



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Verklighet eller utopi?

- en kvalitativ studie om lärares uppfattningar om en skola för alla och särskilt stöd

Lisa Falck

LAU390

Handledare: Yvonne Karlsson

Examinator: Mikael Nilsson

Rapportnummer: VT12-2910-121



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

## **Abstract**

### **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel:** Verklighet eller utopi? - en kvalitativ studie om lärares uppfattningar om en skola för alla och särskilt stöd

**Författare:** Lisa Falck

**Termin och år:** VT 2012

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Yvonne Karlsson

**Examinator:** Mikael Nilsson

**Rapportnummer:** VT12-2910-121

**Nyckelord:** inkludering, en skola för alla, särskilt stöd, exkludering, undervisning

**Syfte:** Syftet var att undersöka lärares uppfattningar om begreppen ”en skola för alla” och ”inkludering” samt om de anser att de lyckas tillämpa begreppen i sin verksamhet. Jag ville ta reda på om det fanns en klyfta mellan ideologi och praktik och ville också undersöka hur lärarna beskriver det konkreta arbetet med elever i behov av stöd i deras klasser.

#### **Huvudfrågor:**

- Hur ser lärare på begreppet ”en skola för alla” och hur anser de att det fungerar i praktiken?
- Hur beskriver lärare att de arbetar med elever i behov av särskilt stöd?
- Hur ser lärare på inkludering och exkludering av elever i behov av särskilt stöd?

**Metod och material:** Jag har genomfört kvalitativa intervjuer med sex lärare som arbetar på fem olika skolor i olika typer av områden. Intervjувaren har analyserats och kategoriserats. Materialet har bestått av tidigare forskning inom det specialpedagogiska området samt olika styrdokument.

**Resultat:** Ingen av lärarna anser att de lyckas tillämpa en skola för alla i deras undervisning. De anser att de inte räcker till och att de hade behövt mer resurser, tid och utbildning. Lärarna gör olika anpassningar efter elever i behov av särskilt stöd så som material, rastvakter, klassrummets organisering och individualiserad bedömning men de anser att de hade behövt göra mer. Alla lärarna tror att särskilda undervisningsgrupper ibland kan vara befogat men att en elev ändå behöver ha kvar den sociala gemenskapen i en klass.

**Betydelse för läraryrket:** Diskussionen kring ”en skola för alla” är aktuell och viktig. I styrdokumentet står det klart och tydligt att varje elev har rätt att få det stöd som behövs för att han/hon ska klara målen. Varje lärare möter i sitt yrke elever med olika behov och ska tillgodose dessa. Denna studie kan bringa mer stoff till debatten och visa på lärares tankar och arbete i den vardagliga verksamheten.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställning.....</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund.....</b>	<b>6</b>
3.1	Styrdokument.....	6
3.1.1	<i>Läroplanen .....</i>	<i>6</i>
3.1.2	<i>Skollagen .....</i>	<i>7</i>
3.1.3	<i>Salamancadeklarationen.....</i>	<i>7</i>
3.1.4	<i>Sammanfattning styrdokument .....</i>	<i>7</i>
3.2	Specialpedagogik - en tillbakablick.....	8
3.3	Framväxten av en skola för alla.....	8
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>10</b>
4.1	Specialpedagogik kontra pedagogik .....	10
4.2	Perspektiv inom specialpedagogisk forskning .....	10
4.3	Elever i behov av särskilt stöd .....	11
4.4	Särskilda undervisningsgrupper .....	12
4.5	Diagnostisering .....	13
<b>5</b>	<b>Teoretisk anknytning .....</b>	<b>14</b>
5.1	Det sociokulturella perspektivet .....	14
5.2	Sammanfattning .....	15
<b>6</b>	<b>Metod och genomförande .....</b>	<b>15</b>
6.1	Urval .....	16
6.2	Beskrivning av lärarna.....	16
6.3	Forskningsetik .....	17
6.4	Genomförande av intervjuer .....	18
6.5	Arbetets tillförlitlighet .....	19
6.5.1	<i>Reliabilitet .....</i>	<i>19</i>
6.5.2	<i>Validitet .....</i>	<i>19</i>
6.5.3	<i>Generalitet.....</i>	<i>20</i>
<b>7</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>20</b>
7.1	Elever i behov av stöd .....	20
7.1.1	<i>Att inte nå målen .....</i>	<i>21</i>
7.1.2	<i>Brist på motivation .....</i>	<i>21</i>
7.1.3	<i>Materialanpassning.....</i>	<i>22</i>

7.1.4	<i>Rastvakter</i> .....	22
7.1.5	<i>Individualiserad bedömning</i> .....	23
7.1.6	<i>Samhörighet i klassen</i> .....	24
7.1.7	<i>Klassrummets organisering</i> .....	24
7.2	Att inkludera eller särskilja.....	25
7.2.1	<i>De andra förtjänar lugn och ro</i> .....	26
7.2.2	<i>För vems skull?</i> .....	26
7.3	Behovet av förklaringar .....	27
7.3.1	<i>Diagnos- en förklaring och en bekräftelse</i> .....	27
7.4	En skola för alla .....	28
7.4.1	<i>Att göra sitt bästa men inte räcka till</i> .....	29
7.4.2	<i>"Jag måste ju tro på det på något sätt"</i> .....	29
7.5	Sammanfattning av resultatet .....	30
<b>8</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>31</b>
8.1	Metoddiskussion.....	31
8.2	Resultatdiskussion .....	31
8.2.1	<i>En skola för alla</i> .....	31
8.2.2	<i>En klyfta mellan ideologi och praktik</i> .....	32
8.2.3	<i>Inkludering</i> .....	33
8.2.4	<i>Ett kategoriskt perspektiv</i> .....	33
8.3	Avslutande reflektion kring ett svårt dilemma .....	34
8.4	Vidare forskning .....	35
8.5	Didaktiska tankar .....	35
	<b>Referenser</b> .....	<b>36</b>
	<b>Bilaga 1</b> .....	<b>38</b>

## 1 Inledning

Under ett barns uppväxt är skolan utan tvekan en av de viktigaste platserna - en plats där de spenderar minst tio år av sitt liv. Skoltiden kommer alltid att prägla eleverna, förhoppningsvis får de med sig positiva minnen men kanske även negativa. Att denna plats ska vara en skola där varje barn känner sig välkommet och får växa och utvecklas är nog önskvärt för de allra flesta och det är ingen överdrift att säga att skolan är varje medborgares angelägenhet och något som skapar heta debatter. Få begrepp har nog blivit så omdebatterade som "en skola för alla" och inom forskning, i debattartiklar och uppsatser förs diskussioner kring ämnet. Frågorna handlar om hur vi egentligen ska skapa en sådan verksamhet och om det ens är ett möjligt mål.

En stor del av debatten kretsar kring inkludering och exkludering av elever. Frågor som diskuteras är om en skola för alla innebär att varje elev ska vara inkluderad i en vanlig klass eller om det kanske kan vara befogat att ha särskilda undervisningsgrupper för att tillgodose alla elevers behov. Pedagogikprofessorn Claes Nilholm (2011) skriver i en debattartikel i *Pedagogiska Magasinet* att särskilda undervisningsgrupper ofta motiveras med att det är för elevens bästa. Han skriver att de kritiska röster som hörs menar att det är fel att peka ut en elev och stämpla den som "avvikande" från de andra barnen.

Under min lärarutbildning har jag själv stött på diskussioner som denna och har ibland fått känslan av att lärarna i skolan känner sig uppgivna och frågande till hur de ska räcka till för alla elever. Inkluderingsstanken är tydlig i de olika styrdokumenterna och kraven som ställs på lärarna är höga. Alla inblandade vill antagligen att undervisningen ska bli den bästa möjliga för varje enskild elev. Diskussionerna har kretsat kring om det verkligen är realistiskt att en enda lärare ska kunna skapa undervisningsformer som passar varje elev i klassen. Antalet elever som diagnostiseras och anses vara i behov av särskilt stöd ökar och detta ställer självklart krav på personalen på varje skola att tillgodose och möta dessa behov.

Med anledning av dessa diskussioner avser jag att studera vad lärarna själva säger och gör i den vardagliga verksamheten i skolan med utgångspunkt i begreppen en skola för alla och inkludering. Detta ämne är högst aktuellt och något som lärarna möter varje dag och det är också en verklighet som nyexaminerade lärare kommer att slängas ut i och brottas med från deras första arbetsdag. Därför är denna undersökning relevant från ett utbildningsvetenskapligt perspektiv. Det behövs studier över lärares konkreta arbete med elever i behov av stöd och jag är övertygad om att lärarna själva har mycket idéer kring hur man ska arbeta med dessa elever. Jag tror också att de redan gör mycket för dem i klassrummet varje dag, både medvetet och omedvetet. Detta är grunden för min undersökning om en skola för alla och elever i behov av särskilt stöd - ur lärarnas perspektiv.

## 2 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka idén om ”en skola för alla” med hur det fungerar i praktiken. För att ta reda på om det finns en klyfta mellan ideologi och praktik vill jag undersöka hur lärare ser på begreppet samt hur de berättar att de arbetar med det i den vardagliga verksamheten. Jag vill studera hur lärare beskriver att de arbetar med elever i behov av särskilt stöd och hur de ser på inkludering respektive särskiljande lösningar.

Jag har valt att utgå från följande frågeställningar:

- Hur ser lärare på begreppet ”en skola för alla” och hur anser de att det fungerar i praktiken?
- Hur beskriver lärare att de arbetar med elever i behov av särskilt stöd?
- Hur ser lärare på inkludering och exkludering av elever i behov av särskilt stöd?

## 3 Bakgrund

I detta kapitel kommer jag att redogöra för de olika styrdokumentens syn på inkludering och arbetet med elever i behov av stöd. Detta följs av en kort historisk tillbakablick över specialpedagogiken och framväxten av en skola för alla då Emanuelsson (2003:305) menar att om man ska kunna avgöra om integrering är bra eller dåligt så måste man förstå de värderingar som lett fram till att vi försöker åstadkomma ett integrerat samhälle och en skola för alla.

### 3.1 Styrdokument

#### 3.1.1 Läroplanen

Till skillnad från tidigare läroplaner (Lgr 80) finns inte begreppet ”en skola för alla” med i nuvarande läroplan, Lgr11. Däremot framhålls vikten av en individanpassad undervisning. Läraren ska se till varje elevs bakgrund, tidigare erfarenheter och kunskaper. Läroplanen betonar alltså ett individualiserat lärande där det är lärarens uppgift att se till varje elev i sin klass och ta hänsyn till det ”bagage” eleven bär med sig. Det står också att undervisningen ska vara varierad och att läraren måste ta hänsyn till att alla elever lär sig på olika sätt (Skolverket, 2011:8).

Angående arbetet med elever i behov av stöd läggs ansvaret på den enskilda skolan att använda resurser och stödåtgärder på rätt sätt så att alla elever når målen. Det står att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av stöd och att arbetet ska organiseras så att eleven utvecklas efter sina egna förutsättningar och utvecklar hela sin förmåga (Skolverket, 2011). I läroplanen används begreppet ”en likvärdig utbildning”. Detta begrepp innebär att alla elever har rätt till samma utbildning, vart de än bor och går i skola i Sverige och denna utbildning måste anpassas.

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket, 2011:8).

Här betonas alltså skolans ansvar för elever i svårigheter men inga direkta riktlinjer ges för hur arbetet med dessa elever ska bedrivas. Utgångspunkten är att undervisningen inte kan vara lika för alla men att hänsyn måste tas från skolans sida till varje unik situation. I läroplanen står det klart och tydligt att det är rektorns ansvar att resursfördelningen och stödåtgärderna ska anpassas efter den värdering som elevens lärare gör samt att rektorn ansvarar för att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver (Skolverket, 2011).

Vikten av en social gemenskap betonas på ett flertal tillfällen i läroplanen. ”Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (Skolverket, 2011:10). Det står också att skolan ska stimulera elevens kreativitet och självförtroende och att eleven ska utveckla sin förmåga att arbeta både självständigt och tillsammans med andra (a.a.). Gruppen anses alltså vara viktig för elevens utveckling och att trygghet och gemenskap främjar lärande.

### **3.1.2 Skollagen**

Enligt skollagen har eleverna rätt till en god studiemiljö där de känner trygghet och får studiero. Det står också att det är rektorns eller lärarens ansvar att ta till tillfälliga åtgärder för att komma tillrätta med en elevs ordningsstörande uppträdande (SFS 2010 5 kap. § 6). Angående elever i behov av stöd står det i lagen att särskilt stöd får ges till elever istället för den ordinarie undervisningen. Detta stöd ska först och främst ges inom elevens ordinarie elevgrupp (SFS 2010 3 Kap. § 7). Enligt lagen kan det också finnas särskilda skäl att en elev placeras i särskild undervisningsgrupp:

11 § Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till (SFS 2010 3Kap. § 11).

Utöver detta står det också att eleven kan få en ”anpassad studiegång” om stödet i skolan inte kan anpassas efter elevens behov och förutsättningar. Den anpassade studiegången innebär avvikelser från den timplan, ämnen och mål som vanligtvis gäller.

### **3.1.3 Salamancadeklarationen**

År 1994 antog Unesco- FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur ”Salamancadeklarationen”. Deklarationen kan ses som det mest betydelsefulla internationella dokumentet som beskriver hur skolan ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd och som starkt betonar integrering och inkludering av elever. Salamancadeklarationen slår fast att integrering ”... är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma undervisning för alla” (Salamancadeklarationen 2006:43). Deklarationen betonar också att varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och att alla barn har unika egenskaper. Utbildningen ska utformas på ett sätt som tar tillvara på detta.

### **3.1.4 Sammanfattning styrdokument**

I styrdokumenterna står det att det är en elevs rättighet att få det stöd den behöver och att skolan har ett särskilt ansvar för dessa elever. Inkludering förespråkas både i läroplanen, skollagen och Salamancadeklarationen och eleverna ska få särskilt stöd i första hand inom den ordinarie

klassen. Dock kan det finnas speciella skäl som gör att en elev kan placeras i särskild undervisningsgrupp eller få anpassad studiegång.

### **3.2 Specialpedagogik - en tillbakablick**

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver den tidiga specialpedagogiken med att begreppet sällan användes och ansågs vara synonymt med specialundervisning. ”Detta senare begrepp stod i stort sett för en speciell undervisning för speciella elever genomförd av speciella lärare i speciella miljöer, d v s skild från annan, oftast kallad vanlig eller normal undervisning” (a.a., s. 10). Denna syn på specialpedagogik resulterade i att forskningen genomfördes med psykologiska och medicinska utgångspunkter och bestod av studier av individer och deras egenskaper samt effekter av behandlingar och undervisningsmetoder (a.a., s. 7-12). Även Brodin och Lindstrand (2004:6) tar upp fokuseringen på elevers handikapp och svårigheter inom specialundervisningen. Författarna skriver att det fanns en strävan efter normalitet i klasserna och att elever med funktionshinder skulle anpassas och bli så lika de andra barnen som möjligt.

Emanuelsson (2003) beskriver skolan på 1960-talet då grundskolan växte fram som den sammanhållna skolan med hela årskuller av elever i samma skola. De gick i sammanhållna klasser och detta innebar att det blev mer heterogena grupper än tidigare. Under den här tiden ökade också specialundervisningen drastiskt och minst var tredje elev fick specialundervisning. Allt fler specialklasser och kliniker för olika diagnostiserade problem startades. Under den här tiden sågs problematiken som individbaserat och knuten till elevens egenskaper. Efter denna period med en markant ökning av specialundervisning började diskussionerna kring om det verkligen kunde vara en så stor andel elever som var i behov av detta eller om det istället kunde vara så att skolan hade undervisningssvårigheter.

Den specialpedagogiska forskningen har genomgått stora förändringar och har idag utvecklats till en bredd och flervetenskaplighet (Emanuelsson, m.fl, 2001). Även Ahlberg (1999:33) menar att specialpedagogiken är ett brett område och att ett utmärkande drag är att den har tvärvetenskaplig karaktär och att forskningen innefattar psykologi, sociologi, filosofi och medicin. Vissa talar om att den specialpedagogiska forskningen genomgått ett paradigmskifte, men Emanuelsson (2003:292) menar att man inte kan tala om ett sådant skifte. Skälet är att det traditionella synsättet fortfarande dominerar i svensk skola.

### **3.3 Framväxten av en skola för alla**

Begreppet och ideologin om en skola för alla har sin bakgrund i 1970-talets stora förändringar inom synen på specialundervisning. Förändringen innebar att elevers svårigheter inte längre skulle relateras till eleven utan till den omgivande skolmiljön. En stor del av Sveriges lärare fick fortbildning under den här tiden för att kunna öka kompetensen att verka i en skola för alla. I dåvarande läroplan, Lgr 80, betonades att skolmiljön ska anpassas efter elevens svårigheter och att elever i största möjliga mån ska få stöd inom den ordinarie undervisningen (Ahlberg, 1999:29). Emanuelsson (2003:298) skriver att en skola för alla var en utbildningspolitisk ambition med målet att undervisningsgrupperna skulle vara sammanhållna och att stödåtgärderna skulle ges inom den ordinarie klassen. Om segregering behövdes, skulle dessa vara så kortvariga som möjligt för att sedan återplacera eleven i sin klass.



Nilholm (2007) menar att begreppet en skola för alla uppstod i samband med införandet av folkskolan. Diskussioner fördes om hur man bäst skapar en skola som är så bra och rättvis som möjligt. ”En bärande idé i den svenska utbildningshistorien har varit att skapa en skola för alla barn. Att skapa en sådan skola visade sig dock direkt erbjuda en rad utmaningar” (a.a., s. 49). Vidare skriver Nilholm att det har varit svårt att ärligt säga att man har en skola för alla eftersom man länge höll barn med utvecklingsstörning utanför den ordinarie skolan genom olika särskiljande lösningar.

Under 1950 och 1960- talen dök begreppet integrering upp. Då placerades elever i behov av särskilt stöd som tidigare gått i särskilda undervisningsgrupper åter i vanliga klasser för att de skulle integreras. Denna idé fick dock kritik eftersom man ansåg att eleverna omplacerades utan att det fanns någon större inblick i hur deras situation sedan blev i klassen. Det räcker inte med att omplacera en elev i en vanlig klass för att lösa problemen. Istället började man nu tala om inkludering, ett begrepp som växte fram efter missnöjet med integreringstanken (Nilholm, 2007:90).

Inkluderingsbegreppet används för att markera en ny syn på elever i behov av stöd. Det handlar då om dessa elevers rätt att vara delaktiga i skolans vanliga miljöer. Skolan ska vara organiserad utifrån att barn är olika och man menar att begreppet integrering har blivit urvattnat och handlar om att elever ska anpassas efter skolan (Nilholm, 2006:4,6). Till skillnad mot integreringsbegreppet betonar inkluderingsbegreppet helheten och att undervisningssituationen måste anpassas efter elevernas behov. Inkludering ser elevers olikhet som en naturlig del och något som skolmiljön ska anpassas efter, inte tvärtom. Inkluderingsbegreppet används framförallt i diskussionerna om specialpedagogik och begreppet har fått stort genomslag inom forskning inom det specialpedagogiska området. Begreppet inkludering har också vävts samman med idén om en skola för alla och handlar då om allas rätt till delaktighet och närvaro i klassrummet utan undantag (Nilholm, 2007:93). Nilholm skriver också att ”Ett inkluderande klassrum tordes förstås innebära att olikheten ses som en tillgång i arbetet, att alla elever har inflytande och att eleverna får utbyte av och är engagerade i arbetet och sina sociala relationer” (Nilholm, 2006:34).

Begreppen inkludering och en skola för alla är nära sammankopplade och används för att beskriva liknande fenomen. I grund och botten handlar det om elevernas rätt till utbildning och att vara delaktiga i alla olika delar i skolan. Båda begreppen har kommit att kretsa mycket kring elever i behov av stöd och deras rättigheter. Nilholm (2006) poängterar en viktig faktor angående inkludering. Han skriver att en avgörande dimension för inkludering är att individen själv upplever sig vara inkluderad och känner tillhörighet. Därför kan man inte tala om att en elev är inkluderad enbart baserat på att denna elev går i sin ordinarie klass.

## 4 Tidigare forskning

Det finns mycket forskning inom det specialpedagogiska området. Jag har valt att redovisa vissa delar som jag anser har relevans för min undersökning. Först kommer olika perspektiv inom specialpedagogik att presenteras. Detta följs av forskning kring elever i behov av särskilt stöd, särskilda undervisningsgrupper och diagnostisering.

### 4.1 Specialpedagogik kontra pedagogik

Nilholm (2007:13) menar att samhället har gjort en tydlig uppdelning mellan pedagogik och specialpedagogik och att specialpedagogiken växte fram som svar på att skolan inte fungerade för alla barn. ”Specialpedagogik är pedagogik där den vanliga pedagogiken inte räcker till [...]” Nilholm (2007:13). Vidare anser Nilholm att specialpedagogiken har dubbla funktioner. Dels att särskilja elever genom ett utpekande av eleven som avvikande från det normala och dels att ge eleven extra stöd (a.a.). Han skriver också att hela idén om specialpedagogik bygger på en uppdelning mellan normala och avvikande som behöver varsin pedagogik (Nilholm, 2006:28).

### 4.2 Perspektiv inom specialpedagogisk forskning

Emanuelsson m.fl (2001:7) skriver att det finns två olika perspektiv inom den specialpedagogiska forskningen, det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. Författarna menar att ”De två perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå olika forsknings- och verksamhetsparadigm men behöver för den skull inte vara varandra uteslutande” (a.a., s. 22). Det kategoriska perspektivet innebär att man bestämmer elevens svårigheter och diagnostiserar med utgångspunkt i avvikelser från ”det normala”. Inom detta perspektiv talar man om elever *med* svårigheter. Förklaringarna till elevens avvikelser kan vara låg begåvning eller dåliga hemförhållanden. Inom det relationella perspektivet talar man istället om elever *i* svårigheter. Här är utgångspunkten att svårigheterna uppstår i interaktionen med pedagogiken. Det viktiga är alltså vad som sker i samspelet och inte hos den enskilde individen. Inom detta perspektiv förespråkas att skolmiljön ska förändras för att eleven ska lyckas i skolan och att långsiktiga arbetsstrategier för detta måste läggas upp. Förändringar i omgivningen förutsätts kunna påverka elevernas förmåga att klara de uppställda målen.

Enligt Emanuelsson m.fl (2001) är det kategoriska perspektivet det som dominerar och alltid har dominerat i skolvärlden. Även inom specialpedagogisk tradition finns det kategoriska perspektivet. Inom det kategoriska perspektivet kopplas svårigheterna till individen och diagnostisering är vanligt. Författarna ställer frågan varför en omställning mot ett relationellt perspektiv sker så långsamt men menar också att detta perspektiv ställer höga krav på kunskaper om utbildningsmiljön och planering över lång tid. De menar också att vissa inslag i ett relationellt perspektiv kan ses som obekvämt då det inte löser akuta problem utan är ett långsiktigt förhållningssätt.

Nilholm (2007) beskriver tre olika perspektiv inom specialpedagogiken där han med perspektiv menar olika grundläggande synsätt på specialpedagogik. Det första är det kompensatoriska perspektivet och skulle kunna liknas vid det kategoriska som Emanuelsson m.fl tar upp. Det kompensatoriska perspektivet, som Nilholm menar dominerar i skolvärlden

och inom forskningen, innebär att man ser eleven som en bärare av problem och identifierar brister hos individen. Arbetssättet inom det kompensatoriska perspektivet är att man kartlägger en grupp och söker sedan efter förklaringar till problemen, ofta genom att diagnostiera och hitta neurologiska och psykologiska förklaringar. Inom detta perspektiv är specialpedagogikens uppgift att kompensera dessa brister (Nilholm, 2007:20-21).

Det andra perspektivet växte fram efter ett missnöje med det kompensatoriska perspektivet och kallas för det kritiska perspektivet. Det kan liknas vid det relationella perspektivet. Detta perspektiv kritiserar normalitetsbegreppet och att man hittar förklaringar till elevens misslyckanden i skolan hos eleven själv. Det kritiska perspektivet menar istället att problemet ligger i skolans svårigheter med att möta elevernas olikheter. Därför måste man se till hela skolsystemet och förändra detta. Det handlar inte om att identifiera brister hos eleven och sedan träna barnet att passa in i skolans mall. Man är också kritisk till användandet av diagnoser och ifrågasätter objektiviteten och vilka kriterier som ska ingå i en diagnos. Enligt det kritiska perspektivet är diagnostisering endast en fördel för skolan, eftersom det innebär att problemet ligger hos individen och att skolan inte behöver genomgå någon förändring (Nilholm, 2007:20,39).

Utöver dessa två perspektiv beskriver Nilholm (2007) även ett tredje, som han valt att kalla dilemmaperspektivet. Detta växte fram efter kritik av det kritiska perspektivet då man ansåg att det speglade en utopi och att det inte var genomförbart i verkligheten. Dilemmaperspektivet är dock inte lika starkt etablerat som de andra perspektiven men det berör ett grundläggande dilemma inom utbildningssystemet, där man å ena sidan ska ge alla elever samma kunskaper men samtidigt se till alla elevers egna förutsättningar. Dilemmaperspektivet handlar om att man måste skaffa kunskap i hur man ska arbeta efter detta dilemma i praktiken. Ordet dilemma syftar till att det finns motsättningar som inte går att lösa. ”I teorin [...] kan man dekonstruera skillnader mellan pedagogik och specialpedagogik och olika typer av kategorisering av barn, men behovet av att på ett differentierat sätt möta barn kommer att vara ett kvarvarande dilemma” (a.a., s. 67). Nilholm menar att det kritiska perspektivet strävar efter att inte kategorisera barn men dilemmaperspektivet ser att det finns en risk med att undvika detta. Genom att inte genomföra någon form av kategorisering finns en risk att elevers svårigheter inte lyfts fram och att de därför inte får det stöd de har rätt till.

### **4.3 Elever i behov av särskilt stöd**

Det kan vara svårt att definiera vad som egentligen menas med att en elev är i behov av särskilt stöd. Brodin och Lindstrand (2004) skriver att begreppet ”elever med särskilda behov” tidigare användes inom skolan. Kritiken mot detta var att man inte kan säga att barn med funktionshinder har särskilda behov. Istället används begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” då detta kan vara något som varierar i olika tider. En elev kan behöva stöd under en viss period för att senare inte ha något behov.

Det har ständigt funnits en diskussion om de ”avvikande” barnen i skolan. Dessa elevers svårigheter handlar om att de har svårt att leva upp till omgivningens förväntningar på skolframgång. För dessa elever har det alltid funnits olika lösningar som inneburit att eleverna segregats på olika sätt (Hjörne & Säljö, 2008:19). Ahlberg (1999) tar också upp de avvikande barnen och skriver att de specialpedagogiska insatserna oftast handlar om att få en elev att passa in i skolan. Detta tar även Brodin och Lindstrand (2004) upp och skriver att i skolans värld handlar det ofta om att träna avvikande elever att bli så lika de andra barnen i

klassen som möjligt. ”Samhället har alltid haft behov av socialiserande institutioner som skolar in människor i gällande normer och värderingar. Vi bedömer våra barn utifrån tidens måttstock för hur ett barn ska se ut och vara” (Brodin & Lindstrand 2004:145).

Vidare skriver Brodin och Lindstrand (2004) att det 1995 kom alarmerande uppgifter om att kostnaderna för elever i behov av särskilt stöd ökade explosionsartat. Detta innebar att kommunerna inte klarade av den ekonomiska påfrestningen och nedskärningarna var ett faktum. De resurser som efterfrågades till dessa elever fanns inte att tillgå.

#### **4.4 Särskilda undervisningsgrupper**

Att försöka hitta olika former av undervisning för elever i behov av särskilt stöd är något som länge diskuterats. Dessa former har ofta handlat om segregeringar som motiverats vara både för elevens bästa och också det bästa för den resterande gruppen. Egelund, Haug och Persson (2006:166) skriver att argumenten för en uppdelning i skolan var att man ville få en homogen grupp för då skulle alla elever kunna få ut mer av undervisningen. Det har funnits en tydlig ambition att få så homogena grupper som möjligt både i den ordinarie klassen och specialklassen. Trots att målet var en skola för alla användes segregeringar (Hjörne & Säljö, 2008:37).

Persson (2007) beskriver en omfattande undersökning under mitten av 1990-talet där 80 befattningshavare och 9000 elever intervjuades angående specialpedagogiska insatser. Det framkom av undersökningen att de vanligaste skälen för särskild undervisning var socioemotionella problem, dvs. att eleven ansågs vara stökig och ha sociala problem. Nästan lika vanligt var bristande intellektuell kapacitet där man ofta använder uttrycket att ”eleverna inte hänger med” i den vanliga undervisningen. Det kunde också handla om läs- och skrivsvårigheter och där ansåg många specialpedagoger att dessa problem kan ta sig i uttryck att eleven blir utåtagerande på grund av sina svårigheter i svenska.

I undersökningen framkom också att motiven för specialundervisning ofta kunde handla om att eleven behöver komma ifrån den vanliga klassen. Eleven anses inte fungera på lektionerna och därför får de ha enskild undervisning med en specialpedagog eller undervisning i mindre grupp. Efter en tids sådan undervisning hoppas man att eleven har hunnit ikapp de andra och då används alltså måttstocken efter vad de andra eleverna i klassen presterar (Persson, 2007).

Ahlberg (1999:40) skriver att motiveringen för särskilda undervisningsgrupper ofta handlar om att eleven i behov av särskilt stöd ska få anpassad undervisning av en lärare med kompetens som den ordinarie klassläraren inte har. Detta avlastar också läraren i klassen. Hon skriver att särskilda undervisningsgrupper är vanliga och att man i större utsträckning än tidigare skapar permanenta grupper. Man skiljer alltså ut eleven i behov av stöd från den vanliga gruppen och Ahlberg menar att gränserna för vad som är normalt därmed snävas in. Vidare skriver hon att det är ett välkänt faktum att särskilda undervisningsgrupper också används av hänsyn till de andra eleverna i klassen. Då vissa elever orsakar problem och stör i klassrummet påverkar detta de andras prestationer. Därför kan en elev tas ut från den ordinarie undervisningen.

Detta fenomen, att plocka ut ”stökiga” elever av hänsyn till de andra, beskriver både Hjörne och Säljö (2008), Brodin och Lindstrand (2004) samt Egelund m.fl (2006). De skriver att normalklassen sanerades på avvikande elever och att lärare och elever talar om de andra elevernas rätt till att slippa bli störda av jobbiga klasskamrater. Vissa elever ansågs bromsa de

andras utveckling. Egelund m.fl (2006:166) skriver att argumenten som funnits mot att plocka ut elever var att de blir utpekade och att man automatiskt ställer lägre krav på dem. Författarna menar att samma argument fortfarande förekommer. Ytterligare kritik mot att använda mindre undervisningsgrupper är att dessa grupper lätt blir permanenta och en slags uppsamlingsplats med elever med vitt skilda behov. Forskningen har också visat att det ofta ställs låga krav på eleverna i de särskilda grupperna och att de endast får undervisning i kärnämnen (Brodin & Lindstrand 2004).

Emanuelsson (i Ahlberg 1999:31) skriver att integreringsideologin inte har fått genomslag i skolan. Målsättningen med integrerad undervisning har inte någon fast förankring eftersom så många elever fortfarande särskiljs. Emanuelsson menar att specialundervisningen bidrar till att invanda synsätt vidmakthålls och att detta motverkar förverkligandet av en skola för alla. Ett annat problem med ”en skola för alla” är att teorierna grundas på idealföreställningar som inte har någon empirisk förankring. Därför får de inte något genomslag i skolan (Clark et al i Ahlberg 1999). Ahlberg (1999) skriver också att utbildning och specialundervisning ofta stannar vid att handla om undervisningsmetoder eller organisationsfrågor. Hon menar att det är viktigt att lärarna själva intar ett kritiskt förhållningssätt till sina egna undervisningsmetoder.

#### **4.5 Diagnostisering**

Asp-Onsjö (2008:29) skriver att det finns ett grundläggande drag hos människan att vilja kategorisera då det är ett sätt att skaffa överblick och ordna världen. Hon skriver att vi kategoriserar människor rutinmässigt och att vi urskiljer speciella egenskaper och utelämnar andra saker som vi anser oviktiga.

I skolan kategoriseras elever genom olika typer av diagnoser. Diagnostiseringen av elever i skolan har ökat och detta hänger sannolikt samman med att det går att efterfråga mer resurser om en elev har en diagnos. Brodin och Lindstrand (2004) skriver att det istället borde vara en självklarhet att alla elever som behöver stöd ska få detta, med eller utan en diagnos, för då skulle inte behovet av diagnostisering vara lika centralt som det är idag. Även Egelund m.fl (2006:119) tar upp det faktum att en elev lättare får stöd om problemen diagnostiserats. Författarna anser att en anledning till att en elev får en diagnos kan vara att en lärare känner sig otillräcklig och därför vill att eleven ska diagnostiseras för att få mer resurser. På grund av detta menar Ahlberg (1999) att även föräldrar efterfrågar att deras barn diagnostiseras eftersom de då vet att eleven får mer resurser. Hon säger att vårt intresse för neuropsykologiska förklaringar i sin tur är en bidragande orsak till användningen av särskilda undervisningsgrupper. Ahlberg ställer frågan hur normal man egentligen behöver vara för att passa in i en ”skola för alla”.

## 5 Teoretisk anknytning

Synen på att gruppen är viktig för lärmiljön och att elever bör vara inkluderade och ingå i en sådan gemenskap är centralt inom det sociokulturella perspektivet på lärande. Därför kommer de viktigaste aspekterna inom detta perspektiv att presenteras här. Jag är medveten om att inte hela studien präglas av det sociokulturella perspektivet på lärande utan att bara vissa centrala begrepp tas upp. Jag väljer ändå att presentera denna teori då den har stor påverkan på dagens styrdokument och då jag kommer att beskriva en koppling till inkludering. En kort jämförelse med Piagets teorier om lärande kommer också att presenteras eftersom hans tankar tidigare i stor utsträckning influerade läroplanerna.

### 5.1 Det sociokulturella perspektivet

1970-talets skola dominerades av Jean Piagets tankar om lärande och detta hade stort inflytande över undervisning och läroplaner. Piaget ansåg att barn lär sig genom egen aktivitet och att utveckling kommer inifrån. Han såg barnet som aktivt och som någon med egna erfarenheter. Barnet är naturligt inriktat på att lära och det är skolans uppgift att ta tillvara på detta. Läraren skulle hålla sig lite i bakgrunden för att inte hämma det nyfikna barnet (Säljö, 2003:80).

De senaste två decennierna har forskningen och läroplanerna övergett Piaget och istället till stor del influerats av det sociokulturella perspektivet och dess grundare Lev Vygotskij. Till skillnad från Piagets idéer om barnets upptäckande av hur världen objektivt fungerar blir Vygotskijs barn delaktiga i kunskaper genom att se hur andra reflekterar kring och kommunicerar med världen. Barnen lär sig alltså i sociokulturella sammanhang och dessa sammanhang kan skilja sig mellan olika kulturer (Säljö, 2003:85). Vygotskijs tankar om att lärandet är situerat och att lärandet i skolan är en annan och mer abstrakt process än det lärandet som sker i vardagen fick ett stort genomslag i skolan. Detta var något nytt och innebar att inte skolan hade ensamrätt på lärande. ”I skolan möter barnet världen genom abstrakta kategorier och vetenskapliga begrepp, medan barnet i sin vardag möter den genom personliga erfarenheter” (a.a., s. 86).

Det sociokulturella perspektivet innebär att kunskap skapas i en kontext genom interaktion med andra och inte genom individuella processer. ”lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening” (Dysthe, 2003:41). Dysthe beskriver det sociokulturella perspektivet med att det är den sociala gruppen som är en förutsättning och en utgångspunkt för lärande. Kommunikationen och språket är centrala inom det sociokulturella perspektivet och det är genom att tala, lyssna, läsa och skriva i sociala aktiviteter som det mesta lärandet sker.

Samspelet är en grund i det sociokulturella perspektivet och Dysthe (2003:38) menar att detta samspel kan se olika ut mellan elever i olika klasser och på olika skolor. Samspelet är beroende av den kultur och det sammanhang som råder på skolan. Eftersom samspelet är så viktigt måste man undersöka hur detta uttrycker sig, om det främjar lärandet i gruppen eller om det kanske rentav hämmar lärandet. Dysthe skriver att eftersom vi i skolans värld organiserar barn och ungdomar i klasser som tvingas gå tillsammans i flera år är det av största vikt att hitta goda interaktionsformer och miljöer där eleven känner sig accepterad och får känslan av att han/hon betyder något för andra. Vidare menar Dysthe att bara det faktum att

delta och bli uppskattad i en grupp ger motivation för fortsatt lärande och att en klasskultur där lärande värdesätts av alla är avgörande.

## 5.2 Sammanfattning

Denna teori har relevans för min uppsats då det sociokulturella perspektivet har ett starkt inflytande över stydokumenten i dagens skola. Att se gruppen som en förutsättning för lärande kan sägas tala för inkluderande lösningar i skolan. Istället för att se barnet självt som en utgångspunkt för lärande, som Piaget förespråkade, måste lärandet enligt det sociokulturella perspektivet ske i en gemenskap och interaktion med andra.

## 6 Metod och genomförande

I detta avsnitt kommer valet av metod, urval, forskningsetik samt hur studien genomförts att beskrivas.

Denna undersökning baseras på en kvalitativ forskningsmetod. Vid den kvalitativa metoden är intresset att undersöka det unika och det säregna, till skillnad med en kvantitativ metod där intresset är att undersöka det gemensamma och representativa. Vid en kvalitativ undersökning får man mycket information från få enheter medan en kvantitativ metod ger få upplysningar från många enheter. Styrkan i den kvalitativa metoden är att respondenten kan uttrycka sig på ett mycket friare sätt och inte tvingas in i ett bestämt svarssätt (Halvorsen, 1992).

Intervjuerna har genomförts som kvalitativa samtalsintervjuer. Samtalsintervjuerna sker som ett interaktivt samtal med öppna frågor där syftet är att kartlägga människors uppfattningar och låta respondenterna svara med egna ord (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Vägnerud, 2007). Genom att använda denna intervjuform fick jag som intervjuare möjligheter att ställa uppföljningsfrågor och be respondenterna utveckla sina svar. Esaiasson m.fl skriver också att samtalsintervjuer ger stora möjligheter till oväntade svar vilket jag anser vara en fördel för min undersökning och något som är svårare att få vid en kvantitativ undersökning.

Vid intervjutillfällena utgick jag från ett antal frågor i en intervjuguide som finns som bilaga 1. Dessa frågor ställdes till samtliga respondenter men antalet uppföljningsfrågor och i vilken ordning frågorna ställdes kunde variera något mellan de olika intervjuerna. Trost (2010:39) beskriver att en sådan form av intervju har låg grad av standardisering, vilket innebär att intervjuaren följer respondenten och ändrar språkbruk samt formulerar följdfrågor utefter vad respondenten säger under intervjun. Vidare menar Trost att man kan skilja på olika typer av intervjuer inom termerna strukturerad och ostrukturerad. Vid en strukturerad intervju ges inte respondenten några möjligheter att svara på andra sätt än intervjuaren bestämt. Då mina intervjuer genomfördes med öppna frågor kan den sägas vara ostrukturerad.

En nackdel med att genomföra en kvalitativ intervju med öppna frågor är att det kan bli en ”intervjuareffekt”, som innebär att respondenten förstår vad intervjuaren är ute efter för svar och svarar därefter. Det kan också bli svårare att jämföra och generalisera svaren då respondenterna får stort utrymme för egna tolkningar av frågorna (Stukát, 2011:43). Jag anser ändå att fördelarna med en kvalitativ metod för att genomföra syftet med studien väger upp denna risk men att det är viktigt att vara medveten om den.

Då syftet med min undersökning var att ta reda på lärarnas förhållande till begreppet en skola för alla ansåg jag att det inte fanns någon vinst med att genomföra observationer i klassrummet. Jag valde att inte heller använda kvantitativa enkäter då jag ansåg att kvalitativa intervjuer var en bättre metod för min undersökning. Genom att använda enkäter hade jag kunnat nå ut till fler lärare men jag hade inte kunnat få samma djup i svaren och jag hade inte heller haft någon möjlighet att lämna förklaringar till de frågor som kanske ansågs vara svåra att förstå. Trost (2010) skriver att kvalitativa undersökningar ger möjlighet till innehållsrika svar och att intervjuaren samlar in ett rikt material som sedan kan analyseras och mönster kan urskiljas. Detta intervjusätt ger också möjlighet till att ställa flera liknande frågor om nästan samma sak för att på så sätt ringa in ett område.

## 6.1 Urval

Intervjuerna har genomförts med sex olika lärare som alla arbetar i grundskolans tidigare år (F-6). I dessa årskurser är det vanligt att en pedagog arbetar ensam som klasslärare och undervisar i flera ämnen, vilket jag ansåg vara intressant för min undersökning. Det är också i de tidiga skolåren som elevers svårigheter brukar uppmärksammas, vilket är en anledning till att jag intervjuat lärare i dessa årskurser. Efter att jag intervjuat sex personer upplevde jag en mättnad för min undersökning då liknande svar återkom och jag hade samlat in ett innehållsrikt material att analysera.

Lärarna arbetar på fem olika skolor och med olika åldrar. Jag valde att intervjua tre personer som nyligen tagit sin examen och tre personer som arbetat länge inom skolan. Anledningen var att få en så stor bredd som möjligt och samtidigt kunna se om det fanns någon skillnad i hur personerna såg på sin undervisning beroende på hur länge de arbetat som lärare. Skolorna de arbetar på skiljer sig åt då det handlar om olika typer av områden, skolorna ligger både i mångkulturella stadsdelar och i ett medelklassområde. Esaiasson m.fl (2007) skriver att det gäller att försöka få så stor variation som möjligt och välja personer med olika egenskaper vilket jag tagit hänsyn till vid min undersökning. Jag kände alla lärarna men i olika hög grad. Det var lärare som jag stött på när jag arbetat, gjort VFU och studerat. Jag valde dessa lärare eftersom de alla har olika erfarenheter av att arbeta med elever i behov av stöd och att deras klasser och resursfördelning ser ut som på de flesta skolor i Sverige idag.

Alla lärare som intervjuades är kvinnor. Detta var inte något medvetet val men den största andelen lärare som arbetar inom denna åldersgrupp är kvinnor och därför var det dem jag kom i kontakt med. Två av lärarna som intervjuades är anställda som lärare i fritidshem/fritidspedagog men har lärarexamen och undervisar i flera ämnen också.

## 6.2 Beskrivning av lärarna

Anna är i 25-års åldern och tog sin lärarexamen för två år sedan. Hon är anställd som lärare i fritidshem men har också undervisning i förskoleklass till och med tredje klass i flera ämnen. Anna arbetar på en liten skola där det inte finns särskola eller specialklasser utan alla elever går i ordinarie klasser. Anna anser att det finns många elever som är i behov av särskilt stöd i hennes klasser och vissa av dem får det, andra inte.

Kajsa är i 30-års åldern och har arbetat som lärare i fyra år. Hon arbetade också på skolor i några år innan hon påbörjade sin utbildning. Kajsa är klasslärare i en sexa och hon anser att hälften av hennes elever, 8 av 16, är i behov av särskilt stöd. Totalt i båda sexorna har 8 av 32



diagnosen ADHD och flera av dem medicinerar också för detta. Kajsa tycker verkligen inte att stödet räcker till och använder ord som katastrof och barnmisshandel när hon beskriver skolsituationen. På Kajsas skola fanns tidigare en liten undervisningsgrupp dit elever i svårigheter fick gå och ha vissa lektioner. Denna grupp har nyligen lagts ner för att eleverna istället ska inkluderas helt och hållet i ordinarie klasser.

Maria är i 25-års åldern och har nyligen tagit sin examen. Hon har fått anställning som lärare i fritidshem och undervisar i F-3 och har bland annat ansvar för svenskundervisningen. Maria känner sig osäker på hur hon ska arbeta med elever i behov av stöd och anser sig inte vara rustad för att möta denna verklighet efter lärarutbildningen. Maria anser inte att det finns tillräckligt med stödinsatser på skolan där hon arbetar.

Katarina är i 55-års åldern och har arbetat som lärare i över 30 år. Hon arbetar som klasslärare i en åldersblandad tvåa och trea. Katarina har genom åren arbetat i många olika klasser och grupper och har även arbetat i dåtidens ”hjälpklass/obs-klass”. Hon anser att stödet i hennes nuvarande klass är lika med noll och hon känner sig ofta ensam i sitt arbete med alla olika uppgifter som måste göras. Detta innebär att hon inte kan arbeta på det sätt hon skulle vilja.

Annika är i 40-års åldern och har arbetat i tio år som lärare. Hon är klasslärare i en tvåa men undervisar också i fyran och femman. Annika tycker att det är jättesvårt att få med alla elever i klassen och hon känner att hon inte räcker till. Hon tycker att undervisningen fungerar mycket bättre när det finns en extra resurs i klassen och att det borde finnas det vid varje lektion. Annika tycker att det är tur att de flesta i hennes klass är ganska självgående, annars skulle det inte finnas någon chans att hinna med de eleverna som är i behov av stöd i hennes klass.

Kristina är i 50-års åldern och har arbetat som lärare i 15 år. Hon har under sina undervisningsår varit med om olika lösningar för elever i behov av stöd, då hon både har haft elever med utvecklingsstörning integrerade i klassen och har även erfarenhet av att dessa elever återigen placerades i särskola eftersom integreringen inte fungerade. Kristina anser att dessa elever bara placerades i hennes klass utan att hon som lärare fick något stöd eller utbildning i hur hon skulle bemöta dem. Hon upplevde det som en omöjlig situation.

### **6.3 Forskningsetik**

Som grund för undersökningen finns Vetenskapsrådets (2002) fyra allmänna krav för god forskningsetik. Jag kommer här att presentera de olika kraven samt vad jag har gjort för att uppfylla dem.

#### *Informationskravet*

Detta krav innebär att forskaren måste informera de som deltar i studien om syftet och om de intervjuades roll i undersökningen. Det ska tydligt framgå att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan i studien. Denna information skall vid en intervju ha getts i förväg så att respondenten är helt medveten om vad han/hon valt att ställa upp på. För att uppnå detta krav talade jag med samtliga respondenter innan intervjuerna genomfördes och berättade för dem om studiens syfte och om deras roll som respondenter. De informerades även om att deltagandet var frivilligt.

### *Samtyckeskravet*

Här handlar det om att forskaren måste be om undersökningsdeltagarnas samtycke. Om personen är under 15 år bör målsman ge sitt godkännande. Deltagaren har också rätt att när som helst avbryta sitt deltagande utan negativa följder. Dessutom bör inga beroendeförhållanden finnas mellan forskare och deltagare. Min undersökning var att intervjua lärare kring begreppet en skola för alla och därför har jag inte intervjuat några elever och har därför inte behövt be om tillåtelse från någon målsman. Jag fick dock alla respondenternas samtycke för intervjuerna och de informerades om att de när som helst hade rätt att avbryta intervjun.

### *Konfidentialitetskravet*

Alla deltagare i undersökningen skall ges största konfidentialitet och personuppgifter får ej lämnas till obehöriga. Det skall vara omöjligt för andra att ta del av uppgifterna och det ställer krav på hur uppgifterna förvaras. Det ska inte gå att identifiera deltagarna. Detta krav behandlade jag genom att jag vid intervjuerna var noga med att poängtera att alla är anonyma i min undersökning. Jag bad också om respondenternas godkännande för att använda bandspelare under intervjuerna, vilket jag fick. Undersökningen är anonymiserad och alla lärare har fått fingerade namn. Ingen av skolorna eller områdena beskrivs heller ingående av den anledningen att inget ska kunna härledas tillbaka till respondenterna. Anonymiseringen är också extra viktigt då respondenterna ibland talar om specifika elever i behov av stöd på deras skola och därför har inga namn eller beskrivningar av dessa elever skrivits ut i undersökningen. Med hänsyn till respondenternas integritet har jag också undvikit att rycka citat från deras egentliga sammanhang.

### *Nyttjandekravet*

Uppgifter om enskilda personer får inte användas i andra syften än i forskningssyften. Dessa uppgifter får inte spridas vidare till andra än de som arbetar under samma etiska forskningsprinciper som personen som ursprungligen insamlade materialet. Transkriberingarna och inspelningarna finns lagrade hos mig under fingerade namn. Materialet kommer inte att spridas vidare till obehöriga, därför uppnår undersökningen även nyttjandekravet.

## **6.4 Genomförande av intervjuer**

Den första kontakten med lärarna med en förfrågan om de ville ställa upp på en intervju skedde på olika sätt. Några av lärarna talade jag med personligen medan vissa kontaktades via mail. Samtliga lärare jag tillfrågade valde att medverka. Intervjuerna genomfördes vid sex olika tillfällen på de skolor där lärarna arbetar. Trost (2010:65) skriver att platsen för intervjun är viktig och att åhörare eller andra störningsmoment inte bör finnas. Vi såg till att vara ensamma i lugn och ro vid intervjuerna och att tillräckligt med tid fanns avsatt för intervjun.

Intervjuerna inleddes med att jag berättade om syftet med min undersökning och sedan bad samtliga respondenter att få läsa igenom intervjufrågorna, vilket jag tillät. Detta för att eventuell nervositet skulle släppa och för att respondenterna skulle känna sig förberedda och kanske få några tankar redan innan intervjun. Intervjuerna skedde sedan som en dialog där jag använde mina huvudfrågor men också ställde uppföljningsfrågor och kunde också be respondenterna utveckla sina svar. Varje intervju tog mellan 30-45 minuter att genomföra. Trost (2010:67) skriver att det kan ur den intervjuades synvinkel vara en fördel att det endast

är en person som intervjuar då det inte blir något maktövertag. Man ska också undvika att intervju flera personer samtidigt.

Alla intervjuer spelades in för att sedan transkriberas ordagrant. Jag valde att transkribera direkt efter genomförd intervju för att ha det färskt i minnet. Det gjorde att jag också kunde minnas vissa ansiktsuttryck och kroppsspråk som jag kunde anteckna i efterhand. Fördelen som jag såg med bandspelaren var att jag helt och fullt kunde koncentrera mig på den intervjuade och vi slapp onödiga avbrott för anteckningar och liknande. När transkriberingen var klar läste jag intervjuerna gång på gång och försökte urskilja mönster i respondenternas svar. Jag fokuserade på att hitta likheter och olikheter i det lärarna berättade om. För att få överblick kategoriserades sedan svaren under olika huvudrubriker. Jag valde också ut viktiga citat från respondenternas svar som jag ansåg vara av värde för min resultatanalys.

## **6.5 Arbetets tillförlitlighet**

Här kommer undersökningens tillförlitlighet att diskuteras utifrån reliabilitet, validitet och generalitet.

### **6.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handlar om hur bra ens mätinstrument är. Trost (2010) beskriver reliabilitet med att studien ska kunna upprepas och genomföras av andra forskare. Han skriver också att det är svårare att tala om reliabilitet vid kvalitativa studier då förändringar och skiftningar i svaren är precis vad man är ute efter.

Stukát (2011) beskriver att det finns flera olika punkter som kan påverka reliabiliteten vid en studie. En sådan sak kan vara att respondenten feltolkar frågan eller att störande moment uppstår under intervjun. Jag anser att det fanns en fördel med att jag gjorde en kvalitativ undersökning med öppna frågor eftersom jag då hade flera möjligheter att förklara frågor som respondenten hade svårigheter att förstå för att på så sätt undvika feltolkningar. Då intervjuerna genomfördes enskilt i stängda rum minskade också risken för störande avbrott. Stukát skriver också att respondentens dagsform och gissningar kan påverka undersökningen. Så kan självklart vara fallet men det är mycket svårt att undvika dessa former av påverkningar.

Då jag redogjort för mina frågeställningar, metodval och genomförande vid intervjuerna samt att jag sparade både det inspelade materialet och transkriberingarna anser jag att undersökningen borde kunna göras om och få ett liknande resultat.

### **6.5.2 Validitet**

Trost (2010:133) skriver att validitet handlar om hur bra man lyckats mäta det man avsett att mäta, en giltighet. Vid god validitet sker intervjuer och datainsamling på ett trovärdigt, relevant och adekvat sätt. Det gäller att kunna visa för andra att ens undersökning är trovärdig och relevant för den aktuella problemställningen. Vidare skriver Trost att genom att redovisa forskningsetik, metod och genomförande och att presentera vilken typ av frågor man har använt i sin undersökning blir det lättare för läsaren att avgöra om undersökningen är trovärdig. Eftersom inspelningarna från intervjuerna och transkriberingarna finns sparade är det en del möjligt för andra att undersöka validiteten i den här studien.

En svårighet för god validitet vid denna typ av undersökning är att lärarna vet hur de "borde" svara på vissa frågor. Det är tydligt att inkludering förespråkas i dagens skola och därför kan lärarna känna sig tvungna att svara "rätt". Jag fick ändå känslan av att flera av lärarna var ärliga i sina svar eftersom de visste om att de skulle vara anonyma. Detta bidrog antagligen till ärligare svar. Även det faktum att jag varit ensam intervjuare och sedan ensam har tolkat respondenternas svar och valt ut vad jag anser vara relevant för undersökningen har självklart en påverkan på studiens resultat.

### **6.5.3 Generalitet**

Denna undersökning kan anses ha begränsad generalitet eftersom endast sex lärare har intervjuats. Därför kan man inte säga att resultatet skulle vara representativt för hela lärarkåren. Däremot arbetar de på olika skolor, i olika områden och med olika åldrar. Därför är det möjligt att mina resultat kan ge en bild av och kunskap i hur lärare arbetar med elever i behov av särskilt stöd och hur de ser på begreppet en skola för alla.

## **7 Resultat**

I följande kapitel kommer resultatet av intervjuerna att presenteras. Resultaten är uppdelade i olika teman utefter att respondenternas svar har analyserats. Resultatet är uppdelat i dessa fyra kategorier:

- Elever i behov av stöd
- Att inkludera eller särskilja
- Behovet av förklaringar
- En skola för alla

### **7.1 Elever i behov av stöd**

Alla lärare beskriver under intervjuerna att de har flera elever i behov av särskilt stöd i sina klasser. Lärarna menar att det kan handla om både diagnostiserade svårigheter så som ADHD, autism eller språkstörning men det kan också vara olika svårigheter som lärarna själva anser att eleverna har. Detta menar lärarna kan vara att eleven har svårt att komma igång, saknar motivation och inte vill lära sig, sociala svårigheter eller olika typer av inlärningssvårigheter. De säger att inlärningssvårigheterna till exempel kan vara att de inte kan läsa eller saknar baskunskaper i flera ämnen. Några av lärarna har också flera elever med svenska som andraspråk i sina klasser. Samtliga lärare beskriver att behoven av stöd är stora i grupperna och att det är svårt att få med alla dessa elever i den vardagliga undervisningen.

Annika, Maria och Anna beskriver att de har en extra resurs i klassen vid vissa tillfällen men att de också är ensamma vid många lektioner. Katarina säger att hon i princip alltid är ensam i sitt klassrum. Kajsa och Kristina beskriver att det i deras klasser finns en assistent med vid varje lektion men de menar att detta inte är tillräckligt. De säger också att de aldrig har någon planeringstid tillsammans med assistenterna. Båda två säger att assistenten är där i huvudsak för en enskild elev i deras klasser.

### **7.1.1 Att inte nå målen**

Under intervjuerna framkom också att alla lärarna utom Kajsa svarar ett tydligt nej på frågan om alla elever i deras klass har möjlighet att nå målen. Detta svar ger alltså lärarna oberoende av vilken årskurs de arbetar i eller vilken skola de arbetar på. Maria beskriver situationen såhär:

Exempel 1:

Maria- ”Nej, absolut inte. Jag ser flera som inte, alltså nu har dom precis haft nationellt prov. Så då blir det ju ganska lätt för mig att säga att dom inte kommer nå målen, för det har dom ju inte gjort. Men det är klart att man ser vissa som man märker att det inte kommer gå för och det är ju frustrerande (Intervju Maria 120411).”

Här säger alltså Maria att hon tydligt kan se att inte alla hennes elever kommer att nå målen. Hon använder nationella proven i trean som bevis för detta.

Kajsa, som undervisar i sexan, svarar på ett litet annorlunda sätt. Hon tror att alla har möjligheten att nå målen om de fick rätt förutsättningar, men inte som deras skolsituation ser ut nu. Så egentligen säger även Kajsa att inte hennes elever kommer kunna nå målen men hon formulerar det annorlunda.

### **7.1.2 Brist på motivation**

Lärarna beskriver att de anser att vissa elever saknar motivation och de ser detta som en svårighet i klassrummet. Vissa av lärarna uppgav att några elever helt enkelt saknar viljan att lära sig och att de reagerar på olika sätt när de tycker att uppgiften är för svår. Lärarna anser att dessa elever är svåra att hantera då de kan bli utåtagerande och störa sina kamrater. Vidare beskriver lärarna att det också kan hända att eleverna inte får någonting alls gjort på lektionerna. Annika beskriver att hon har vissa elever i sin klass som är i behov av stöd och som saknar just motivation. Några av dessa elever går iväg till en specialpedagog. När jag frågar om hon upplever att tiden hos specialpedagogen har någon effekt svarar hon såhär:

Exempel 2:

Annika- ”Ja det har det. Man märker ju en utveckling hos dom, det gör man ju. Även om det inte går så fort som man skulle önska. Just det här drivet som jag upplever att de allra flesta har, dom vill ju lära sig saker. Men så är det ju tyvärr dom här som har det svårt. Det kan ju ta sig uttryck i andra saker, då blir dom ju liksom utåtagerande istället och stör dom andra för att dom tycker det är svårt det dom ska göra. (Intervju Annika 120424).”

Annika anser alltså att eleverna utvecklas av tiden hos specialpedagogen, dock inte så snabbt som hon skulle vilja. Hon säger också att elever som har det svårt ofta blir utåtagerande och att de saknar motivationen att lära sig.

Även Anna talar om att det är väldigt svårt att få igång vissa elever. Hon beskriver hur hon måste stå i närheten av dessa elever under lektionen och få dem att börja arbeta. Det är ofta när eleverna ska läsa på tavlan och skriva ned saker som de fastnar. Det tar lång tid för dem att skriva. Också Maria berättar om det här problemet. Hon beskriver en av hennes elever som brukar börja skrika och störa de andra när han får en uppgift som han tycker är för svår. Maria berättar att hon då försöker minska kraven på honom och säga att om han arbetar med uppgiften en liten stund kan han få göra något annat efteråt. Vidare säger hon att hon också

brukar försöka peppa honom så mycket som möjligt för att få honom att känna sig stolt och vilja fortsätta arbeta.

### **7.1.3 Materialanpassning**

På frågan om hur lärarna arbetar konkret med elever i behov av stöd handlar en del om att lärarna anpassar materialet på olika sätt till dessa elever. Dock är det flera av lärarna som säger att de skulle vilja göra detta i större utsträckning och de att de inte anser att deras planeringstid räcker till för att individualisera på det sättet.

Katarina berättar om att hon har svårighetsgraderade böcker i svenskan. Hon tycker det är viktigt att eleverna får hjälp att hitta rätt typ av bok som passar deras läsförmåga. I andra ämnen som NO och SO brukar hon anpassa mängden text som eleverna ska läsa eller skriva. Detta motiverar hon med att en elev som inte är så bra i svenska ändå ska kunna lyckas bra i andra ämnen och inte slås ut på grund av bristande läs- eller skrivförmåga.

Kristina och Annika talar om vikten av att använda konkret material i undervisningen i matematik. Annika berättar vidare att en elev i hennes klass med språkstörning har andra böcker och tillgång till dator hela tiden. I övrigt säger lärarna att de inte anpassar materialet i så stor utsträckning utan alla elever har samma böcker. Även Kajsa säger att hon tycker att konkretisering är viktigt. Hon berättar att om eleverna får i uppgift att skriva en berättelse i svenskan, så skriver Kajsa upp ett antal frågor som stöd för vissa elever. Hon tycker att detta gör att det blir lättare för eleverna att komma på vad de ska skriva. I andra ämnen hjälper Kajsa till att skriva åt vissa elever så att de inte ska behöva lägga all energi på det utan kan fokusera mer på ämnet. Anna säger att hon inte anpassar materialet så mycket utan anser att hon hade behövt mer stöd från specialpedagogen och handledning i vad hon kan använda för material till dessa elever.

### **7.1.4 Rastvakter**

När jag ställer frågan om hur rasterna fungerar för eleverna i behov av särskilt stöd svarar lärarna lite olika. Anna berättar att det finns en elev som lätt hamnar i bråk och har stora sociala svårigheter på hennes skola. Det har man löst med att en pedagog ansvarar för den eleven varje rast. Anna kallar detta för att man ”skuggar” denna elev.

Exempel 3:

Anna- ”Dom som är i behov av särskilt stöd i undervisningen fungerar jättebra på rasterna. Dom är väldigt sociala. Dom som har problem socialt och behöver särskilt stöd i det, då har vi ju den ena som vi skuggar på rasterna för att se till att han inte hamnar i något bråk. Och han vet om detta och han tycker det är jätteskönt. (Intervju Anna 120404).”

När Anna här talar om elever i behov av särskilt stöd i undervisningen menar hon elever med inlärningssvårigheter. Dessa har inga problem på rasterna enligt henne. Hon gör en uppdelning mellan ”elever i behov av särskilt stöd i undervisningen” och ”elever med sociala problem”. Eleverna med sociala problem kan ha svårigheter på rasterna enligt Anna. Därför har de en pedagog som alltid följer en kille på rasterna och Anna menar att det är något som han uppskattar.

Också Kajsa, Kristina och Katarina betonar vikten av att ha flera rastvakter ute på skolgården och att dessa pedagoger måste vara med och stödja vissa elever i kamratrelationerna. Det kan

handla om att man organiserar lekar och ger dem något att göra som Kajsa beskriver, eller att man helt enkelt går en extra runda där man vet att elever som ofta hamnar i konflikter befinner sig. Kristina beskriver att hon tidigare haft elever som har svårigheter med de sociala relationerna. Hon säger att hon ibland fått känslan av att dessa elever är utanför och att ingen saknar dem när de inte är i skolan. Därför har de haft ett stort behov av extra resurser på rasterna för att undvika konfliktsituationer där eleverna riskerar att förstöra sina relationer till kamraterna.

Maria beskriver en helt annan situation på hennes skola där hon ofta lämnas ensam som rastvakt med 60-70 barn. Hon är nyanställd på skolan och hon har rastvakt minst 40 minuter per dag. Hon säger att det är meningen att fler vuxna ska vara ute på skolgården men att de struntar i sina uppgifter. Det har kommit flera klagomål från föräldrar och Maria beskriver rasterna som kaosartade med flera pågående konflikter samtidigt. Eftersom hon är ensam vuxen så kan hon inte ta tag i konflikterna utan måste skicka in de berörda elever till deras mentorer i skolbyggnaden för att få hjälp att lösa bråken.

Annika anser inte att hennes elever har några problem alls på rasterna. Hon anser att deras problematik handlar om inlärningssvårigheter och att det fungerar jättebra för dessa elever på rasterna. De har lätt att hitta kompisar och det tycker hon är jätteskönt.

### **7.1.5 Individualiserad bedömning**

På frågan om hur lärarna planerar sin undervisning när eleverna är på olika nivåer kretsar mycket kring bedömningen av eleverna. Lärarna berättar att bedömningen sker individuellt utefter vad läraren vet att eleven klarar. De säger att de gör denna individualisering på olika sätt men mestadels handlar det om att bedöma utifrån elevens utveckling. Vidare berättar lärarna att de kanske blir jätteglada om en elev skrivit en halv sida vid en uppgift eftersom eleven har svårt att skriva, medan resten av klassen skriver två-tre sidor. Kajsa beskriver att hon bedömer utifrån vad eleven kan, var eleven befann sig innan kunskapsmässigt och vart eleven är nu. Hon säger också att det gäller att få eleven medveten om sin egen utveckling. Även Maria och Anna individualiserar bedömningen. De beskriver det såhär:

Exempel 4:

Maria- ”Alltså i trean då handlar det mycket om stavning och då kanske jag inte rättar varenda liten grej på just den eleven som har behov av mycket stöd. Kanske att jag mer ser på helheten där. Och vissa rättar jag allting på. Alltså det är jätteindividanpassat. Men då gäller det ju att man känner eleverna riktigt bra och det gör ju inte jag riktigt än. Men jag börjar att göra det nu, och då lär man sig ju liksom hur mycket krav man kan ställa på var och en. Det är lite konstigt men så gör man ju (Intervju Maria 120411).”

Exempel 5:

Anna- ”Ja det är ju individuellt, man vet hur mycket eleven klarar och hur mycket man kan förvänta sig av den. Så det är ju viktigt att ha med i sin planering, att man inte kan förvänta sig lika mycket av alla elever. Men ändå måste man självklart hela tiden stimulera dem och ställa lite krav oavsett nivå (Intervju Anna 120404).”

För både Anna och Maria verkar den individuella bedömningen vara ganska självklar och Anna beskriver att hon som lärare vet vad hon kan förvänta sig av olika elever och betonar samtidigt att man måste ställa lite krav. Maria avslutar med att säga att det kanske är lite

konstigt att man ställer olika krav på olika elever men det verkar vara något som hon gör kontinuerligt som lärare.

### **7.1.6 Samhörighet i klassen**

På frågan om de arbetar något med samhörighet i klassen beskriver lärarna att de arbetar i olika hög grad med detta. Kajsa säger att hon gärna skulle vilja arbeta mer med det då hon anser att det är bland det viktigaste.

Exempel 6:

Kajsa- ”Den här gruppsammanhållningen som är så viktig för att jag ska bry mig om att vi tillsammans ska ha det bra och inte bara jag jag jag. Så mer tid till det egentligen, och speciellt i början på, eller hela tiden egentligen. Men i början på läsåret för att få ihop gruppen. All undervisning blir så mycket lättare om det är en fungerande grupp (Intervju Kajsa 120410).”

Hon säger att hon arbetar med en del kompissamtal och värderingsövningar men att hon skulle vilja ha mer tid och utrymme för mer arbete med detta. Anna och Annika berättar att de inte arbetar så mycket själva med gruppen förutom i form av grupparbeten men de har avsatt tid på schemat varje vecka för att arbeta med ett material som heter Stegvis. Då arbetar en speciell lärare med utbildning i materialet på skolan med de olika grupperna. De berättar att materialet innehåller olika värderingsövningar och diskussionsfrågor.

Katarina och Kristina arbetar på ett liknande sätt med värderingsövningar, kompissamtal och samtal i mindre grupp om viktiga frågor. De har också gett eleverna bestämda kompisar till vissa raster, där eleverna alltså får i uppgift att leka med en bestämd elev på rasten. Kristina har också använt sig av materialet SET som är ett inköpt material med olika övningar.

Maria säger flera gånger under intervjun att hon tycker det är jätteviktigt att arbeta med sammanhållningen i gruppen. Hon berättar att hon har fått ansvaret för att arbeta med detta i trean eftersom läraren i klassen inte tycker att hon har tillräckligt med tid till det. Maria beskriver att de också arbetar med samverkan mellan förskoleklass och ettan och där ser Maria en stor framgång. Hon säger att eleverna har börjat leka med varandra mer på rasterna och leker inte bara med sin egen klass längre. Maria arbetar också med sammanhållningen på fritids genom att lärarna kan bestämma vilka eleverna ska leka med så att alla lär sig leka med alla. Maria beskriver att hon i ämnet idrott arbetar med att eleverna ska våga ta i varandra och gör olika beröringsövningar som massage och liknande.

### **7.1.7 Klassrummets organisering**

Gällande klassrummets organisering berättar alla lärarna att de tänker på eleverna i behov av stöd när de bestämmer elevernas placering. De beskriver att det kan handla om att eleverna ska spridas ut och sitta vid klasskamrater som inte stör dem så att de får det lugnt på lektionerna, eller att de ska sitta nära en dator som är deras hjälpmedel. Kajsa säger att det kan vara så att eleverna behöver sitta ensamma eller nära utgången om de har behovet att gå ut från klassrummet ofta.

Annika berättar att hon har placerat eleverna i behov av stöd bredvid varandra så att hon ska kunna sitta vid dem under lektionerna. Hon menar att hon då hjälpa dem samtidigt och sedan gå en runda och kolla till de andra eleverna i klassrummet för att sedan sätta sig igen. Maria säger att i en av klasserna där hon arbetar sitter eleverna i behov av stöd längst fram bredvid



läraren. Detta för att läraren ska kunna se dem hela tiden. Även Anna säger att i ett av hennes klassrum är de elever med ”sociala problem” placerade längst ut på kanterna för att de ska vara lätta att nå.

## 7.2 Att inkludera eller särskilja

Frågan om inkludering och användningen av särskilda undervisningsgrupper väcker många tankar hos lärarna. Alla tycker att det kan vara befogat att vissa elever har både en liten grupp och sin ordinarie klass. Lärarna menar att det ena inte behöver utesluta det andra då en elev kan må bra av att vara i en särskild grupp vid vissa lektioner för att vara i helklass vid andra. De är alla överens om behovet av att tillhöra en klass och att man inte ska placera en elev i en särskild grupp hela tiden då eleverna behöver den sociala gemenskapen och inte får bli uteslutna. Lärarna anser att grupperna kan variera utifrån behov och bör anpassas till varje elev. Katarina tar upp egna erfarenheter från när hon arbetade i obs-klass och säger att en grupp måste vara anpassad efter elevernas behov och svårigheter i gruppen och får inte bli ”en allmän uppsamlingsplats” som hon tyckte att dessa klasser var.

Flera av lärarna poängterar att det faktum att en elev med svårigheter går i en vanlig klass inte behöver betyda att eleven är inkluderad. De menar att eleven kan vara exkluderad även om den är inne i klassrummet. Lärarna baserar detta på att eleven inte har förutsättningarna att klara av en stor grupp och därför kan eleven bete sig på ett sätt som påverkar relationen till klasskamraterna och även inlärningen. Maria talar om att klasskamraterna tröttnar på dessa elever och att de till slut kan bli mobbade av de andra. Hon betonar samtidigt att de arbetar jättemycket med att komma till bukt med det här problemet med olika värderingsövningar och gemenskap. Kajsa, som känner sig upprörd över att den särskilda undervisningsgruppen lades ner på hennes skola, talar såhär om inkludering.

### Exempel 7:

Kajsa- ”Inkludering är jättebra så länge det sker efter elevens förutsättningar. Inte i stort att alla ska vara inkluderade och gå i vanlig klass hur mycket som helst för det hjälper ingen. Du blir inte en bättre människa för att du får misslyckas varje dag i en stor grupp istället för att lyckas i en liten grupp och kanske känna dig lite utanför. Du känner dig mer utanför om du liksom bränner alla sociala broar på grund av att du inte har förmåga att fungera i ett sånt sammanhang som en stor grupp faktiskt är (Intervju Kajsa 120410).”

Kajsa säger alltså att det är bättre att vara lite utanför i en liten grupp än att vara mycket utanför i en stor grupp där eleven misslyckas varje dag. Hon anser alltså att vissa elever inte har förmågan att vara i en stor grupp. Flera lärare har svarat liknande som Kajsa. Katarina säger att hon tror att vissa barn passar jättebra i en vanlig klass även om de har svårigheter men att det för andra barn kan vara ”fullständigt förödande”. Hon tror att vissa barn mår dåligt av att bara vara med andra som presterar mycket bättre än en själv och om man är väldigt avvikande så kan det vara svårt att känna någon gemenskap i en klass. Katarina upplever att det kan vara svårare för barn i svårigheter att bygga upp ett gott självförtroende i en stor klass för att man hela tiden ser sig som sämre än de andra i gruppen. Kristina har också liknande åsikter och säger det blir ytterligare en påminnelse om att man är annorlunda än de andra om man blir placerad i en vanlig klass om man har till exempel en utvecklingsstörning. Hon säger att det kan vara minst lika utpekande för eleven att vara kvar i klassrummet när denne stör klasskamrater och är utåtagerande som att eleven ibland får undervisning av speciallärare eller går i en mindre grupp.

### **7.2.1 De andra förtjänar lugn och ro**

Ett återkommande inslag under alla intervjuer är problemet med att vissa elever hela tiden stör sina klasskamrater. Det kan handla om att sitta och skrika rakt ut, inte sitta still eller ropa tråkiga kommentarer. Lärarna menar att detta problem kan påverka klasskamraternas möjlighet att nå målen och Kajsa säger att de andra faktiskt har rätt till en lugn dag. Därför anser lärarna att det kan vara befogat att placera de störande eleverna i en särskild undervisningsgrupp under vissa lektioner för att få mer lugn och ro i klassrummet. De ser alltså särskilda undervisningsgrupper som positivt både för eleven själv och för deras klasskamrater. När Maria berättar om eleverna i behov av särskilt stöd i hennes klasser ställer jag frågan vad hon tycker att de skulle behöva för stöd. Då beskriver Maria en elev i hennes klass:

#### **Exempel 8:**

Maria- ” Om jag tänker utifrån den trean jag pratat mest om då, där skulle det behövas att den eleven får sitta själv med en lärare, kanske ett par timmar i veckan för att han blir rörig i klassrummet och förstör och distraherar sina klasskamrater. Alltså han förstör ju liksom lektionerna kan man säga. Så han behöver nog lugn och ro för att han blir stressad själv också i klassrumsmiljön. Jag tror att han bara behöver komma ifrån klassrummet lite då och då faktiskt, för jag ser att när jag träffar honom själv så är han jättelugn och go, men när han är i klassrummet så blir han väldigt stöjig (Intervju Maria 120411).”

Här säger Maria att hennes elev är en väldigt bra kille egentligen men att han bara förstör när han är i en stor grupp. Han skulle behöva komma ifrån klassen och ha enskild undervisning enligt henne. Vidare beskriver Maria att hon ser en placering i en särskild undervisningsgrupp som sista utvägen. Hon säger att om man har försökt göra allt och ingenting hjälper och om eleven i fråga stör de andra såpass mycket att de andra i klassen inte klarar målen, då måste skolan agera. Hon säger att det då kan det vara befogat att eleven får lämna sin klass och gå i en mindre grupp. Även Annika ger ett liknande svar och säger att om en elev förstör såpass mycket i klassen så att det blir kaos, då kan det vara bättre att eleven är i en mindre grupp. Annika säger att detta är både för elevens skull och klassens. Maria, Anna, Kajsa och Katarina tror också att det kan vara bra för den här eleven att få sitta ensam med en lärare vid vissa tillfällen för att få lugn och ro och möjlighet att ta till sig undervisningen som de inte klarar av i en stöjig klassrumsmiljö. Katarina talar också om att hon hade velat ha skärmar i klassrummet runt vissa elever så att de kunde få lugn även i klassrummet och på så sätt undvika att eleven utsätts för för mycket stimuli.

### **7.2.2 För vems skull?**

Både Maria och Kajsa nämner under intervjuerna att det är viktigt att fråga för vilket syfte man väljer att använda olika åtgärder för elever i behov av stöd. Jag ställer frågan hur de ser på diskussionen kring inkludering jämfört med att ha särskilda undervisningsgrupper. Utifrån den frågan diskuterar Maria såhär:

## Exempel 9:

Maria- ” Mm.. Ja, alltså fördelen är ju att det blir lugnare arbetsro för dom andra såklart om man har mindre undervisningsgrupper. Samtidigt ska man ge alla elever en chans, eller många chanser. Det är så lätt, ibland kan det va väldigt lätt, nu pratar jag om tidigare erfarenheter. Det kan va väldigt lätt att ta ut dom i mindre undervisningsgrupper också. Jag vet inte varför, men alltså till vems behov ser man? Ser man till elevernas eller ser man till pedagogernas? Vem blir det bra för? Man måste liksom lyfta det, det är ju inte bara att ta ut dom i små grupper och tro att allting ska bli bra. Man måste ha ett syfte med allting också. Syfte och mål måste man ju ha i det man gör. Inte bara köra på med det man tror är bäst. Men det är väl fördel också för dom elever som behöver det. Men det är så svårt att säga, det beror på liksom (Intervju Maria 120411).”

Här är det tydligt att Maria tycker det är svårt att avgöra om en elev ska placeras i en särskild grupp. Samtidigt som man ska ge en elev många chanser så borde man se till resten av eleverna i klassen och se till att de får arbetsro enligt Maria. Hon säger att man måste ha syftet med undervisningsgruppen klar och att det helt enkelt ”beror på”.

Kajsa är mycket kritisk till hur skolan har löst det för en av hennes elever med ADHD. Han har fått anpassad studiegång och detta innebär att han bara går 50 % i skolan. Resten av tiden är han hemma. Hon säger att hon ser det som en lösning från skolans sida för att det inte finns pengar att lägga på honom. Istället för att han till exempel får arbeta praktiskt en timme för att orka med eftermiddagen, så får han gå hem från skolan. Hon nämner också medicinering av ADHD som är aktuellt för vissa i hennes klass. Hon ställer frågan för vems skull vi medicinerar. Är det så att vi medicinerar eleverna för att vi inte har råd med en tillräckligt bra skola där de faktiskt kan fungera ändå. Kajsa anser inte att medicinering behöver vara den bästa lösningen utan nämner olika aktiviteter i små grupper som förslag på hur det skulle kunna bli bättre utan medicinering.

### 7.3 Behovet av förklaringar

Alla lärare beskriver under intervjuerna olika förklaringar till varför inte alla elever i klassen lyckas ta till sig undervisningen. Det kan handla om att eleven inte får tillräckligt med hjälp hemma och Katarina talar om låg begåvning, låg inlärningsförmåga och prestationsförmåga. Flera av lärarna nämner också ”sociala problem” som en anledning. Kajsa beskriver också att lokalerna i skolan är någonting som påverkar elevernas möjlighet att lära sig. Hon hade behövt fler och bättre rum så att hon fick möjlighet att dela gruppen på lektionerna.

#### 7.3.1 *Diagnos- en förklaring och en bekräftelse*

Samtliga lärare anser att diagnosen kan vara till hjälp, både för eleven, för läraren och för föräldrarna. De beskriver diagnosen som en förklaring på varför eleven inte klarar det de andra i klassen gör. Kajsa, som har flera elever med diagnoser i sin klass, säger såhär när jag frågar hur hon ser på diagnostisering av elever:

## Exempel 10:

Kajsa- ”Jag tror att i grund och botten är det bra för att du kan få en förståelse för varför du kanske inte fungerar som mängden. Att du förstår vad som händer i kroppen, du kan få hjälp genom andra som är i samma situation. Man kan prata med andra eller gå i grupper. För jag tror att väldigt många har en frustration över att varför funkar inte jag? Varför kan inte jag det som andra kan? Och då tror jag att det kan vara en hjälp att veta varför man fungerar som man gör (Intervju Kajsa 120410).”

Kajsa ser alltså diagnosen som en hjälp för eleven själv. Hon menar att eleven kan ha ett behov av att få reda på varför man är avvikande och inte som de andra i sin klass.

Annika och Katarina talar också om att det kan vara en lättnad för föräldrarna. Katarina säger att det kan vara avslappnande för föräldrarna och att de inte behöver känna skuld till varför barnet inte lyckas i skolan. Annika säger att föräldrar säkert känner sig stressade och funderar varför inte deras barn fungerar lika bra som de andra. Hon tror också att en diagnos kan innebära att man lättare får med föräldrarna och att det underlättar kommunikationen.

Lärarna menar att diagnostisering inte enbart behöver vara positivt. Maria, Anna och Kajsa säger att det också kan vara en nackdel med diagnoser eftersom eleven kan använda det som förklaring för ett dåligt beteende. Dessutom uttrycker lärarna att också föräldrarna kan använda detta som en förklaring och en undanflykt genom att säga att eleven inte kan ta ansvar för sitt handlade eftersom han eller hon har en diagnos. Katarina ser också en farhåga med att diagnoser kan stjälpas om de används på fel sätt. Hon säger att det inte går att bara göra ett enskilt test utan flera olika faktorer måste spela in.

Flera av lärarna anser att en diagnos kan underlätta möjligheten för eleven att få stöd i undervisningen. Då blir det en bekräftelse på att lärarna har haft rätt i sina bedömningar och att eleven verkligen behöver resurser eller hjälpmedel. Annika säger att hennes rektor ofta vill göra utredningar för att få underlag till stödåtgärder för en elev. Hon säger också att en utredning visar att problemen inte bara är något som lärarna hittar på. Maria beskriver att hon upplever det här med diagnostisering lite dubbelt.

#### Exempel 11:

Maria: ”Alltså ibland känns det som EHT på den här skolan strävar efter att sätta en diagnos på någon. För då känns det som det blir lättare på nåt sätt, då får man svar på tal att ja, det var en ADHD. Att det blir lättare på nåt sätt att jobba utifrån det (Intervju Maria 120411).”

Utifrån lärarnas svar kan man tydlig se att diagnoser styr resursfördelningen på skolan i hög grad. Lärarna verkar också känna ett behov av bekräftelse på att deras misstankar om elevens svårigheter var rätt. Det kanske visar att det inte bara rör sig om att läraren gnäller över för lite resurser, utan det står svart på vitt på ett papper vad eleven har för behov. Lärarna beskriver också att en diagnos kan vara en lättnad för eleven i fråga och även för dennes föräldrar. Då slipper eleven undra varför han eller hon är avvikande och varför det inte går bra i skolan. Samtidigt får inte diagnosen användas som en undanflykt från elevens och föräldrarnas sida. En elev kan inte få bete sig hur som helst med hänvisning till att denne har en diagnos.

## 7.4 En skola för alla

Samtliga lärare tolkar begreppet en skola för alla på liknande sätt. De beskriver en skola där alla är välkomna och där alla kan prestera utifrån sina egna förutsättningar. De säger också att alla har samma rätt till utbildning och att alla ska kunna lära utifrån sina förutsättningar. Det varierar om lärarna tidigare stött på begreppet. De som nyligen tagit sin examen har haft diskussioner kring en skola för alla under utbildningen. De lärare som har arbetat längre inom skolvärlden är lite osäkra på när de hört den här diskussionen men säger att det är ett politiskt mål och något aktuellt.

### 7.4.1 Att göra sitt bästa men inte räkna till

Det finns ingen av de sex intervjuade lärarna som anser att de lyckas tillämpa begreppet en skola för alla i sin undervisning. De anser alltså inte att de kan hävda att deras undervisning passar för alla elever efter deras förutsättningar. Ett återkommande inslag i intervjuvaren är lärarnas känsla av att inte räkna till. Annika beskriver just detta:

Exempel 12:

Annika- ”Nej ibland känner jag att jag inte räcker till. Man försöker och försöker och försöker men så räcker man ändå inte till. Man är själv. Och nu har vi ändå inte särskilt stora grupper här. Men ändå så har vi ganska stora behov. Så ibland räcker jag inte till. Det känns inte som att alla får det meningsfullt hela tiden, utan det blir lite så där lösningar för att dom ska ha nånting att göra en stund. Så blir det att man tar det här, man hinner liksom inte med. Så jag känner nog så att ibland är det inte så bra. Så tror jag nog att alla känner egentligen (Intervju Annika 120424).”

Annika tror att denna känsla är något som alla lärare har. Hon beskriver här att hon ibland brukar få hitta nödlösningar för att eleverna ska ha något att göra och att det inte alltid blir så meningsfullt. Vidare beskriver Annika att en elev i hennes klass har en språkstörning. Hon berättar att hon ibland kan fundera när hon kommit hem vad han egentligen fick gjort under dagen och att det är svårt att avgöra om det var meningsfullt för honom eller inte. Hon säger också att hon vet att man i teorin borde fixa såna här situationer som pedagog men att det inte går. Även Kristina talar om att hon ständigt känner sig otillräcklig. Detta baserar hon på att hon har haft elever som är i behov av stöd men som inte fått detta. Hon beskriver att hon kunde se hur dåligt dessa elever mådde men upplevde att hon inte kunde göra något mer. Maria beskriver en stor osäkerhet inför hur hon ska arbeta med elever i behov av stöd. Hon anser inte att det hon fått lära sig i utbildningen räcker till för att hantera eleverna i behov av stöd i hennes klasser. Därför kan hon inte säga att hon har en skola för alla.

### 7.4.2 ”Jag måste ju tro på det på något sätt”

Ingen av lärarna upplever alltså att de har en skola för alla i nuläget. Avslutningsvis vid intervjuerna ställdes frågan om lärarna tror att det är möjligt att skapa en skola för alla. På denna fråga svarade lärarna lite olika. Maria tror inte att det är möjligt att skapa en skola för alla eftersom ”då måste det hända nånting”, och det tror hon inte att det kommer göra. Däremot tror hon att vi kanske är på väg mot en bättre skola men att vi aldrig kommer kunna säga att vi har en skola för alla barn. Både Annika och Kristina svarar att de *måste* ju tro att det går men att de inte vet hur det skulle gå till i slutändan. De verkar något tveksamma till att det skulle hända tillräckligt inom skolvärlden för att det skulle kunna bli en skola för alla.

De andra tre lärarna, Anna, Katarina och Kajsa säger att de tror att det går att skapa en skola för alla. Kajsa anser att det måste in ett nytt tankesätt i skolan där man kan anpassa efter elevers olika personligheter och ta tillvara på olikheterna. Hon säger att det måste förändras i organisationen och att skolorna måste få in ett nytt förhållningssätt till elever i behov av stöd. Vidare beskriver Kajsa att hon tror att det inte behöver vara så styrt allting utan att man borde vara mer flexibel med olika grupperingar och samarbete mellan lärarna.

Alla lärarna tar upp samma punkt för vad de tror skulle behövas för att kunna skapa en skola för alla, det stavas *resurser*. Här är de helt överens. Lärarna anser att fler lärare per grupp skulle innebära andra möjligheter att individualisera och anpassa verksamheten efter alla

elever i klassen. Dessutom menar lärarna att det största problemet i deras arbete med elever i behov av stöd är att de känner sig ensamma och otillräckliga. Med fler pedagoger skulle det se annorlunda ut enligt dem själva.

Punkt nummer två som lärarna tar upp är tidsaspekten. Katarina och Annika tar upp att allt det administrativa arbetet som lärarna måste göra och att varje liten sak tar tid. De säger sig inte ha tid att göra en så individanpassad planering som de skulle vilja och har inte heller tid att anpassa materialet. De andra lärarna nämner också tiden som ett stort problem och Kajsa säger att viljan nog finns hos 99 % av alla lärare men inte tiden. Anna säger också att hon önskar att det fanns mer tid för pedagogiska samtal. Hon menar att de då skulle kunna samtala mer om eleverna i behov av stöd men också prata om eleverna som är mittemellan. Dessa hamnar enligt Anna ofta i skymundan och det finns aldrig tid att prata om dem.

Den tredje punkten är utbildning. Maria, Kajsa och Anna som är nyutbildade säger att utbildningen tog upp begreppet en skola för alla men inte hur man sedan ska arbeta med elever i behov av stöd. Kajsa säger att utbildningen var obefintlig på den här punkten. Också Katarina, som har arbetat i över 30 år som lärare, nämner utbildning som en viktig punkt. Hon tycker att många lärare kommer ut utan redskap för hur man ska arbeta, det enda de har med sig är olika teorier och forskning.

Lärarna har alltså flera förslag om hur vi ska skapa en skola för alla. Anna beskriver en skola för alla såhär:

Exempel 13:

Anna- ”Det var ju lite det jag sa innan, jag är positivt inställd till det. Det ultimata och drömmen är ju att det ska vara så, men jag tror det är en jättelång väg dit. Och jag tror det krävs så mycket tid som ingen har och jag tror det krävs så mycket resurser som ingen har och ingen kommer få heller. Och så mycket arbete. För ta läraryrket som det är nu, det finns ingen tid och det finns inga resurser. Man orkar inte arbeta mer än vad man gör. Och det är redan så många barn som, man tappar dom liksom. Dom hänger inte med. Och ja, nej jag vet inte. Jag tror det är kämpigt och jag tror det krävs så mycket av så många som inte har orken och tiden att göra det. Det är ju inte så att, kan kan man väl, men att två i personalen på den skolan säger att nu sätter vi igång. Utan det måste börja nånstans högre upp, högt upp politiskt för att det ska börja (Intervju Anna 120404)”.

Anna beskriver här en skola för alla som det ultimata och något att sträva efter. Samtidigt ser hon stora svårigheter med att komma dit. Hon tror inte på att lärare själva kan genomföra det utan sätter sin tilltro till politiska förändringar högre uppifrån.

## 7.5 Sammanfattning av resultatet

I resultatet framgår att alla lärarna har elever i behov av särskilt stöd i sin klass. Lärarna beskriver att det finns elever med ADHD, språkstörning, inlärningssvårigheter och sociala problem i deras klasser. Ingen av lärarna anser dock att eleverna får rätt stöd i den utsträckningen de behöver. På grund av detta säger ingen av lärarna att de tror att deras elever har möjlighet att nå målen och lärarna anser inte att de har en skola för alla i nuläget. De beskriver att de känner sig otillräckliga och att inte tiden eller resurserna finns för att tillämpa en skola för alla i praktiken.

I det konkreta arbetet med elever i behov av stöd gör lärarna flera olika anpassningar i klassrummet. Vissa av dem anpassar materialet, anpassar klassrummets organisering på olika

sätt, de har fler rastvakter på skolgården och de gör till stor del en individuell bedömning utifrån elevens utveckling.

Angående inkludering och särskilda undervisningsgrupper anser lärarna att det är viktigt att inkludera för den sociala gemenskapen men att en elev inte behöver kännas sig inkluderad bara för att han eller hon går i en vanlig klass. De beskriver att en avvikande elev kan må sämre av att vara i en stor grupp då eleven jämför sig med de andra och inte får den hjälp som behövs. Därför kan det vara befogat att ha små undervisningsgrupper då och då men dessa bör inte vara permanenta utan anpassas efter elevens behov. En annan anledning till att använda mindre grupper för vissa elever kan också vara att de andra i klassen behöver avlastas och förtjänar lugn och ro.

Lärarna ger flera exempel på vad som skulle behövas för att kunna skapa en skola för alla. De anser att det behövs ett nytt förhållningssätt, resurser, tid och utbildning.

## **8 Diskussion**

Här kommer jag att diskutera de viktigaste delarna i mitt resultat och koppla samman dessa med litteratur och teorier. Jag har valt presentera diskussionen indelad i olika rubriker för att göra den så tydlig som möjligt. Diskussionen avslutas med förslag på vidare forskning och didaktiska tankar.

### **8.1 Metoddiskussion**

För min undersökning valde jag att en kvalitativ metod och genomförde intervjuer. Jag anser att metoden fungerade bra utifrån mitt syfte att ta reda på lärares tankar om en skola för alla och arbetet med elever i behov av stöd. Genom att genomföra denna typ av intervjuer fick jag ihop ett rikt material att analysera, vilket kan vara både en fördel och en nackdel. Fördelen var att jag fick reda på mycket av lärarnas tankar om olika delar men nackdelen var att jag fick gallra bort en hel del som också var intressant. Genom en ännu tydligare avgränsning kunde jag gått in djupare på varje punkt och ställt mer precisa följdfrågor inom de ämnena.

Angående urvalet så tror jag att det faktum att jag kände lärarna lite grann gjorde att de blev avslappnade vid intervjun och vågade tala ganska fritt och öppet inför mig. Också med den tidsbegränsning som fanns vid uppsatsskrivandet var det en fördel att ta kontakt med lärare som jag kände till sedan innan. Men det kan också ses som en nackdel, Stukát (2011) beskriver detta som en ”intervjuareffekt” då respondenterna blir påverkade av vem det är som intervjuar. Detta tror jag är svårt att komma ifrån men kanske hade risken minskat om jag valt respondenter som jag inte hade någon som helst anknytning till från början.

### **8.2 Resultatdiskussion**

#### **8.2.1 *En skola för alla***

Syftet med min studie var att undersöka lärares uppfattningar om begreppen en skola för alla och inkludering och hur de omsätts i praktiken. Genom att intervjuar lärare ville jag också ta reda på hur de arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Utifrån mina resultat kan jag tydligt se att det inte är enkelt att skapa en skola för alla barn i Sverige idag. Det verkar som att det är

ett ideal som inte stämmer överens med hur det faktiskt fungerar. Detta i likhet med det Nilholm (2007) skriver, att denna idé har varit svår att genomföra och att det inneburit en rad utmaningar. Lärarna beskriver begreppet en skola för alla på liknande sätt. De säger att det är en skola där alla känner sig välkomna och har samma rätt till utbildning oavsett vilka behov man har. Begreppet verkar alltså vara ganska starkt etablerat eftersom samtliga respondenter svarar så lika. Men även om man har samma bild av vad begreppet innebär tror jag att det kan finnas stora skillnader i hur man väljer att omsätta det i praktiken.

Ingen av lärarna i studien anser att de lyckas ha en undervisning som passar för alla individer i deras klassrum. Där svarade alla lärarna lärarna ett tydligt nej, oavsett om de har arbetat länge eller om de är nya inom läraryrket. De beskrev att de inte ansåg att de räckte till och att de vill och ständigt försöker göra det bästa för sina elever. Vidare beskriver flera av lärarna att en skola för alla är ett strävansmål och det ultimata, men en av lärarna tror inte att det är möjligt att skapa en sådan skola.

Jag tror att lärarnas känsla av att inte räkna till speglas i deras undervisning. Det visar också deras svar angående elevernas möjlighet att nå målen. Det är anmärkningsvärt att ingen av lärarna tror att alla elever kommer kunna nå målen, även om de undervisar i de tidigaste skolåren. Funderingarna som jag får är hur dessa elever kommer att påverkas av lärarnas tvivel under resten av deras skoltid. Eftersom lärarna så tidigt ser att vissa elever har stora svårigheter så borde det rimliga vara att stöd sätts in tidigt för att ändra på den nedåtgående kurvan men av intervjuvärdens verkar det inte som att lärarna tror att detta stöd kommer att sättas in. Därför säger lärarna kort och gott nej, alla elever kommer inte att nå målen. Detta i motsats till styrdokumentet där det står att skolan har ett ansvar för elever i svårigheter och att hänsyn ska tas till varje elevs behov. Alla som arbetar i skolan ska stödja de elever som är i behov av stöd (Skolverket, 2011).

### ***8.2.2 En klyfta mellan ideologi och praktik***

Av resultatet framkom att det finns en klyfta mellan ideologi och praktik eftersom ingen av lärarna anser att de har en skola för alla och ingen helt och hållet tror på inkludering. Det verkar som att lärarna har viljan att göra det bästa för varje elev men inte alltid rätt verktyg. De nyexaminerade lärarna uttryckte att utbildningen inte förberett dem på hur man kan arbeta med elever i svårigheter. Katarina säger att hon undrar vad lärare får med sig efter utbildningen då hon menar att de kan en massa forskning och teorier men ingen metodik. Kanske är detta en av anledningarna till att det verkar finnas en tydlig klyfta, att utbildningen är bristfällig på den här punkten. Utbildningen kan självklart inte täcka allt men det är lätt att det bara blir fina ord och strävansmål som lärs ut men ingen information om hur det sedan ska gå till. Clark et al (i Ahlberg 1999) skriver att problemet med en skola för alla är just att det är grundat i idealföreställningar som inte går att omsätta i praktiken.

Vid flera tillfällen under intervjun verkar lärarna veta hur man borde svara och vad som anses vara rätt enligt teorierna. Annika säger vid ett tillfälle att hon vet att hon som lärare i teorin borde klara av vissa situationer men att det inte går. Hon vet att det är hennes uppgift men i praktiken går det inte. När jag frågar om särskilda undervisningsgrupper säger Maria att det ska vara sista utvägen, när man provat allt annat. Alltså vet hon att en särskild undervisningsgrupp inte är det bästa valet då hon vill testa allt annat först. Kanske är detta en markant skillnad mot hur skolan såg ut för flera decennier sedan, att nu har lärarna kunskap



om att eleverna borde inkluderas och att alla har rätt till samma undervisning, problemet är fortfarande hur det ska gå till.

### **8.2.3 Inkludering**

I studien ville jag undersöka hur lärarna ser på inkludering och särskiljande lösningar. De intervjuade lärarna talar om att göra ”både och”, både ha en särskild undervisningsgrupp och ordinarie klass. De anser att den sociala gruppen är viktig för en elev och därför är inte permanenta smågrupper att föredra. I styrdokumentet och enligt den sociokulturella teorin om lärande är utan tvekan gruppen en viktig faktor. Den sociala gemenskapen och kommunikationen betonas som en förutsättning för lärande. Kunskap skapas i en kontext och i samspel med andra. Dysthe (2003) menar också att det måste vara en fungerande grupp för att den ska vara en tillgång för lärande. Att vara delaktig och uppskattad i en grupp ger motivation (a.a.). De klasser som lärarna talar om i studien där de anser att en elev blir exkluderad på grund av sitt stökiga beteende och svårigheter är enligt mig ingen fungerande grupp. Jag antar att denna elev inte känner sig uppskattad och värdefull av de andra om alla anser att eleven endast stör och får de andra att klara sig sämre i skolan. Då kan man inte tala om en lyckad inkludering.

Lärarna talar om att elever kan behöva vara i särskilda undervisningsgrupper för att få lugn och ro och för att slippa misslyckas i en stor grupp. Brodin och Lindstrand (2004) beskriver att det finns risker med att placera en elev i en särskild undervisningsgrupp. Det kan bli en permanent grupp där det ställs låga krav på eleverna. Kritiken finns också att elever kan ses som avvikande och bli utpekade (Nilholm, 2011).

Som anledning att en elev särskiljs från klassen nämner flera av lärarna hänsyn till de andra i klassen. Maria och Annika säger att de stökiga eleverna kan hindra resten av eleverna i klassen från att nå målen. Detta anser flera forskare vara ett välkänt argument (Ahlberg, 1999, Hjärne & Säljö, 2008, Brodin & Lindstrand, 2004). Det verkar som att lärarna i studien använder samma argument som funnits under en lång tid. Forskarna beskriver hur man ville sanera klasserna på de avvikande eleverna för att få så homogena grupper som möjligt. Detta skulle underlätta undervisningen och avlasta läraren (a.a.). Jag är medveten om att svårigheterna att skapa studiero är ett problem i många klasser och jag tror att man därför gärna vill hitta en syndabock, t.ex. en specifik elev. Genom att plocka ut den eleven anses problemet vara löst, istället för att gå till botten med problemet och arbeta stenhårt med gruppsammanhållning och alternativa undervisningsmetoder. Att plocka ut en elev kan säkert vara en enklare lösning än att strukturera om undervisning och resursfördelning på skolan.

### **8.2.4 Ett kategoriskt perspektiv**

Samtliga intervjuade lärare har, enligt min uppfattning, ett kategoriskt perspektiv som Emanuelsson m.fl (2001) beskriver dominerar i skolan. I min studie är det tydligt att lärarna försöker hitta orsaker till elevens skolsvårigheter hos individen själv. Lärarna beskriver att vissa elever saknar motivation, de har sociala problem, inlärningsproblem eller är allmänt stökiga och högljudda. De talar om elever *med* svårigheter och inte elever *i* svårigheter. Ahlberg (1999) skriver att en skola för alla handlar om att elevens svårigheter inte längre skulle relateras till eleven utan till skolmiljön. Detta nya tankesätt tycker jag inte återfinns i resultatet. Istället blev jag gång på gång påmind om att lärarna använder precis samma argument som forskare beskrivit längre tillbaka i tiden. Persson (2007) beskrev i sin studie att

de vanligaste argumenten för särskild undervisning var att eleven ansågs stökig och hade sociala problem, eller att eleven inte hängde med i undervisningen. De kunde också säga att eleven behövde komma ifrån den vanliga klassen. Exakt dessa argument använder också lärarna i denna studie. Därför kan man ju fråga sig hur mycket som egentligen har förändrats sedan Perssons studie gjordes i mitten av 1990-talet.

Jag anser att de förklaringar som lärarna tar upp till att en elev inte lyckas i skolan ligger utanför dem själva och inte riktigt reflekterar över sin egen roll. De säger till exempel att en elev misslyckas med att ta till sig undervisningen istället för att säga ”jag som lärare misslyckas med att anpassa undervisningen till den här eleven”. De talar inte om vad de skulle kunna göra utifrån de förutsättningar som finns utan säger att om de haft mer resurser, tid och bättre lokaler så skulle dessa elever lyckas. Det kan säkert stämma att de skulle lyckas bättre med de förändringarna men vad jag efterfrågar är dock att de funderar över vad de själva skulle kunna förändra i sin egen undervisning *också*, bortsett från de yttre omständigheterna. Detta är något som Ahlberg (1999) tar upp. Hon skriver att diskussionen om utbildning och specialundervisning ofta stannar vid att handla om organisationsfrågor. Hon menar att det är viktigt att lärarna utöver detta intar ett kritiskt förhållningssätt till sina egna undervisningsmetoder.

Diagnostisering är vanligt inom det kategoriska perspektivet (Emanuelsson m.fl, 2001) och detta verkar också vara ganska vanligt i de intervjuade lärarnas klasser. Lärarna i studien beskriver att de ser diagnosen som viktig eftersom den kan ge en förklaring för eleven själv om varför han eller hon är annorlunda. Men de beskriver också diagnosen som ett verktyg för att få stödåtgärder till eleven och som ett slags ”bevis” på att lärarna haft rätt. Detta är också något som Ahlberg (1999) och Brodin och Lindstrand (2004) beskriver. Jag tror inte att en diagnos i sig behöver vara något felaktigt men jag ser stora faror med att en diagnos är det som krävs för att få stödåtgärder och att rektorn efterfrågar diagnostisering som bevis på att en elev har det svårt. Det är inte konstigt att diagnostiseringen ökar om det är enda chansen för en elev att få stöd. Brodin och Lindstrand (2004) skriver att det borde vara en självklarhet att en elev får stöd, med eller utan en diagnos. Och enligt läroplanen så är det precis det som gäller, det står att rektorn ansvarar för att en elev får stöd efter lärarens värdering (Skolverket 2011). Därför borde inte en diagnos vara ett krav eller ens en underlättande faktor.

Emanuelsson m.fl (2001) skriver att de tror att en omställning till ett relationellt perspektiv tar lång tid eftersom det inte löser akuta problem utan är mer långsiktigt. Utifrån denna studie verkar det som att elevernas problem ofta löses med kortsiktiga lösningar så som en anpassad studiegång, ett par timmar hos specialpedagogen och så vidare. Jag tycker däremot att Kajsa är inne på ett relationellt perspektiv när hon säger att för att skapa en skola för alla krävs ett nytt förhållningssätt inom skolan. Hon säger att man borde anpassa skolan efter elevens olikheter och personligheter, vilket är precis vad det relationella perspektivet handlar om.

### **8.3 Avslutande reflektion kring ett svårt dilemma**

Det är riktigt svåra frågor som behandlas i denna studie. Jag tror det är lätt att man enbart lägger ansvaret på lärarna och frågar sig hur de kan vilja ”skilja ut” elever och ha dem i mindre grupper. Men faktum är att de befinner sig i ett svårt dilemma precis som Nilholm (2007) beskriver i sitt dilemmaperspektiv. Lärarna måste se till hela gruppens bästa samtidigt som de ska individualisera och se till varje individs bästa. De har skollagen där det står att det

är elevernas rättighet att känna trygghet och ha studiero, samtidigt som eleverna i behov av stöd ska vara inkluderade och få en bra undervisning.

Som Nilholm (2006) beskriver handlar inkludering om att eleven själv anser sig vara inkluderad och har en tillhörighet i klassen. Inkludering handlar om ett nytt synsätt på elever i behov av stöd och att hela undervisningssituationen ska anpassas efter eleven. Jag tror att då man bortser från anpassningen och bara se till ordet inkludering, blir resultatet en sådan verklighet som lärarna i min studie beskriver. En undervisningssituation där läraren känner sig otillräcklig och stressad, där eleverna inte får någon arbetsro och där eleverna i behov av stöd ses som exkluderade i en grupp på grund av att de ”misslyckas” och ses som avvikande från normen.

#### **8.4 Vidare forskning**

Min undersökning har fokuserat på lärarnas perspektiv och tankar kring en skola för alla och inkludering. För vidare studier hade det varit intressant att genomföra observationer i klassrummet för att komplettera intervju svaren. Då hade man kunnat se hur lärarna arbetar i med elever i behov av stöd och inte enbart höra dem berätta om det. Jag tycker också att det skulle vara viktigt att intervjua de elever som lärarna anser vara i behov av stöd för att se hur deras syn på skolsituationen är.

Då min undersökning bygger på en kvalitativ metod är det relevant att genomföra en kvantitativ undersökning för att få ett större och mer representativt urval. En liknande frågeställning hade kunnat användas och den kvantitativa undersökningen hade kunnat ge kunskap om hur fler lärare tänker kring de här frågorna.

#### **8.5 Didaktiska tankar**

Under studiens gång har jag fått många tankar kring hur viktig lärarens syn på inkludering och elever i behov av stöd är. Lärarna i studien berättar om ohållbara situationer där de lämnas ensamma och känner sig otillräckliga, vilket inte borde få ske i svensk skola idag. Allt ansvar kan inte läggas på den enskilda läraren utan det är ett större samhälleligt problem, enligt min åsikt. Jag hävdar att en skola för alla och inkludering måste vara något att sträva efter och en målsättning. Att inte ha det som mål kan vara detsamma som att ge upp vissa elever och förlika sig med situationen. Jag anser att det är viktigt att varje lärare stannar upp och funderar på vad och vem som egentligen avgör om en människa är normal eller avvikande och vilken måttstock vi använder.

Denna studie kan vara viktig både för blivande och verksamma lärare kring hur vi ska skapa en bättre skola och om hur man arbetar med elever i behov av stöd. Jag tror att studien kan skapa tankar och funderingar om hur man ska göra för att möta alla elever. Den kan också vara bra att läsa för att ta del av viss forskning på området och läsa om att en skola för alla är ett strävansmål men att det är svårt att uppnå. Genom att ta del av andra lärares tankar kanske man känner sig mindre otillräcklig då man ser att även andra kämpar med dessa svåra frågor. Det är ett stort och viktigt arbete vi har framför oss och kanske kommer målsättningen om en skola för alla någon gång gå från att vara en utopi till att bli en verklighet.

## Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (IPD-rapporter 1999:08) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber
- Emanuelsson, I. En skola för alla -om specialpedagogik. (2003). I Selander, S. *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (s. 291-307). Kalmar: Lenanders Grafiska AB
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wägnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3:e uppl.). Stockholm: Nordstedts Juridik
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2a: uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" –vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (2:a uppl.). Stockholm:Liber
- SFS, 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket, (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svenska Unescorådets skriftserie (nr 2/2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2002). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur

## **Internet:**

Nilholm, C. (2011). *Drömmen som aldrig uppfylldes*.

<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/09/drommen-aldrig-uppfylldes> Hämtad 2012-03-29

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer. Inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad 2012-04-16

## **Personlig kommunikation:**

Anna 20120404

Kajsa 20120410

Maria 20120411

Katarina 20120416

Annika 20120424

Kristina 20120425

## Bilaga 1

# Intervjufrågor

### Inledande frågor:

- Hur gammal är du?
- Vilket år tog du examen?
- Verksamma år inom yrket?
- Vilka åldrar undervisar du i?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Arbetar du som ensam klasslärare eller med delat ansvar?

### En skola för alla:

- Vad betyder begreppet ”en skola för alla” för dig?
- Har du tidigare stött på begreppet? I så fall när?
- Upplever du att du lyckas tillämpa detta begrepp i din undervisning och i så fall på vilka sätt?
- Om nej: vad skulle behöva förändras för att du skulle kunna göra det?

### Elever i behov av särskilt stöd:

- Tror du att alla elever i din klass har möjlighet att nå de uppsatta målen/kunskapskraven?
- Finns det några elever i din klass som är i behov av särskilt stöd?
- Om ja: får de det stödet?
- Om nej: vad skulle behövas?
- Berätta om hur du konkret arbetar med eleverna i behov av särskilt stöd i din klass?
- Är de elever som är i behov av stöd alltid med i klassrummet?
- Berätta om du anpassar du klassrummets organisering efter elever i behov av särskilt stöd?
- Kan du berätta om hur du planerar din undervisning om eleverna är på olika nivåer?
- Arbetar du något med samhörigheten i din klass? I så fall på vilka sätt?
- Berätta om hur det fungerar på rasterna för de eleverna som är i behov av särskilt stöd?

### Inkludering och diagnostisering:

- Kan du beskriva hur ser du på diskussionen kring att inkludera alla elever i en klass jämfört med att ha särskilda undervisningsgrupper/specialklasser?
- Upplever du att du aktivt arbetar med att inkludera alla elever i undervisningen?
- Kan du beskriva en eller flera situationer när du när du konkret arbetat med att inkludera alla elever?

- Har du själv någon erfarenhet av särskilda undervisningsgrupper? Hur upplever du att det fungerade?
- Kan du berätta om du tycker du att det kan finnas skäl till att placera en elev i en speciell undervisningsgrupp? Vilka skäl kan det i så fall handla om?
- Beskriv hur du ser på diagnostisering av elever? Anser du att diagnostiseringen hjälper/stjälper eleverna?

### Avslutning:

- Tror du att det är möjligt att skapa en skola för alla? I så fall hur?
- Finns det något du vill tillägga?