativa pojkkulturer som växer fram i opposition mot skolans värderingar?

## **Pojkar och antiplugg-kulturen**

Noble och Bradford (2000) menar att pojkars underprestation i skolan är ett internationellt problem, åtminstone i västvärlden; USA och Europa. Deras statistik (från 1991 till 1998) visar på en allt mer ökande skillnad mellan flickors och pojkars skolprestation. I en sammanställning av uppnådd nivå i olika ämnen i England 1996-1998, visas en markant övervikt av flickornas prestationer i alla ämnen, alltså även traditionellt manliga, som matematik och naturorienterade ämnen. Vidare problematiserar de frågan på följande vis:

Why is there all this fuss about boys when girls were allowed to under-achieve for decades? Why should we be bothered when it seems to most observers that boys are the authors of their own misfortune? The aggression, arrogance and anti-work culture of some boys, the argument goes, do not make them worthy recipients of any strategy, let alone one which unfairly takes the focus of teaching away from the girls.  
(Noble och Bradford, 2000, s. 14).

Bedömningsgrunden för pojkars underprestation är alltså att flickor presterar bättre. Hur vet man då, bara för att pojkar presterar sämre än flickor, att flickor inte också presterar under sin kapacitet? Lösningen, enligt Noble och Bradford, är optimalt fokus på den enskilda individen, oavsett kön, etnicitet och samhällsklass. En av anledningarna till att pojkar underpresterar kan, enligt lärare i Noble och Bradfords studie, vara att de helt enkelt inte arbetar lika hårt som flickor. Det finns en *anti-swot culture*, antipluggkultur, alltså att det är manligt/tufft att

inte plugga. Om denna kultur får fäste i en klass/skola så kan pojkarna rättfärdiga sina dåliga resultat och ovilja till skolarbete därmed. Detta ger upphov till två frågor; Varför är denna kultur i hög utsträckning rådande när många pojkar **vill** arbeta hårt och lyckas, och Varifrån kommer denna kultur? Svaren på dessa frågor är förstås komplexa, och måste undersökas ytterligare. Noble och Bradford anger sex möjliga skäl till att pojkar underpresterar. Detta gäller den brittiska skolan och det brittiska skolsystemet, men det finns viss bäring även för svenska förhållanden: genetiska, samhällsförändringar, familjeförändringar, läroplan, skolledning samt lärarens roll.

Willis (1977) menar att skolans grundsats, regler och innehåll utgår från medelklassens normer. "The working class student must overcome his inbuilt disadvantage of possessing the wrong class culture and the wrong educational decodes to start with." (Willis, 1977. s. 128). Han skriver vidare att det är främst pojkar från arbetarklassen som vägrar inordna sig i detta system och bildar en motkultur. Detta kan, enligt Willis, ses som att de vägrar att delta i sitt eget utbildningsmässiga förtryck. I Sverige, på 1930-talet, fann Husén i en undersökning med socialt klassperspektiv att 20 procent från arbetarklassen hade tillbringat någon del av de första skolåren i specialklass. I högre medelklass var siffran däremot endast 3 procent. (Hjärne & Säljö, 2008).

Enligt Berg (2007) har skolan flera implicita, dolda funktioner, som exempelvis reproducerande – att återskapa samhällets ideologi, klass, kön m.m. Vidare kvalificerande/sorterande – att genom betyg sortera ut vilka elever som går vidare till högre utbildning och socialiserande – vad eleverna lär sig mer än skolämnen, alltså den dolda läroplanen, d.v.s. att vänta, visa uthållighet, självkontroll, underordna sig existerande maktapparater m.m. Det blir ofta betygskriterierna som används som mål för undervisningen. Specialundervisningen går då mestadels ut på att hjälpa elever att bli godkända. Enligt Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) så är det betygssystemets konstruktion som avgör kunskapsstandarden, och då också avgör vad som är normalt och avvikande.

# Metod och genomförande

I denna uppsats använder vi oss av kvalitativa, semistrukturerade intervjuer (Kvale, 2006; Trost, 2009) kompletterade med två olika formulär, där vissa svarsalternativ är på förhand givna (se bilaga C och D).

Vi beslöt att göra vår undersökning i skolår 2 – 6, och att det kunde vara fruktbart att använda oss av en kombination av flera olika metoder. Vi valde således att göra en kvalitativ intervju tillsammans med en formulärdel. Denna form av strukturerade formulär (Trost, 2009) hade vissa rutinfrågor som t.ex. ”Hur ser skolans upptagningsområde ut?” och ”Hur många timmar i veckan har eleven stöd?” och hade också delvis fasta svarsalternativ. Lärarnas svar fördes in (se bilaga C och D). Resultaten blev då lättare att sammanställa och jämföra. I själva intervjun, med de öppna frågorna, kunde vi sedan koncentrera oss på våra forskningsfrågor:

- Hur beskriver lärare och bedömer lärare elevers behov av specialundervisning?
- Vilka är skälet/skälen till att eleven får stöd?
- Vad tror du det kan bero att pojkar (i allmänhet) får mer specialundervisning än flickor?

Sexton klasslärare, skolår 2 – 6 på fyra olika skolor, kontaktades med en förfrågan om de hade några elever som fick någon form av specialundervisning, och om de i så fall ville ställa upp på en intervju. Vi förklarade att syftet med studien var att ta reda på hur många elever som fick specialundervisning, och vari detta stöd i så fall bestod. Vi sa inte i detta läge, att syftet var att studera eventuella könsskillnader mellan pojkar och flickor, då vi inte vill styra in lärarna, utan ville att de skulle svara förutsättningslöst.

Vissa informanter kontaktades per telefon, vissa per e-post (bilaga B). Av dem som svarade visade sig två inte ha några elever som var föremål för specialundervisning, så dessa lärare avskrevs. Tre lärare hade inte tid, då de var inne i en period med utvecklingssamtal. Dessa avskrevs också. Kvar blev elva klasslärare, fördelade på skolår 2 – en lärare, skolår 3 – en lärare, skolår 4 – tre lärare, skolår 5 – fyra lärare, skolår 6 – två lärare. Dessa är fördelade på tre skolor i två medelstora kommuner.

Varje intervju tog mellan 30 – 50 minuter, beroende på hur många elever var och en lärare hade att prata om. Intervjun började med att vi frågade om vissa formalia, lärarens utbildning, år i yrket, skolans storlek, upptagningsområde o.s.v. (bilaga C) medan vi fyllde i svaren. Sedan övergick vi till att fråga om elevstödet (bilaga D). Frågorna hade vi strukturerat med intentionen att de enklare skulle kunna jämföras och sammanställas med intervjuerna. Därefter började själva intervjun, som vi spelade in på band.

De frågor vi ställde var:

- Vilka är skälet/skälen till att eleven får stöd?
- Hur beskriver du eleven?

Efter att vi fått svar på dessa frågor, förklarade vi hela syftet med intervjun, alltså även genusaspekten och frågade även:

- Vad tror du det kan bero att pojkar (i allmänhet) får mer specialundervisning än flickor?

Samtliga intervjuer har skrivits ut. Alla namn på skolor, lärare och elever är i vårt arbete avidentifierade för att garantera samtligas konfidentialitet. I de utskrivna intervjuerna arbetade vi med ett färgsystem och kunde därigenom enklare sammanställa och jämföra de uttalande som härrörde till de olika svårigheterna och problemen, vilka lärarna beskrivit att eleverna hade. Dessa var: svårigheter i matematik, svårigheter i svenska (tal, läs och/eller skriv), svårigheter i engelska, olika diagnoser, svenska som andra språk (SVAS) samt ospecificerade svårigheter (koncentrationsproblem m.m.). Vi bearbetade detta i förhållande till elevens kön. De olika variablerna för lärarna var: utbildning, år i yrket, år på skolan. Resultaten vi fann matade vi sedan in i Excel och gjorde olika Pivotdiagram för att överskådligt kunna granska och analysera vårt material.

## Sammanställning av resultaten

Resultatet bygger på intervjuer av de elva pedagogerna från de tre skolorna från två västsvenska kommuner. Kristallskolan är en F-9-skola i ett större samhälle. Skolan har cirka 600 elever, och upptagningsområdet är både från hyreshus- och villaområde. Det finns en stor andel elever med utländsk bakgrund, och en hel del sociala problem. Kwartsskolan är en F-6-skola med cirka 180 elever. Den ligger i landsbygd utanför en mindre stad. Här finns inga elever med utländsk bakgrund. Kalkstensskolan är en F-6-skola med cirka 600 elever i ett mindre samhälle. Eleverna kommer från hyreshusområden och villor. Andelen elever med utländsk bakgrund är ungefär 3 procent. Det totala antalet elever i de elva klasserna var 269.

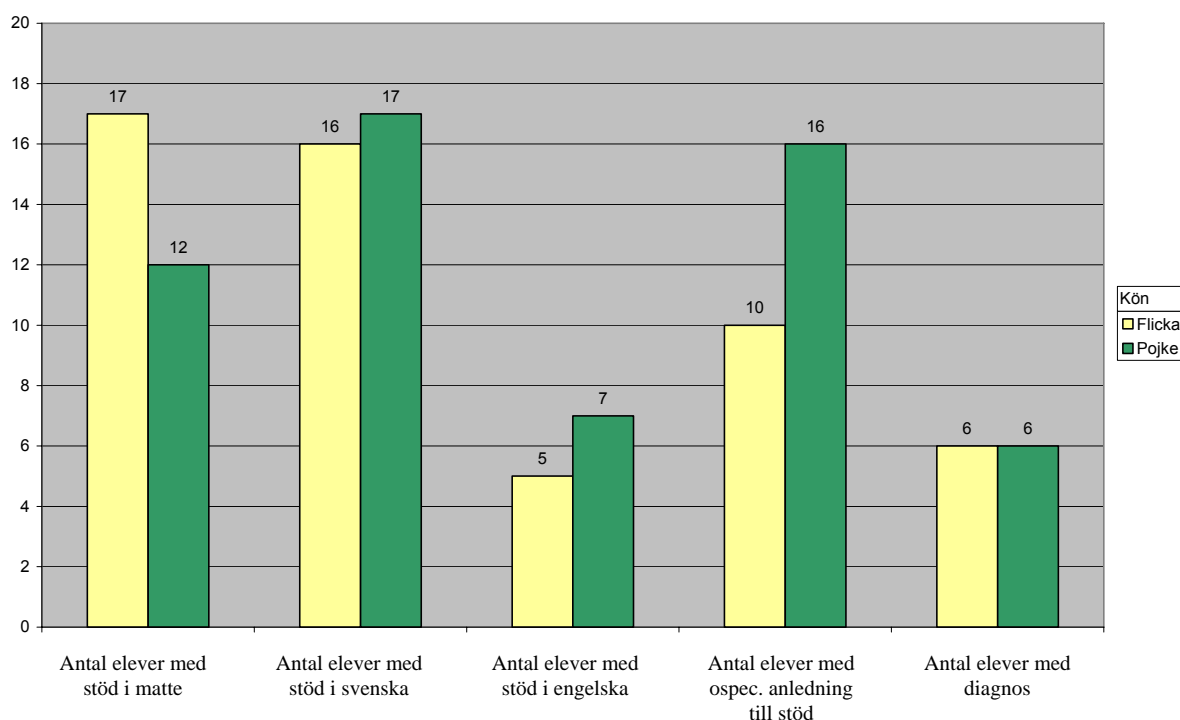
Alla pedagogerna undervisar i spannet skolår 2-6 och de har olika utbildningsbakgrund och olika lång erfarenhet av yrket, men arbetar idag alla som klasslärare. De flesta av lärarna har arbetat mellan fem och åtta år, en lärare har arbetat i trettio år. En av lärarna är relativt ny på sin skola, men de flesta har arbetat på samma skola i fem år eller mer.

### **Resultat av våra intervjuer**

Vid bearbetning av intervjuerna har vi tittat på fördelningen mellan pojkar och flickor i olika områden såsom; svenska, matematik, engelska osv. (se ovan). Då elevunderlaget i vår undersökning är jämnt fördelat mellan pojkar, 30 stycken och flickor, 30 stycken, kan vi bortse från eventuellt snedfördelning i resultat mellan könen. Tidigare forskning visar att pojkarna får mer uppmärksamhet i klassrummet över lag, både positivt och negativt, och att pojkar dessutom får mer specialundervisning än flickor. I denna undersökning är stödet alltså något överraskande jämnt fördelat mellan pojkar och flickor. Det är förhållandevis många flickor som här får specialundervisning av något slag. Det är ändå så, att det finns övervikt för pojkarna i allt vårt material, i allt utom matematik. Skillnaden är inte så stor, men den finns där. När man läser i Bild 1 bör man komma ihåg att en enskild elev kan förekomma i fler än en stapel, d.v.s. få hjälp i fler ämnen.



Bild 1. Antal elever som får stöd i matematik, svenska, engelska, ospec, diagnos



## Svenska och specialundervisning

Av undersökningen framgår att det är fler pojkar än flickor får stöd i svenska. Då en av skolorna, Kristallskolan, har relativt många invandrarelever, och stödet som riktas även är svenska som andraspråk (SVAS), kan det vara svårt att särskilja stöd i svenska och SVAS. På denna skola används SVAS-lärare ibland som speciallärare, när specialläraren inte har tillräckligt med tid att täcka elevernas behov. I två av de undersökta skolorna, Kristallskolan och Kvantsskolan, är det vanligt med läsgrupp. På Kvantsskolan har man gjort en läskartläggning och de elever som behöver fick gå till läsgrupp två gånger i veckan. Annars är stödet till eleverna för det mesta individuellt.

I svenska läggs mest tyngdpunkt på läsning, både själva lästekniken och läsförståelse tränas, beroende av elevernas behov. Helena, lärare skolår 4 på Kristallskolan, säger angående elev Azar:

... det som stoppar honom är hantverket att skriva och läsa, han gör det extremt långsamt.

Och om elev Sebastian:

Han har inte riktigt kommit igång med sin lästräning än [...]. Han behöver få upp farten i läsandet och läsförståelsen.

Några lärare talar om befarad dyslexi och förväntade dyslexidiagnoser, och att flera elever står på kö för utredning. Under utredningstiden får de flesta av dessa elever ändå specialundervisning, alltså utan en färdig diagnos. Behovet torde finnas där oavsett diagnos eller inte. Av de 60 elever vi har i undersökningen, är det två som har dyslexidiagnos.

För flertalet av de elever som har svårigheter i svenska menar lärarna att detta även påverkar de andra ämnena, som t.ex. i matematik när det gällde lästalen. Susanna, lärare i skolår 4 på Kvantsskolan, säger om elev Mattias:

Han går i läsgrupp för han har haft svårt att läsa, och man har gjort en läskartläggning här på skolan, alltså specialpedagogen, och det kom fram att han inte riktigt kunde läsa, och hade svårigheter att leta i text och sökläsa och så. Han är en positiv kille, men har många svårigheter, även svårigheter i matte. Så det visar sig i många ämnen, hans svårigheter, men det hänger ihop med läsningen.

När det gäller talsvårigheter är det två elever som går till talpedagog. En tredje elev, på Kristallskolan, har även han stora talsvårigheter, men tränas av speciallärare då denna skola inte har tillgång till en talpedagog.

Åtskilliga av de elever som får specialundervisning, verkar också ha andra svårigheter än just i ämnena, såsom brist på koncentration eller sociala problem – i klassen eller hemma. Linda, lärare skolår 2 på Kvantsskolan, säger om Rasmus:

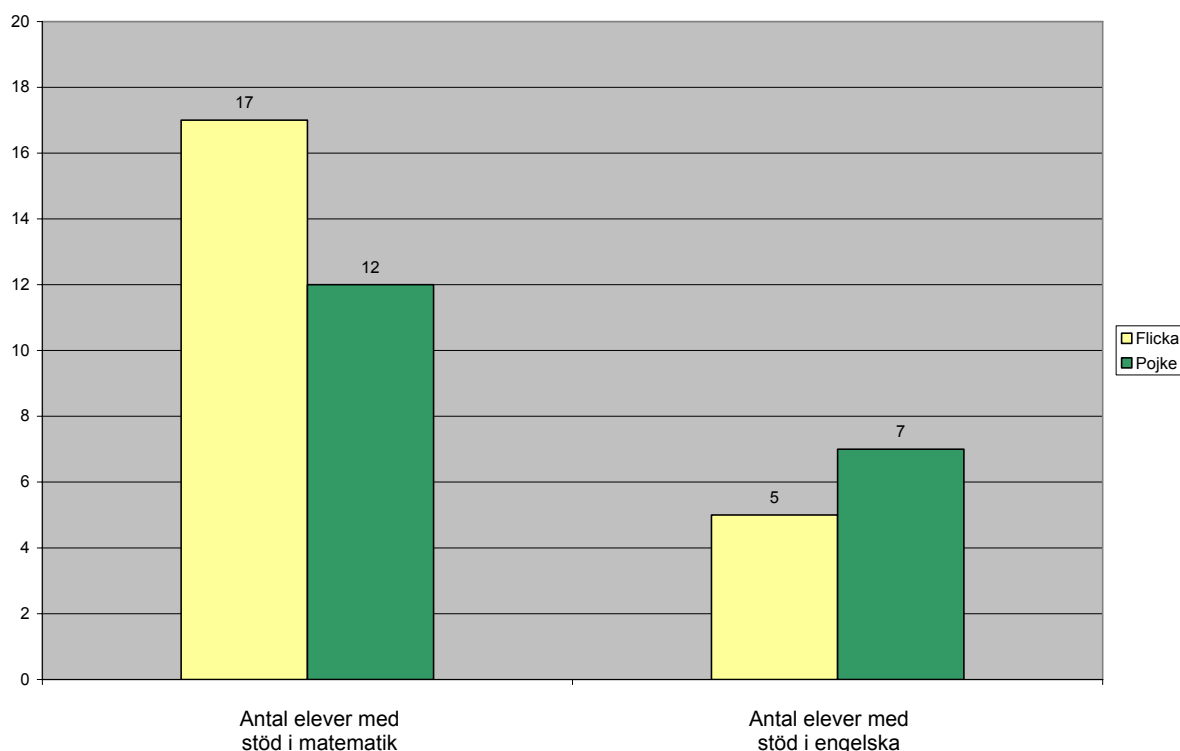
Han har så fruktansvärt svårt att koncentrera sig, stora koncentrationssvårigheter. Han kan inte fokusera. [...] Han största problem är koncentrationen, och läsningen är sekundärt.

Således ser vi att pojkar är något överrepresenterade bland eleverna som får specialundervisning i svenska. Läsning är det som fokuseras på samtliga skolor. Då lärarna anser att svårigheter inom detta försvårar för eleven även i andra ämnen, läggs mycket resurs på lästräning.

## Engelska och specialundervisning

Flera av de klasser som vi har undersökt har inte haft engelska under så lång tid. I skolår 2-3 ger man sällan specialundervisning i engelska, utan inriktar sig på svenska och matematik. Stöd i engelska förekommer mest i skolår 5 och skolår 6. Det som verkar styra stödet där är resultaten från de nationella proven. De av skolår 6 som inte klarat provet i engelska i skolår 5 får extra stöd. Även de i skolår 5, som man befarade inte ska klara dem, får stöd.

Bild 2. Antal elever som får stöd i matematik, engelska



## Matematik och specialundervisning

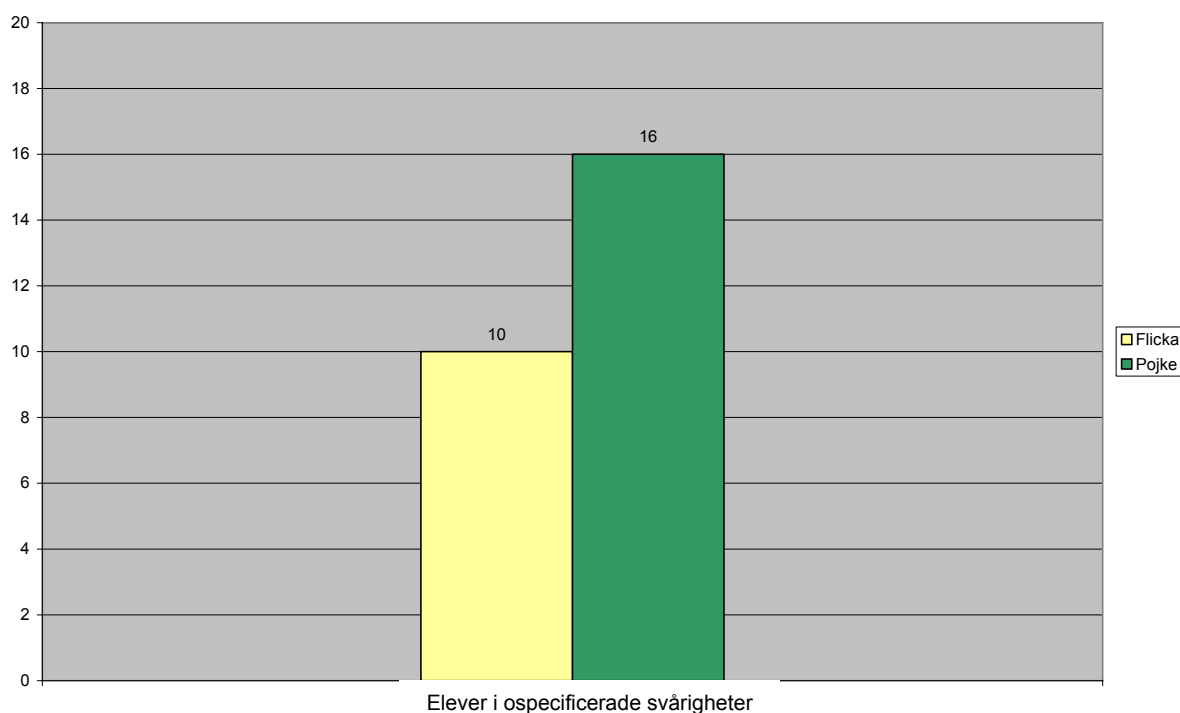
I matematik är det fler flickor än pojkar som får specialundervisning. Vad gäller elevernas svårigheter där, så uttrycker två lärare det i termer som att eleverna har ”svårt med taluppfattning och talmönster” och vidare ”...men på grund av [brist på] uthålligheten har han inte fått så mycket färdighetsträning.”

Här förklaras flickor och pojkars svårigheter ganska likartat, men lärarna menar att svårigheterna kommer sig av olika orsaker. Den stora skillnaden är att pojkarna oftast även har ospecificerade svårigheter, som för det mesta visar sig som koncentrationssvårigheter, svårt att sitta still och så vidare. Lärarna anser vidare, att flickornas matematiksvårigheter i många fall hänger samman med deras brist på självtillit till ämnet och till deras matematikresultat. Flickorna uttrycker i större utsträckning än pojkarna att de inte förstår, och lärarna kan då känna en otillräcklighet att hjälpa inom klassens ram. Kajsa, skolår 5, på Kalkstensskolan säger om eleven Sara

Det kan handla om rena mattekunskaper men ofta är det förståelsen som faller. Hon går till specialpedagog. De följer de mål som är uppsatta för klassen och gör detta tillsammans med specialpedagogen.

Med förståelse kan här menas problemlösningsförmågan, alltså att flickor är osäkra på att de förstått uppgiften rätt, eller läsförståelse, att inte förstå orden i uppgifterna. Här kan vi alltså se att flickorna är de som får mest specialundervisning. Dessa anses ha rena matematiksvårigheter medan pojkarnas problem beskrivs som svårigheter med koncentration, snarare än med själva matematiken.

Bild 3. Antal elever som får stöd på grund av ospecificerade svårigheter



### ***Elever som beskrivs ha ospecificerade svårigheter***

Under denna rubrik ryms svårigheter av skiftande slag. Lärarna ser att det inte fungerar för elever, men kan inte alltid sätta fingret på problemet. De uttrycker sig ganska vagt och trevande när det gäller dessa elever. Birgitta, lärare skolår 6, Kvantsskolan säger: "...det här med att hitta fram och komma till ro och så [...] komma igång [ med arbetet] och få upp sakerna [ur bänken]."

En annan lärare, Helena, skolår 4 på Kristallskolan, beskriver det såhär:

Elev Ville: Det har varit svårt att hitta vad hans problem egentligen är, för han vill prestera, men det går liksom inte.

Elev Sebastian: Han är inte så snabb i tanken. [...] Han blir trögare och trögare på nåt sätt. [...] Jag tycker att han är svår att få kläm på, ja det är svårt med honom. Han har ingen utredning eller så, men det är som, ja omvänd ADHD, alltså lugn sådan.

Andra formuleringar som förekommer handlar om en allmän inlärningsproblematik, som att eleven är "undersökt" och "kartlagd" men att man "inte hittade något särskilt" eller att "arbetsminnet fungerar inte riktigt" eller problemet med "att komma igång och få upp saker och så". Ganska många elever har också specialundervisning i fler än ett ämne, eller i alla fall någon form av (ytterligare) stöd.

Många av beskrivningarna handlar om koncentration, eller snarare bristen på sådan, Marianne på Kalkstensskolan, skolår 4, säger om elev Andreas:

Han orkar inte hålla fokus lika länge som sina klasskamrater.

Eller Ella, skolår 3 på samma skola, om elev Mohammad:

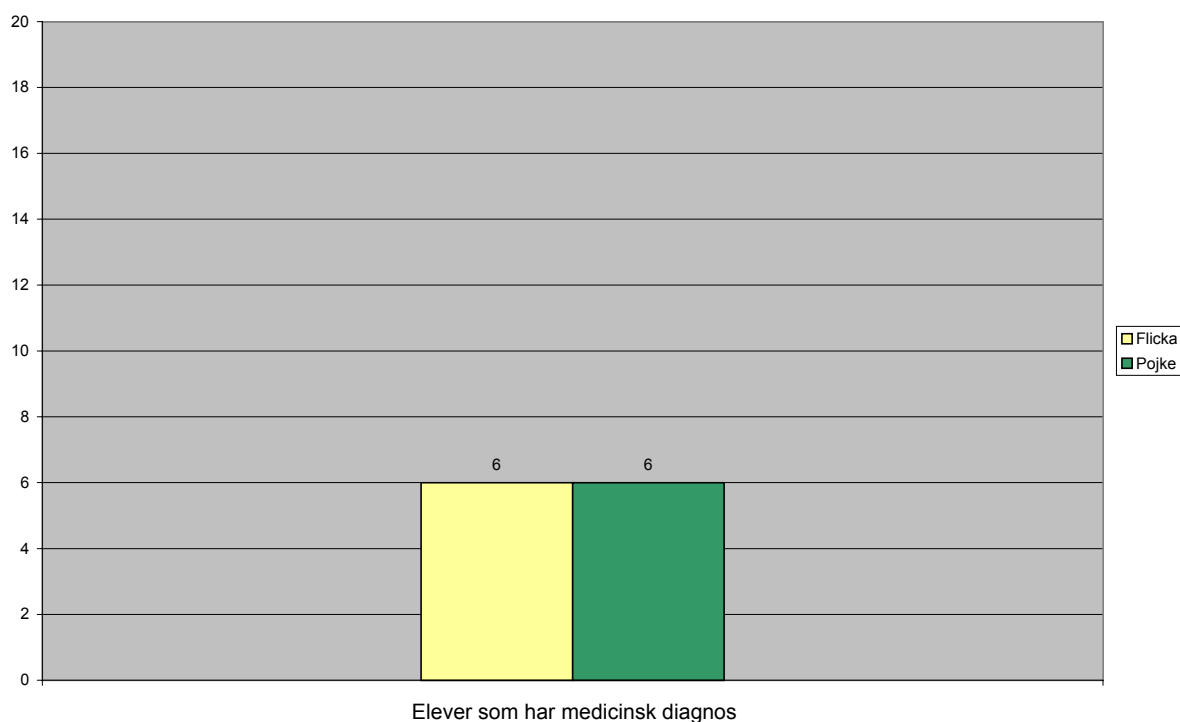
Men det visar sig som att han inte kan koncentrera sig tillräckligt länge på uppgifterna. Han kommer ingenstans.

Flera av eleverna beskrivs också som motoriskt oroliga och har svårt att sitta still på sin plats. Helena, skolår 4 på Kristallskolan om elev Tim:

[...] han är väldigt klipsk och han lär sig snabbt, så han skulle kunna gå hur långt som helst, men han kan ju inte sitta still och koncentrera sig någon längre stund.

Sammanfattningsvis kan sägas att pojkarna har en betydande övervikt i gruppen elever med ospecificerade svårigheter. De beskrivs som mer motoriskt oroliga än flickor, de har då svårare att hålla fokus på arbetsuppgifterna och får således mer resurser.

Bild 4. Antal elever som får stöd på grund av medicinsk diagnos



## ***Elever med medicinsk diagnos***

I denna undersökning är det lika många pojkar som flickor som har en diagnos av något slag. Som nämnts ovan är det två elever som har fått en dyslexidiagnos. De övriga diagnoserna som nämns är utvecklingsstörning, ADHD, Tourettes syndrom och Asperger.

Flera elever väntar på utredning kring dyslexi eller utredning av neuropsykiatriska teamet exempelvis p.g.a. sina uppmärksamhetssvårigheter. Några av eleverna har flera olika diagnoser. Kommunerna, där vi gjort vår undersökning, har ett team med en neuropsykiatriker, som anser att det är viktigt att se både pojkar och flickor, och att de kan ha olika agerande och beteenden trots att de har samma diagnos. Hon anser att båda grupperna behöver stöd och hjälp för att kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar.

## Olika typer av stöd

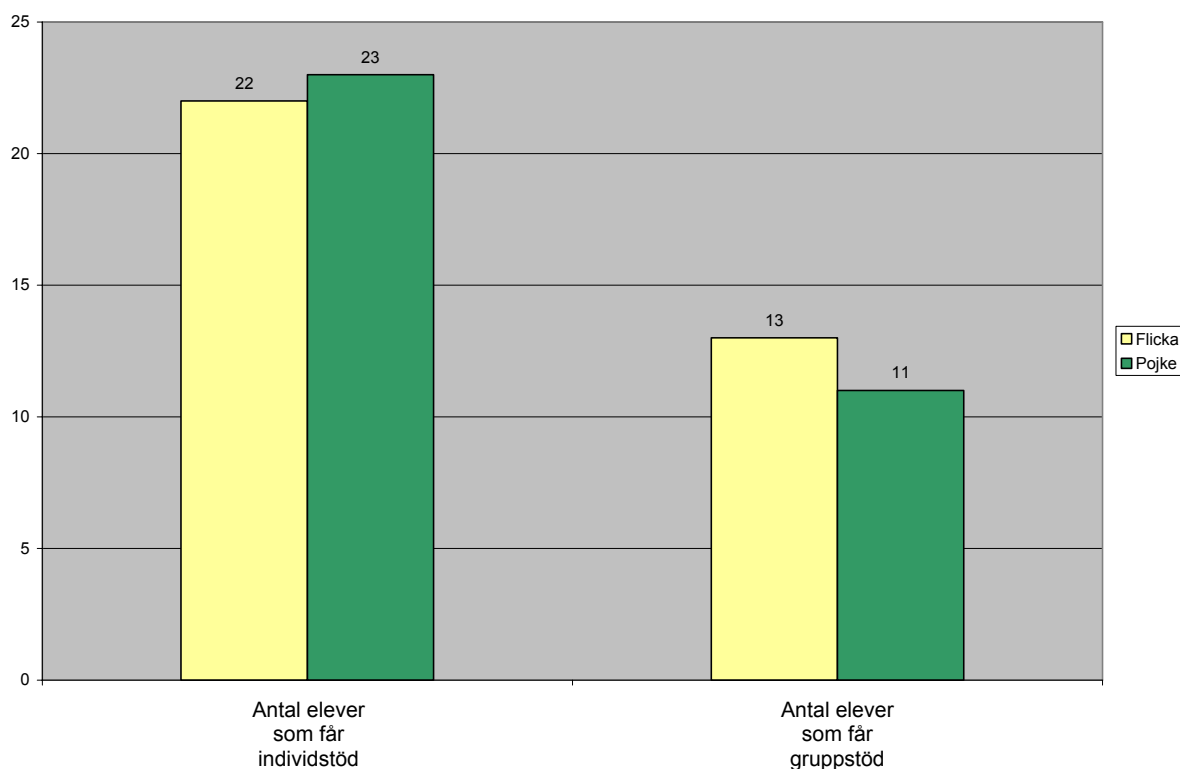
I vår studie undersöker vi vilka olika sorters stöd eleverna får, hur ofta och under hur lång tid undervisningen sker. Tidigare studier pekar på att pojkar får mer stöd än flickor. Av de elva klasser som vår studie omfattar är fördelningen lika mellan pojkar och flickor. Det är 30 pojkar respektive 30 flickor som får specialundervisning. Trots jämn fördelning mellan könen visar dock resultaten att flickor och pojkar får olika mycket tid av specialundervisningen, samt att insatserna skiljer sig åt.

## Specialundervisning, stöd i grupp eller enskilt

Studien visar att det är fler elever som får individuellt stöd, en- till- en undervisning, än vad det är elever som får undervisning i grupp (vanligtvis två – fyra elever). Flera av eleverna som får undervisning i grupp får även individuell undervisning. Som diagrammet visar är det fler pojkar som får individstöd. Det finns en liten övervikt för flickor när det gäller gruppstöd. Stödet ges oftast av specialläraren/pedagogen. På Kwartsskolan, som är en liten skola, finns bara en specialpedagog (75 procent tjänst), så där är det hon eller någon av de elevassistenter, som finns i klasserna, som avses, när det gäller individuellt stöd.

Kalkstensskolan och Kristallskolan är båda stora skolor, och där finns både speciallärare och specialpedagoger. Där det företrädesvis är speciallärarna som arbetar med eleverna. Bara någon enstaka gång kan specialpedagogen arbeta direkt med någon elev. På Kristallskolan finns även SVAS-lärare, som ibland används som speciallärare, om eleven inte har svenska som modersmål.

Bild 5. Antal elever som får individuellt- och/eller gruppstöd



Tabell 1. Individ- och gruppstöd

	Antal elever som får individstöd	Antal elever som får gruppstöd	Elever som både har individ- och gruppstöd	Spec.undervisning mätt i % av elevens totala undv. tid
Flickor	22 st	13 st	5 st	12 %
Pojkar	23 st	11 st	5 st	16 %

Specialundervisningen fördelat mellan pojkar och flickor kan verka jämn, då det är lika många pojkar som flickor som får stöd, 30/30. Vid närmare granskning visar dock siffrorna att pojkarna får en mer resurskrävande form av undervisning, då de har enskild undervisning i något större utsträckning än flickorna. Flickorna har fler undervisningstillfällen i grupp än pojkarna. Om man ser till de elever som får stöd, d.v.s. deras totala undervisningstid som 100 procent och räknar ut fördelningen av specialundervisningen mellan pojkar respektive flickor, ser man en tydlig skillnad. Pojkarna får 16 procent specialundervisning av sin totala undervisningstid, medan flickorna får 12 procent.

Tabell 2. Undervisningstid och tillfällen

	Undervisningstid per tillfälle	Undervisningstillfällen i veckan	Elever som har 100 % elevassistent
Flickor	34 min/lektion	59 tillfällen	2 st
Pojkar	39 min/lektion	87 tillfällen	3 st

Då det gäller antal undervisningstillfällen i veckan och tid åt gången, får pojkar även där mer tid än flickor. Vid noggrannare undersökning av våra resultat ser vi en tydlig skillnad av ”tid per lektion”, där det per tillfälle i genomsnitt skiljer fem minuter till pojkarnas fördel. Ser man till en vecka blir skillnaden relativt stor och ser man till en längre period som t.ex. ett läsår blir skillnaden avsevärt större. Pojkarna får långt fler undervisningstillfällen, 87 lektioner i veckan jämfört med flickornas 59. Pojkarna får under ett helt läsår cirka 86 klocktimmar mer specialundervisnings än flickorna. Av våra 269 undersökta elever var det tre pojkar och två flickor har 100 procent stöd av elevassistent.

Sammantaget visar alltså vår studie att pojkarna i samtliga undersökta avseenden: tid, tillfällen, grupp- eller individuell undervisning, prioriteras.



## **Lärarnas åsikter om specialundervisnings fördelning**

När vi frågar lärarna om vad de tror ligga bakom det faktum att, enligt forskning, fler pojkar än flickor får specialundervisning, uttrycker sig flera väldigt försiktigt, då de inte anser sig ha tillräckliga kunskaper i frågan. Läraren Ella, skolår 3, Kalkstensskolan menar att:

Det är stor skillnad mellan pojkarna i klassen. En del leker mycket fortfarande mycket om man jämför med andra flickor och pojkar här inne. De var inte så fokuserade på uppgifterna som de andra eleverna. I början var det mycket att föra tillbaka dem till stolarna rent fysiskt och eller få dem koncentrerade på det de håller på med. ... Till exempel då när vi arbetade med klossar i mattan i så 1 blev det lätt att de [pojkarna] fastnade i ett krig, ett rollspel med klossarna. Det har varit mycket lek.

Birgitta, skolår 6, Kvantsskolan, har arbetat 30 år som lärare, och hon tycker att det stämmer att pojkar är mer i behov av särskilt stöd av olika slag. Hon tror att det beror på att pojkar mognar senare, att de inte riktigt "hänger med" på samma sätt som flickor.

Ann, skolår 5, Kalkstensskolan, uttrycker sin syn på frågan om varför pojkar får mer stöd och hjälp än flickor:

Kanske för att killar syns och hörs mest. Deras behov blir mer tydligt och uttalat. I klassen jag har just nu har tjejerna mer behov. Vi kanske har andra förväntningar på pojkar och flickor, hur pojkar och flickor ska vara. Kanske kan det vara genetiskt att flickor har större möjlighet att koncentrera sig bättre.

Liknande inställning har Linda, skolår 2, Kvantsskolan. Om hon tänker tillbaka på de klasser hon har haft så tycker hon att det stämmer, att pojkar får mer specialstöd än flickor. Hon har inte direkt funderat på vad det kan bero på. Men hon säger att:

Det här med koncentrationssvårigheter, det kanske yttrar sig på olika sätt hos pojkar och flickor. Ja, på pojkar kanske det kryper mer i kroppen, och tjejer, ja, de kanske kommer undan i det tysta. Ja, och då kan de få mer hjälp. Läraren kanske tycker att de stör andra.

Helena, skolår 4 Kristallskolan, tycker att det har varit pojkar som behövt och fått mest specialstöd i de klasser hon har arbetat. I hennes första klass var det många pojkar som hade problem. Cirka 1/3 av klassen hade "större diagnoser", enbart pojkar. Hon har inte någon klar uppfattning om varför det är på det sättet, men hon tänker:

...att flickor kanske är mer inskolade i sättet att vara i skolan. Och att vi förväntar oss ett annat sätt att uppföra sig av flickor, lite mer strikt och ordentligt, medan pojkar kan få vara busiga, mer busiga än flickor, innan man som lärare reagerar. Och att de får göra mer [annat än skolarbete] kan göra att deras arbetsmoral blir lägre, inte för alla pojkar, men för en del.

När man har svårigheter i svenska så blir det ju svårigheter i alla ämnen, menar hon. Många av hennes pojkar har problem med svenska – läsning, läsförståelse, tal mm. Hon upplever att det inte läses så mycket hemma, överlag, men kanske särskilt högläsning för/med pojkar. Kanske att flickorna får mer del av det, att man sitter och myser mer och läser tillsammans med dem, och att man gör andra saker med pojkar, mer aktiva, praktiska saker.

Även Sofia, skolår 5, Kristallskolan, tror också att det kan ha med pojkars och flickors olika läsvanor att göra:

... t.ex. det här med läsning, att pojkar inte fortsätter att läsa efter det att de knäckt koden, och att det kan ligga dem i fatet även i andra ämnen, att de inte är så bra läsare. Jag tror att flickor tränas mer i att vara kommunikativa, att använda språket, att det ligger i kvinnorollen, i den (omedvetna) uppfostran av flickor.

Hon tror också det kan vara så att pojkar blir sedda för fort. De behöver inte vänta, så de tränar ingen uthållighet, som man behöver i skolan för att lära sig nya saker.

Susanna, skolår 4 på Kvartsskolan säger:

Jag funderar om det har med att göra att flickor är flitiga, men jag vet inte. I de klasser jag har haft så tycker jag nog att det har varit så. Flickor är mera intresserade själva av skolan. Sen vet jag inte om pojkarna från början har haft diagnos, jag menar pojkar har mer utåtagerande diagnoser, som gör att de inte kan koncentrera sig, medan flickor är lugna istället, mer inåtvända, och sitter stilla och jobbar. De pojkar jag hade i förrförra klassen tänker jag på. Där var det en del som hade svårt att skapa ett lugn, ett lugn runt sig själva. Och det stämmer att pojkar behöver mer stöd. Fast nåt jag tycker är konstigt är att flickorna, om de behöver hjälp, så är det i matte.

På följdfrågan varför hon tror att det är så, svarar hon:

Då tänker jag på forskning, att flickor är mer utvecklade språkligt, i svenska och det intresset, höger och vänster hjärnhalva och så. Bland de flickor jag har haft [som har varit i behov av stöd] så har det varit matte. Pojkarna har haft svår med själva läsningen och svenskan och så, och sen har det liksom spillt över på andra ämnen också.

Flera lärare beskriver pojkarna svårigheter utifrån ett mognadsperspektiv och framställer behoven som elevernas. Någon lärare talar samtidigt om flickornas förmåga att anpassa sig till skolans förväntningar på dem som flickor, och skolans uppfostran av flickor. Vår studie visar sammanfattningsvis att problematiken oftast beskrivs som elevorienterad och att endast någon lärare vidgar perspektivet för att se skolans möjlighet och svårighet att möta elevernas skilda behov.

## **Sammanfattning av resultatet**

Vi undersökte elva klasser, totalt innehållande 269 elever i skolår 2 - 6 i tre olika skolor. I de klasserna fann vi att könsfördelningen av de elever som fick specialundervisning var jämn, 30 flickor och 30 pojkar. Trots detta kunde man se vissa skillnader. Det visade sig att pojkarna ändå fick mer tid, både fördelat på lektionstillfällen i veckan och faktisk klocktid (undervisningstid) per tillfälle. Enda undersökningsområdet där flickorna hade mer stöd än pojkarna var i matematik. I matematik förklarades elevernas svårigheter olika. Pojkarna beskrevs där som att de hade större problem med att hålla koncentrationen än med själva matematiken, medan flickorna framställdes som ha större svårigheter med själva förståelsen i matematik. Pojkar fick också mer individstöd, medan flickor fick mer specialundervisning i grupp.

Lärarnas åsikter om varför pojkar i allmänhet fick mer specialundervisning kan företrädesvis indelas i två kategorier. Dels att pojkar ansågs som mer omogna överlag, vilket kunde göra dem motoriskt oroliga och beredde dem svårigheter att koncentrera sig tillräckligt, alltså inte så *school-minded*. Dels beskrev lärarna att fler pojkar hade problem med läsning, då de på fritiden ägnade sig åt mer aktiva sysselsättningar än läsning, och läsning är basen i skolan. Har man svårigheter med läsning, så kan man få problem även i andra ämnen.

# Diskussion

## *Metoddiskussion*

Inledningsvis hade vi för avsikt att göra en enkätundersökning. En fördel med detta kunde vara att vårt underlag då skulle kunna ha blivit relativt stort. Den stora nackdelen var, med tanke på lärares arbetsbörda och (brist på) tid, att det förmodligen skulle bli ett stort bortfall. Dessutom kan det vara svårt att formulera frågor där respondenten verkligen svarar på det man vill veta. Skrivna frågor ger alltid ett tolkningsutrymme för respondenten, och det är svårt att verkligen veta att respondenten tolkat frågan på samma sätt som forskaren/undersökaren menat.

Slutligen valde vi i stället att utföra kvalitativa, semistrukturerade intervjuer (Kvale, 2006, Trost, 2009) kompletterade med två olika formulär, där vissa svarsalternativ var på förhand givna (se bilaga C och D). Detta fungerade som vi hade tänkt. Vi fick vissa allmänna data, som exempelvis i vilken utsträckning läraren givit eleven, individstöd eller gruppstöd, och vid hur många tillfällen per vecka detta givits, i en överskådlig enkätform direkt, vilket underlättade utformandet av tabeller. Detta medförde också att intervjuerna blev förhållandevis korta (20 – 50 minuter), och att man i dem kunde fokusera på orsakerna till att eleverna fick specialundervisning. Dessutom kunde vi ställa följdfrågor och på så sätt få ganska uttömmande svar.

Tillförlitligheten, reliabiliteten (Stukát, 2007), bedömer vi som relativt god i denna studie, då det är lärarnas egna bedömningar och beskrivningar som är i fokus. Det är hur de beskriver sina elevers problem som vi vill veta, vad eleverna har svårt med, samt deras åsikter om hur stödet var fördelat. Vår uppfattning är att de lärare vi intervjuade tog frågorna på allvar och försökte svara så sanningsenligt och uttömmande som de kunde. Då vi gjort kvalitativa intervjuer (Kvale, 2006) har vi någorlunda eliminerat risken för feltolkningar av frågorna. Vi har ju under intervjuens gång kunnat korrigera eventuella missförstånd som uppstått.

Vad gäller validitet anser vi den vara ganska god. Vi ville undersöka hur många flickor respektive pojkar som fick specialundervisning, och också av vilken orsak de fick sådan undervisning. Vi bedömer att vi har fått svar på just dessa frågor. Emellertid kan vi ha styrt in respondenterna i ett visst sätt att beskriva eleverna, genom vårt sätt att formulera frågan: ”Hur beskriver du eleven?”. Hade frågan varit annorlunda formulerad hade vi kanske fått mindre ”kompensatoriskt” (Nilholm, 2007) beskrivande svar.

Eftersom vi från början av intervjun inte presenterade vårt genusperspektiv, tror vi att lärarna svarade utan medvetna genusvärderingar. Dessa värderingar skulle annars ha kunnat styra deras beskrivningar av eleverna i just det avseendet, och giltigheten hade då kunnat bli sämre. Varje intervju avslutades dock med frågan om lärarens åsikt om orsaken till pojkars överrepresentation i specialundervisningssammanhang och då gavs läraren möjlighet att utveckla sina yrkeserfarenheter och sina personliga åsikter.

Utifrån studiens begränsade urval kan man dock inte dra några generaliserbara slutsatser. Urvalet är alldeles för litet för detta. Möjligtvis kan vi lyfta fram några resultat som senare undersökningar skulle kunna verifiera. Dock har vi strävat mot en viss heterogenitet i vårt urval av skolor genom att undersöka en mindre landsortsskola och två större skolor, med ganska varierande upptagningsområden. Därför anser vi att vår studie har täckt in en förhållandevis bred variation av elevernas sociala bakgrund. Då vi möjligtvis tror att personalgruppens kultur, skolkoden (Arfwedson, 1983) är olika på skolorna, och att det kan ha betydelse för hur elever utväljs för specialundervisning, kan dessa kulturer eventuellt ha påverkat utfallet. Hur skolornas kultur påverkat resultaten har vi dock svårt att bedöma då vi inte fördjupat oss i ämnet.

Vi har i litteraturen åtskilliga gånger stött på undersökningar, som visar att pojkar är än mer överrepresenterade i specialundervisningssammanhang än vad vår undersökning visar. I vår studie var fördelningen mellan pojkar och flickor hälften vardera, medan andra undersökningar visar att cirka 2/3 av de elever som får specialundervisning som är pojkar. (Hjörne & Säljö, 2008). Kan våra resultat vara ett trendbrott, d.v.s. att könsfördelningen av elever i specialundervisningssammanhang håller på att utjämnas, eller är vårt resultat specifikt just för de undersökta skolorna? För att se hur detta stämmer måste fler studier göras, och då med ett större antal elever.

## **Resultatdiskussion**

Syftet med vår undersökning är att kartlägga hur de av oss undersökta lärarna beskriver och bedömer elevernas behov av specialundervisning. Är det så att pojkar och flickor får likvärdig specialundervisning? Hur skiljer det sig stödet åt om detta inte är fallet? Vad anger klasslärarna för skäl till detta?

### **Inlärningssvårigheter eller stök?**

Vårt sätt att beskriva och förstå barn svårigheter har, enligt Hjörne & Säljö (2008) direkta konsekvenser både för skolan och för barnen. De kategorier som vi använder när vi beskriver och förklarar barns svårigheter leder till konkreta åtgärder, som i vår undersökning oftast var stöd av speciallärare/pedagog, och detta kan i sin tur ha ett avgörande inflytande på barnens fortsatta karriär i skolan och framtida liv (Säljö, 2000). Att pojkar och flickor framskrivs, eller i vårt fall pratas fram, lite olika har vi kunnat se (Andreasson, 2007). Pojkar beskrivs oftast, med några få undantag, som aktiva. De har många gånger, förutom svårigheter i själva ämnet, också svårt med koncentration och de beskrivs vanligen också som mer fysiskt aktiva. Flickor kan oftare beskrivas som ”duktiga”, ”tycker skolan är viktig”, trots att de har svårigheter, men de beskrivs också ofta i termer av ängsliga och försiktiga och med en önskan om social anknytning: ”Hon är en flicka som gärna vill ha stöd hela tiden. Så när det är någon mer vuxen i klassen, så knyter hon den till sig och tar gärna emot hjälp”, säger exempelvis en lärare om Linnea, en elev i studien.

De elever som förekommer i denna undersökning beskrivs som att de har olika typer av inlärningssvårigheter. Enligt Hjörne och Säljö (2008) är det viktigt att inte sätta likhetstecken mellan att lära sig och att studera. Människor lär överallt i alla sammanhang, men det är i skolan företrädesvis, som man studerar. Detta innebär att man inte bara är i skolan för att studera, utan att man där också måste lära sig att passa in i den institutionaliserade miljö som skolan utgör. En del av eleverna i undersökningen kan alltså ha studiesvårigheter, snarare än

inlärningssvårigheter. De lärare som intervjuats talar ju om bägge sortens svårigheter, men de benämner dem annorlunda. När det talas om inlärningssvårigheter är det ofta i termer som: ”dålig läsförståelse”, ”en taluppfattning som inte går upp till tre ens”. När det gäller anpassning till skolan/studiesvårigheter är det beteckningar som: ”han kan inte fokusera”, ”motivationen är inte som den borde heller” och ”koncentrationssvårigheter”.

I vår undersökning är det fler pojkar än flickor som ansågs stökiga, okoncentrerade eller motoriskt oroliga. Detta stämmer väl med annan forskning (Noble och Bradford, 2000; Tallberg Broman, et al. 2002). Pojkarna verkar ha större svårigheter med den dolda läroplanen alltså att vänta, visa uthållighet, självkontroll, underordna sig auktoriteter o.s.v. Möjligtvis är det därför pojkarna oftare får individstöd. Lärarna beskriver också pojkarnas brister i koncentrationsförmåga, vilket de anser vara relativt typiskt för pojkar, en *pojaktig* egenskap. Detta kan därför ses som en möjlig anledning till att lärarna själva direkt reflekterat över att det är skillnad i vilken sorts stöd och omfattning eleverna får.

Enligt Willis (1977) och Noble och Bradford (2000) så kan inte alla elever lyckas i skolan på grund av sin klassbakgrund. Detta, menar författarna, är inbyggt i systemet och märks företrädesvis i pojkulturen, där vissa pojkar företräder en anti-pluggkultur. Det är inte *coolt* att plugga. Då vi i denna undersökning inte intervjuade eleverna, utan lärarna, kan vi inte säga något säkert om detta. Lärarna uttrycker inte något som tyder på att så skulle vara fallet. Dock tror vi att detta beteende kan vara mera framträdande i högre årskurser, som t.ex. på högstadiet.

## **Behövs en diagnos?**

Effekten av olika typer av diagnosen är en omdebatterad fråga i dagens skola. På vissa skolor fyller diagnosen, enligt vår uppfattning, en viktig funktion, då den används som kriterium för att få extra hjälp till eleven. Flera elever i vår undersökning stod på kö för en neuropsykiatrisk utredning. Lärarna pratar ofta om eleverna med en neuropsykiatrisk terminologi, utan att närmare gå in på hur diagnosen (den givna eller förväntade) yttrade sig. Vid följdfrågor kunde de dock berätta lite grundligare, men många gånger i termer av ”han är...”, alltså som en egenskap hos eleven. Vi tyckte oss se att diagnosen i vissa fall också fyllde den funktion som *label of forgiveness* som Slee beskriver i (Hjörne & Säljö, 2008). Med detta menas att alla inblandade; föräldrar, lärare inte kan lastas för de problem barnen har.

Som vi tidigare skrivit är det i denna undersökning lika många pojkar som flickor som fått diagnos. Vår studie har dock ett alltför litet underlag, för att med bestämdhet kunna peka på om detta är generaliserbart. Annan forskning visar på en övervikt för pojkar vad gäller diagnoser. Det vi har sett kan möjligen bero på att i de båda kommuner, vilka vi gjort undersökningen i, har en neuropsykiatriker, som mycket aktivt arbetar för att även flickor ska få (rätt) diagnos, även om symptomen där kan ta sig andra uttryck. Det är ändå mångt fler elever, i denna undersökning, som får specialundervisning, än de elever som har någon form av diagnos.

## **Skillnaden mellan pojkars och flickors tillgång till specialundervisning**

Vårt resultat, vad det gäller antalet pojkar respektive flickor som får specialundervisning, stämmer inte med annan forskning, där det är betydligt fler pojkar än flickor som får stöd. Man skulle kunna tänka sig att vårt resultat inte är ett utslag av slumpen, utan början på en ny trend, där flickor och pojkar får lika mycket stöd. Vi tror dock inte att så är fallet, snarare är

vår undersökning för liten för att ge ett rättvisande resultat, som skulle kunna generaliseras. Eventuellt kan det peka på en tendens i två specifika kommuner. Även om antalet flickor och pojkar (30/30), som får stöd i vår undersökning är lika stort ser vi, som tidigare nämnts, andra skillnader. Pojkarna får mer individuellt stöd, medan flickorna får mer undervisning i grupp. En tänkbar anledning till detta är att pojkarna, samtidigt som de har problem med att läsa eller räkna, också har svårt att hålla koncentrationen. De anses då behöva mer lugn och ro, mer stöd med själva koncentrationen, och blir således undervisade enskilt i högre grad (Berglund, 2001; Öhrn, 1990).

Ser vi endast till tiden så får pojkarna 16 procent specialundervisning av den totala undervisningstidens 100 procent, jämfört med flickorna som får 12 procent. Pojkar får alltså i genomsnitt 4 procent mer stöd. Likaså när det gäller undervisningstiden, alltså antalet minuter/vecka, som ges kan vi se att pojkarna får mer tid. Pojkar får även betydligt fler tillfällen i veckan dessutom mer tid åt gången. Vad detta kan bero på vet vi inte riktigt. En tanke är att flickor i allmänhet anses mer uthålliga, mer anpassade till skolans kultur, vilket förmodligen gör att de inte stör så ofta i klassrummet och att de agerar mer tillbakadraget. Detta kan vara några av de orsaker till att skolan inte ger så mycket tid till flickorna (Öhrn 1990). Att pojkar i vår studie får betydligt fler tillfällen i veckan, 87 tillfällen mot flickornas 59, kan också stärka denna hypotes. Motoriskt oroliga pojkar klara inte så långa sittningar, så deras tid blir uppdelat på fler pass. Kanske att pojkar också anses *viktigare* i samhällets rådande genusordning? Och kan skolan skilja mellan vad som är elevens behov av specialundervisning eller skolans förmåga/oförmåga att anpassa bemötandet och kravet till den enskilde elevens möjligheter till utveckling?

Det verkar också vara flickors specialundervisning som får stryka på foten när det blir nerdragningar och speciallärarna/pedagogerna måste prioritera sin tid. Kajsa lärare i skolår 5 på Kalkstenskolan, uttrycker sin oro om eleven Amanda:

Det är den andra tjejen som får hjälp i matte. Det går lite långsamt för henne annars är det bara matte och annars hänger hon med bra. Kanske kan det hänga på att hon inte har tillräckligt med träning och det är svårt att få till det när hon räknar så långsamt. Förut fick tjejerna tre tillfällen i veckan, 40 minuters lektioner. Men tyvärr har specialpedagogen varit tvungen att dra ner till 2 lektioner i veckan. Jag hoppas att det blir tillräckligt.

Ser man enbart till matematik, är det den enda aspekten där flickor får mer stöd än pojkar. Pojkarna anses ha mer ospecificerade svårigheter oftast koncentrationssvårigheter, d.v.s. svårt att sitta still och svårt att fokusera på arbetsuppgifter, än rena matematiksvårigheter. Flickornas matematiksvårigheter däremot ses bero på deras bristande tillit i ämnet, påpekar många av lärarna. Flickorna uttrycker i högre grad än pojkarna att de inte förstår, och lärarna kan då känna att det är svårt att hjälpa inom klassens ram. Att det är så i matematik styrker annan forskning (Tallberg Broman, et al. 2002). Det betyder kanske inte så mycket för vissa flickor om de är svaga i matematik, då detta anses vara ett manligt ämne. Det kan till och med ses som ett sätt att tydliggöra sin könsroll.

Vi fann i vår undersökning att pojkarna hade både fler undervisningstillfällen i veckan och längre tid per tillfälle. Pojkar fick oftare enskild undervisning samtidigt som flickor i större utsträckning undervisades i grupp. Då den enskilda undervisningen kostar mer medför skillnaden i undervisningsform (individ-/gruppundervisning) att pojkar får dyrare form av undervisning än flickor. Betyder detta att det anses naturligt att pojkar får kostar mer i skolan? Här kan man eventuellt dra en parallell med barns fritidsaktiviteter. Där kan man se att pojkars aktiviteter kostar mer än flickors. (Nyberg, 1998)

Man kan dock diskutera vilken undervisningsform som ger bäst resultat, en-till-en eller gruppundervisning. Vårt antagande är att eleverna får stöd efter behov. Faktum kvarstår, fler pojkar har en-till-en undervisning, och vårt antagande är följaktligen att pojkar undervisning kostar mer.

Vid granskning av vårt insamlade material ställer vi oss frågan hur många pojkar respektive flickor det fanns i klasserna. Detta skulle naturligtvis vara en mycket intressant variabel att ta hänsyn till. Vad vi nu sett, var det lika många pojkar som flickor som får specialundervisning, vilket var en positiv upptäckt. Däremot vet vi inte hur många pojkar respektive flickor som procentuellt fått stöd i relation till de hela klasserna. Beroende av hur många pojkar det totalt finns i klassen skulle skillnaderna kunna bli än större.

## Lärarnas perspektiv på elevers svårigheter

Vi kan se att lärarna, i sitt sätt att beskriva elevers svårigheter, för det mesta ser elevens svårigheter som en egenskap hos den enskilda eleven, ”Han är okoncentrerad”, ”Hon har problem med taluppfattning.” Detta var det helt dominerande sättet att beskriva eleverna på. Delvis kan det bero på våra frågor, då vi bad dem beskriva sina elever och varför de fick specialundervisning, men vi kan också se att detta är ett vanligt sätt att definiera problem i en klass. Det är, enligt vår yrkeserfarenhet, betydligt mer sällan som läraren ser till andra faktorer, t.ex. de egna undervisningsmetoderna eller skolans organisation.

Några undantag fanns i vår studie, t.ex. då Susanna, lärare skolår 4 på Kvantsskolan, säger om elev Olivia:

Och där är hemförhållandena väldigt kaotiska just nu, så hon har nog mycket att tänka på. [...] Så det är väldigt svårt just nu att avgöra hur mycket press man kan sätta på henne.

Det alltigenom förhärskande synsättet på varför eleverna ska få tillgång till specialundervisning är med Nilholms (2007) terminologi kompensatoriskt. Detta kan man allra tydligast se i skolår 6, där de elever som inte klarat de nationella proven i skolår 5 var de som fick specialundervisning. Även i skolår 2 och 3, är det tydligt kompensatoriskt då det gäller främst läsinläring. Har eleverna inte knäckt läskoden, eller läser för långsamt, jämfört med det förväntade, så tränas de i detta.

För att vi ska kunna nå en mer jämlik undervisning vad gäller genus, som i sin tur kan leda till ett mer jämställt samhälle, behöver pedagogerna se sig själva i sin vardag. Flera lärare ansåg sig vara rättvisa i fördelningen av deras uppmärksamhet mellan pojkar och flickor. En del lärare hade inte alls reflekterat över varför pojkarna fick mer specialundervisning. Det kan eventuellt bero på få yrkesverksamma år och i något fall en hög arbetsbelastning, där läraren själv ger uttryck för att precis hinna med och där tid till reflektion är nedprioriterat.

En av lärarna har tänkt vidare på genusfrågan och gör ett försök att vara opartisk. Kajsa, skolår 5, Kalkstensskolan säger:

För att vara så rättvis som möjligt kör jag inte med handuppräckning. Då har jag ingen koll på vem som står i tur, utan att jag har en hjälplista där de skriver upp sig på tavlan, så jag tror inte att killarna får mer stöd, att de kan tränga sig. Men killarna har ett driv som jag kan sakna hos tjejerna. Samtidigt kan jag tycka att de skulle kunna försöka lite mer själva innan de ber om hjälp. Kanske tar killarna tag i mig fortare än vad de egentligen behöver. Det känns spontant att killarna får mer gjort än tjejerna.



Vad det gäller de lärare som reflekterat över specialpedagogiken ur ett genusperspektiv, så hade de flesta erfarenhet av att pojkar hade ”mer behov” av stöd. I de olika hypoteserna om varför det var olika, kunde några gemensamma drag skönjas:

- Pojkar ansågs allmänt som mer omogna.
- Fler pojkar hade problem med läsning, då de, på fritiden ägnade sig åt mer aktiva sysselsättningar än läsning, och läsning är basen i skolan. Har man svårigheter med läsning, kan man även få problem i andra ämnen.

Således kan man se att Piagets utvecklingsteori om intelligensstadier ännu är rådande, då lärarna ofta beskriver pojkar som omogna. Det verkar inte som om Vygotskijs teorier om att lärande sker först och utvecklingen sedan har satt någon märkbar prägel på de skolor vi undersökt.

### **Skolans dolda funktioner**

En av skolans implicita funktioner är att sortera (Berg, 2007). Då skolan är målstyrd kan man se konsekvenser av detta vad gäller skolår 6. De elever som inte klarade de nationella proven i skolår 5 får specialundervisning för att uppnå dessa mål. I vår undersökning syntes det mest i stödet i engelskämnet. Specialundervisningen går alltså här ut på att hjälpa elever att bli godkända. Det blir betygskriterierna som används som mål för undervisningen (Tideman et al. 2004).

I skolans specialundervisning sett ur ett genusperspektiv kan man se olika aspekter. Skolan är en kvinnlig domän, där – i praktiken – kvinnliga normer råder, och där pojkar, främst ur arbetarklassen, kan känna sig främmande. En annan sida av saken är att samhällets rådande genusordning i grunden är patriarkalisk, och att detta också speglas i skolan. De som får mest hjälp, är kanske de som anses *viktigast* att bistå, alltså pojkarna. Specialundervisningen blir då en fråga om maktordning. Detta blir ett dilemma (Nilholm, 2007): Vem bestämmer egentligen vilket perspektiv som är giltigt? På vilka grunder ges specialundervisning, stöd och hjälp? Vems behov styr?

Det ligger i samhällets intresse att låta människor utbilda sig utifrån samhällets behov och efter den enskildes krav och förutsättningar. Dock är det så att man ställs inför vad Billing kallar ett *socialt dilemma* (Hjörne & Säljö, 2008). Alla elever kan inte få tillgång till vilken utbildning de vill, alla kan inte få obegränsat med hjälp. De samhälleliga, ekonomiska, pedagogiska, tidsmässiga resurserna styr och resurserna är ändliga. För att lösa detta sociala dilemma krävs många och svåra avvägningar mellan olika intressen.

## Avslutande reflektioner

Varför anses då pojkar behöva mer stöd i skolan än flickor? Och hur kan skolan bättre möta pojkarnas behov förutom att ge dem ökad specialundervisning? Svaret på den första frågan har vi snuddat vid, i och med att vi undersökt vad lärarna i vår studie hade för uppfattning. Det skulle dock vara intressant att forska vidare i lärares åsikter om specialundervisning ur ett genusperspektiv. Vidare studier skulle också kunna undersöka vilken form av undervisning som är mest verkningsfull, individuell eller i grupp. Det vore också intresseväckande att undersöka den huvudsakliga orsaken till att pojkar får mer individuell undervisning. Våra antaganden i denna studie var att pojkar var mer okoncentrerade och motoriskt oroliga. Vidare forskning skulle då kunna bekräfta dessa tankar. Kan man se skillnader i undervisningsform mellan olika ämnen? Är det t.ex. lika vanligt att ha enskild undervisning i svenska som det är i matematik? Det vore också spännande att göra en mer fördjupade studie omkring den andra frågan; Kan man möta pojkarnas behov på något annat sätt än med specialundervisning? Vilka faktorer, strukturella eller andra, är relevanta för att anpassa bemötandet för elever i behov av särskilt stöd?

Vår studie kändes viktig att göra, då vi efter vår vidareutbildning till speciallärare, snart är tillbaka i undervisningssammanhang. För att då få förändring till stånd, behövs ett kritiskt värderande av den egna verksamheten. Kunskap och verktyg behövs för att belysa eventuella olikheter och de konsekvenser de kan få. Det svåraste är dock att skapa en varaktig förändring. Genom att ta elevernas perspektiv och studera genus i en historisk utveckling, socialt sammanhang och genus i olika kulturer, kan leda till en förståelse hos eleverna och vara gynnsamt för ett livslångt lärande. Efter genomgång av forskning på området, samt egna empiriska studier, ser vi en möjlighet att göra skillnad, skapa förändring. Att sträva mot mäns och kvinnors, pojkars och flickors lika behandling. Genusdebatten är ständigt aktuell i Sverige.

Vem kom först i kön?

Till viss del kan det bero på elevens kön.

## Referenser

- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, I. & Asp Onsjö, L. (in press). "Så gör inte vi" – om beskrivning av pojkar och flickor i skolans texter.
- Arfwedson, G. (1983). *Varför är skolor olika?: en bok om skolkoder*. Stockholm: Liber.
- Berg, G. (2007) *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisation*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, L. (2001). *Lågprestation och specialpedagogiska insatser i den svenska grundskolan ur ett genusperspektiv*. Nordisk tidskrift för specialpedagogik 4, 218-226.
- Emanuelsson, I. (1976). *Studieavbrott i grundskolan 5*. Stockholm: Pedagogiskt centrum.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Helmen Borge, A. (2005). *Resiliens – risk och sund utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Gannerud, E. (2001). *Lärares liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber.
- Giota, J. & Lundborg, O. (2007) *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jakobsson, I. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, H (1996). *Invandrarelevens skolsituation* i Hultinger, E. & Wallentin, C. (Red) *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2006). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. (1994) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyberg, C. (1998). *Kultur och fritid för vem?: en rapport från programberedningen Kommunerna och jämställdheten om jämställdhet inom kultur och fritidsverksamheten*. Stockholm: Svenska kommunförbundet

- Noble, C. & Bradford, W. (2000). *Getting it right for boys...and girls*. London and New York: Routledge
- Rutter, M. (2000). *Resilience reconsidered: conceptual considerations, empirical findings, and political implications*. I: Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (red). *Handbook of early childhood intervention*. Andra upplagan (s. 651-683). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan, Rapport 270*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av Utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Stukát, S. (2007). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Tallberg Broman, I., Rubenstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Forskning i fokus, nr. 3. Stockholm: Skolverket.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikheter som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad och Malmö högskola.
- Trost, J. (2009). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, G & Berge, B-M (2005). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Westmead: Saxon House, Teakfield Limited.
- Öhrn, E. (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

## *Elektroniska källor*

Nationalencyklopedin

([www.ne.se](http://www.ne.se) a)

<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/sok/k%C3%B6nsroll>

Hämtat: 2008-11-10

Nationalencyklopedin

([www.ne.se](http://www.ne.se) b)

<http://www.ne.se/artikel/1065117/1065117>

Hämtat: 2008-11-03

Nationalencyklopedin

([www.ne.se](http://www.ne.se) c)

<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/artikel/739155/739155>

Hämtat: 2008-11-10

Nationalencyklopedin

([www.ne.se](http://www.ne.se) d)

<http://www.ne.se/sok/j%C3%A4mlighet>

Hämtat: 2008-12-12

Nationalencyklopedin

([www.ne.se](http://www.ne.se) e)

<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/artikel/129125/129125>

Hämtat: 2008-11-10

Svenska Kvinnoförbundet, 2008. a. Handbok

<http://www.kvinnoforbundet.fi/files/handbok/Kapitel%202.pdf>

Hämtat: 2008-12-12

Svenska Kvinnoförbundet, 2008 . b. Hemsida.

<http://www.kvinnoforbundet.fi/sve/jamstalldhetfeminism/lathund/>

Hämtat: 2008-11-03

Holmberg, S & Nilsson, Å. (2006). *Könsidentitet* i Lennart Nilsson (Red.), *Nya gränser Västsverige 2004*.

[http://www.som.gu.se/bocker/nya\\_granser/203-218.pdf](http://www.som.gu.se/bocker/nya_granser/203-218.pdf)

Hämtat: 2008-12-12

Svensk författningssamling (SFS), Skollag 1985:1100

[http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok\\_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100](http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100)

Hämtat: 2008-12-29

### Forskningsfrågor

Hur ser fördelningen mellan pojkar och flickor i behov av specialundervisning ut i skolår 2-6?

Hur beskriver och bedömer lärare elevers behov av specialundervisning?

Hur definierar och motiverar läraren (den ev) skillnaden i relation till kön?

### Intervjuguide

#### **Enkätform - Uppgifter**

##### **Beskriv hur skolan ser ut?**

- Hur många elever, upptagningsområde, årskurser, personal

##### **Respondentens bakgrund:**

- Utbildning, år i yrket, arbetsuppgifter, tjänst, tid, kön
- Hur många elever har du i klassen?
- Hur många elever i din klass får specialundervisning?

#### **Vårt fylleriformulär**

##### **Eleverna:**

- Vilket sorts stöd får de?
- Hur länge får eleven stöd:
- Individhjälp? Grupphjälp?
- Hur mycket tid i veckan?

### **Intervjufrågor**

- *Vilka är skälet/skälen till att eleven får stöd?*
- *Hur beskriver du eleven?*
- *Vad tror du det kan bero att pojkar (i allmänhet) får mer specialundervisning än flickor?*

## Bilaga B

Ytterby 16 oktober 2008

Hej klassföreståndare!

Vi heter Ellika Malmgård och Anna Westling. I vanliga fall arbetar jag, Ellika på Karebyskolan och jag, Anna på Ytterbyskolan. Nu studerar vi nu på speciallärarprogrammet. Vi hoppas på att få lite av din dyrbara tid då vi har fått i uppgift att intervjua pedagoger i skolår 2-6 angående elever och specialpedagogik. Intervjun tar MAX 40 minuter.

Som du kan se har vi valt att göra intervjuer med dig och dina kollegor på xx. Kanske kan ni sinsemellan boka de tider som kan passa er. Hoppas på att få ett positivt besked från dig och att du kanske kan boka en av de föreslagna tiderna. Ta kontakt med Ellika eller Anna om inga av de nedanstående tiderna passar. Vi hör av oss i veckan för att boka en tid till intervju.

Tisdag den 21 oktober:

14 - 14.30

14.40 - 15.10

15.20 - 15.50

Onsdag den 22 oktober:

14 - 14.30

14.40 - 15.10

15.20 - 15.50

16 - 16.30

Måndagen den 27 oktober

14 - 14.30

14.40 - 15.10

15.20 - 15.50

Med vänliga hälsningar

Ellika Malmgård

Tel: xx

Anna Westling

Tel: xx



## Uppgifter

Skola: \_\_\_\_\_ årskurs: \_\_\_\_\_

### Lärare

1. Man/kvinna? \_\_\_\_\_
2. Vilken tjänst? \_\_\_\_\_
3. Utbildning?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. År i yrket? \_\_\_\_\_
5. Arbetsuppgifter?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. År på skolan? \_\_\_\_\_

### Skolan

1. Hur många elever?  
\_\_\_\_\_
2. Vilka och hur många klasser?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Hur ser upptagningsområdet ut?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Personal – specped eller speclär och hur många tjänster?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Hur många elever har du i klassen? \_\_\_\_\_
6. Hur många elever får specialundervisning? \_\_\_\_\_

Fylleriformulär

Pojke  Flicka  Så: \_\_\_\_\_

Vilken sorts stöd får eleverna:

Vid hur många tillfällen i veckan får eleven stöd: \_\_\_\_\_

Hur lång tid åt gången eleven stöd: \_\_\_\_\_

Individstöd  Gruppstöd

Pojke  Flicka  Så: \_\_\_\_\_

Vilken sorts stöd får eleverna:

Vid hur många tillfällen i veckan får eleven stöd: \_\_\_\_\_

Hur lång tid åt gången eleven stöd: \_\_\_\_\_

Individstöd  Gruppstöd

Pojke  Flicka  Så: \_\_\_\_\_

Vilken sorts stöd får eleverna:

Vid hur många tillfällen i veckan får eleven stöd: \_\_\_\_\_

Hur lång tid åt gången eleven stöd: \_\_\_\_\_

Individstöd  Gruppstöd