



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Lärares tal om organisation av stöd till elever i svårigheter

En diskursanalytisk studie av en grupp lärares tal
om ett förändringsarbete mot en skola för alla

Anna Widell

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Marianne Dovemark
Rapport nr:	VT13-IPS-03 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin:	Vt 2013
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Marianne Dovemark
Rapport nr:	VT13-IPS-03 SPP600
Nyckelord:	diskursanalys, elever i svårigheter, resurser, specialpedagog, speciallärare, förändringsarbete, en skola för alla

Det övergripande syftet med studien är att studera vilka diskurser som framträder hos lärare i talet om hur stöd till elever i svårigheter bäst ska organiseras samtidigt som ett förändringsarbete mot en skola för alla startas. Vidare syftar studien till att undersöka om det finns någon konflikt inom eller mellan diskurserna och om några diskurser dominerar över andra.

Studien har sin teoretiska och metodologiska utgångspunkt i det diskursanalytiska angreppssättet som vilar på en socialkonstruktionistisk grund. Inom den socialkonstruktionistiska vetenskapssynen finns ingen absolut kunskap om olika fenomen utan man talar istället om ett sätt att presentera världen bland flera möjliga. När världen förklaras utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv används ofta diskursanalys. En diskurs definieras som ett bestämt sätt att tala och förstå världen. Språket står då i fokus. Inom diskursanalys finns olika angreppssätt varav en är Laclau och Mouffes diskursteori. I studien kopplas analysarbetet till viss del till angreppssättet.

Som datainsamlingsmetod har fokusgruppsintervju använts. Fokusgruppsintervjun spelades in och transkriberades sedan i stort sett ordagrant. En analys enligt det diskursanalytiska angreppssättet, inspirerat av Laclau och Mouffes diskursteori, har sedan gjorts. Resultatet från fokusgruppsintervjun har kompletterats med en sammanfattning av resultatet från diskussioner under en kompetensutvecklingsdag om en skola för alla.

Resultatet visar att lärarna anser att inkluderingstanken ofta faller p.g.a. av brist på resurser och att det är något de inte själva kan påverka i så stor utsträckning. Lärarna uttrycker att de behöver ledningens stöd när det gäller beslut runt organisationsförändringar mot ett mer inkluderande arbetssätt. Vad ledningen beslutar är inte heller något som ses som påverkbart av lärarna i fokusgruppen. I talet om hur specialpedagogiska insatser ska organiseras poängteras av lärarna även den specialpedagogiska kompetensens betydelse. De finns en önskan hos lärarna i fokusgruppen om att specialpedagogen ska finnas mer tid i klasserna för att bl. a. observera och att de sedan kan diskutera detta tillsammans. Specialläraren får också en central roll i lärarnas tal i fokusgruppen men även i diskussionerna under kompetensutvecklingsdagen. Då uttrycks en önskan om att specialläraren arbetade mer i klasserna med stöd till elever. När det gäller organisation av stöd på skolnivå är lärarna i fokusgruppen positivt inställda till att grupper inte ska vara statiska och att stödinsatser kan se olika ut. De anser också att det inte är bra för eleven om särskilda undervisningsgrupper blir permanenta lösningar för elever. Lärarna i diskussionsgruppen under kompetensutvecklingsdagen ansåg att elever riskerade att bli hemmasittare om grupperna inte fanns. Under fokusgruppsintervjun framkom att lärarna vid organisation av stödinsatser i sina klassrum tänker mycket kring hur de delar grupper på olika sätt. De har olika fokus beroende på syftet med gruppindelningen.

Förord

Jag vill tacka lärarna som ingick i denna studies fokusgrupp som så generöst delade med sig av sina tankar och sin tid. Jag vill även rikta ett tack till lärarna i diskussionsgruppen under kommunens kompetensutvecklingsdag, med en skola för alla som tema, för att jag fick sammanfatta ert tal om en skola för alla och hur ni anser att stöd bäst ska organiseras till elever i svårigheter och ta med dessa i studien.

Slutligen vill jag även tacka min handledare Anders Hill för engagemang och kloka reflektioner som varit till stor hjälp.

Poem skriven av en elev med en s.k. neuropsykiatrisk diagnos:

*Mitt hjärta frös och jag kände mig alltid ensam
När jag gick i språkis
Före den här skolan
Var jag nästan alltid ensam*

*Jag gillar att jobba med andra
När jag får arbeta med Jens och Lena och de andra
Då skrattar mitt hjärta och blir varmt
För vi talar så bra med varandra
Vi hjälper varandra på något sätt
Och vi vet olika saker och vi lurar fram det braiga hos varandra*

(Nilholm & Alm, 2011)

Innehållsförteckning

Inledning	5
Litteratur och tidigare forskning	6
Intentionen om en skola för alla	6
Specialpedagogiska perspektiv	7
Elevens identitetsutveckling	8
Frirumsmodellen.....	8
Skolans styrdokument	9
Tidigare forskning	10
Syfte	12
Forskningsfrågor.....	12
Teoretisk ansats och metod	12
Socialkonstruktionism	12
Diskursanalys	13
Laclaus och Mouffes diskursteori.....	14
Metod och genomförande	14
Fokusgrupper	14
Urval	15
Genomförande	15
Analys och bearbetning	16
Undersökningens trovärdighet.....	17
Etiska överväganden.....	17
Resultat	18
Resultat från fokusgruppsintervju	18
Resursers betydelse för organisation av stöd till elever i svårigheter.....	18
Ledningens betydelse för organisation av stöd till elever i svårigheter.....	19
Den specialpedagogiska kompetensens betydelse för organisation av stöd till elever i svårigheter.....	19
Organisation av stöd till elever i svårigheter på skolnivå.....	20
Organisation av stöd till elever i svårigheter på gruppnivå	22
Konflikt, kamp och dominans	23
Sammanfattning av lärares samtal under en kompetensutvecklingsdag	24
Resultatsammanfattning	25
Diskussion	26
Metoddiskussion.....	26
Resultatdiskussion	27
Betydelsen av resurser och tid	27
Särskiljande lösningar.....	28
Specialpedagogiska kompetensens betydelse	30
Ledningens betydelse.....	30
Syn på inkludering	31
Specialpedagogiska implikationer.....	32
Fortsatt forskning.....	32

Referenslista.....	34
---------------------------	-----------

Inledning

De första tankarna om en skola för alla går ända tillbaka till 1600- talet och Comenius klas-siska verk *Didactica magna* (Kroksmark, 2002). En av Comenius grundtankar gick ut på att elever måste mötas genom att skolan organiseras för varje elevs bästa. Sedan grundskolans införande 1962 har det funnits olika lösningar på hur skolan ska organiseras för att tillgodose alla elever på bästa sätt. Ofta har det handlat om differentierande lösningar med specialskolor, kliniker och särskilda undervisningsgrupper (Skolverket, 2005). Trots att idén om en skola för alla lever än idag förekommer fortfarande olika särskiljande lösningar inom skolans värld. Under utbildningen till specialpedagog har innehållet kretsats mycket kring begreppet *en skola för alla* och bemötande av *elever i behov av särskilt stöd*. Tanken om att verkligheten krockar med utbildningens intentioner har ofta slagit mig.

Under de första två åren av utbildningen arbetade jag också parallellt som klasslärare. De tan- kar som väcktes kring en skola för alla och hur man organiserar stödinsatser till elever under utbildningsdagarna på specialpedagogprogrammet, gavs jag då möjlighet att praktisera direkt i arbetet med klassen. Utifrån detta och även tidigare erfarenheter av att arbeta som klasslä- rare, vet jag att det, trots god vilja, inte alltid är så enkelt att lyckats med att skapa en optimal inlärningsmiljö där alla elever känner delaktighet. Jag vet också att den grupp som en skol- klass utgör är en mötesplats där detta kan vara möjligt. Lyckas man som lärare med att skapa ett tryggt inlärningsklimat där acceptansen för elevers olikheter är hög blir skolan en plats där varje elev ges möjlighet att lyckas utifrån sina förutsättningar. Resonemanget styrks även av Lgr 11 (Skolverket, 2011) där det, under skolans värdegrund och uppdrag, står att skolans uppgift just är ”att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet” (s.7). Skolan ska också enligt Lgr 11 ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (s.7) samt även vara en social och kulturell mötesplats. Skolans läroplan består även av kunskapskrav som ska uppnås av alla elever vid en och samma tid- punkt. Detta kan te sig motsägelsefullt och ganska komplext att leva upp till då man som lä- rare å ena sidan ska verka för att eleverna ska finna sin unika egenart och individanpassa undervisningen samtidigt som alla elever ska nå samma kunskapsnivå vid samma tidpunkt.

Då jag under det sista året på utbildningen börjat arbeta som specialpedagog händer det att jag får ta del av lärares tankar kring inkludering och en skola för alla. Utifrån det och tidigare erfarenheter väcktes mitt intresse för hur lärare tänker kring organisationen av specialpedago- giska insatser.

I den kommun där jag arbetar pågår också ett förändringsarbete. Under höstterminen 2012 läste och diskuterade kommunens rektorer boken om det förändringsarbete som gjorts på hög- stadieskolan i Essunga kommun för att nå ökad måluppfyllelse i en inkluderad verksamhet (Persson & Persson, 2012). För att i nästa steg få med kommunens personal i förändringsar- betet startades vårterminen 2013 upp med en föreläsning om inkludering där all personal inom skola och förskola deltog. Föreläsningen följdes upp av en kompetensutvecklingsdag med diskussioner i tvärgrupper. Under utvecklingsdagen kretsade diskussionen mycket runt resursers betydelse för möjliggörandet av en skola för alla. Lärarna menade att inkludering måste få kosta. Även behovet av särskilda undervisningsgrupper och vad som händer med elever i dessa under förändringsarbetet var centralt i diskussionerna och naturligtvis dilemmat att få ihop en hög måluppfyllelse med att lyckas med inkludering i klassrummet.

Litteratur och tidigare forskning

Intentionen om en skola för alla

Skolans historia innehåller en mängd olika exempel på olika särskiljande lösningar som specialskolor, specialklasser, klinikundervisning och särskilda undervisningsgrupper. Det har även varit vanligt att elever med funktionsnedsättningar inte gått i skolan överhuvudtaget (Skolverket, 2005).

I samband med införandet av en ny läroplan 1962 (Lgr 62) infördes grundskolan. I Lgr 62 förespråkades att eleven skulle stå i centrum och att alla elever har rätt att utvecklas i en skola för alla till skillnad från hur det sett ut tidigare då vissa elever fick privilegiet att gå i realskola. I verkligheten kom det dock att se annorlunda ut. De elever som av olika anledningar inte ansågs platsa i den vanliga undervisningen fortsatte som tidigare att gå i olika specialgrupper. Det berodde på att lärarna inte var beredda på att möta elever från olika bakgrund, det vill säga även elever från studieovana hem, i den tilltänkta skolan för alla. Den tilltänkta skolan för alla fortsatte att vara en skola med differentierande lösningar. Det visade sig vara svårt att skapa en skola som var likvärdig för alla. I 1969 års läroplan (Lgr 69) eftersträvades en ökad integration av elever med olika handikapp i skolan och att dessa elever så långt som möjligt skulle gå i vanliga klasser. I och med att utredningen för skolans inre arbete (SIA) genomfördes i mitten av 1970-talet, skedde en förändring i synsättet på elever i behov av särskilt stöd. I den läroplan som följde, Lgr-80, såg man tydligt denna förändrade syn där integrering eftersträvades. Integreringen kom dock att innebära, för elever i behov av särskilt stöd, att de inte kände sig som en del av gruppen trots att de fysiskt sett var en del av gruppen (Skolverket, 2005). 1994 års läroplan (Lpo 94) innefattade, till skillnad från tidigare läroplaner, samtliga skolformer, obligatoriska såväl som frivilliga och i den anges en gemensam värdegrund för en likvärdig utbildning inom alla skolformer. I Lpo 94 återfinns för första gången ett uttalat inkluderande perspektiv. 1994 hölls en stor världskonferens om elever i behov av särskilt stöd i Salamanca i Spanien vilket resulterade i att Salamancadeklarationen antogs (Unesco, 2006). Genom Salamancadeklarationen fick inkluderingsbegreppet även internationellt genomslag. I början på 2000-talet ses dock fortfarande segregering i den svenska skolan samtidigt som visionen om en skola för alla finns där (Skolverket, 2005).

I nyare forskning om inkludering skriver Persson och Barow (2012) om hur den nuvarande regeringens inriktning mot en resultatstyrd skola medfört att skolan fokuserat mer på mätbar kunskap och att tankar kring en inkluderande skolform inte får en lika framträdande roll i bl. a. lärarutbildningen. Nilholm (2012) tar också upp att skolan idag blivit alltför resultatfokuserad på bekostnad av skolans övriga mål som exempelvis att fostra demokratiska samhällsmedborgare och bibehålla elevers lust till lärande. Nilholm (2013) skriver att begreppet inkludering de senaste åren tappat lite av sin grundbetydelse genom att man i dagens skola fokuserar alltför mycket på individen. Eleverna har individuella utvecklingsplaner och en del har även åtgärdsprogram. Dessa utvärderas individuellt och betygen bidrar också till ökat individfokus. Nilholm menar vidare att helklassundervisning ofta dominerar i klassrummet varvat med individuellt arbete och att det sedan står sedan i kontrast till arbetslivet som eleverna ska förberedas för där förmåga till samarbete är viktigt inom de flesta yrken.

Specialpedagogiska perspektiv

Inom specialpedagogik finns traditionellt sett två olika sätt att se på specialpedagogik. Det ena kännetecknas av ett individualiserat synsätt. Utmärkande inom det andra synsättet är ett inkluderande, delaktigt och relationellt sätt att se på eleven. Man talar om *elever i svårigheter* istället för *elever med svårigheter*. Nilholm (2007) skriver om det *kompensatoriska perspektivet* kontra det *kritiska perspektivet*. På liknande sätt står, enligt Persson, det *kategoriska* och det *relationella perspektivet* som motpoler till varandra (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Inom det *kompensatoriska perspektivet* är grundtanken att kompensera elever för sina brister. Normalitetstanken är central och på något sätt måste det normala skiljas från det som avviker och därför är diagnostisering viktigt (Nilholm, 2007). I det kompensatoriska perspektivet ska specialpedagogiken kompensera eleven för det som eleven inte lyckats tillgodogöra sig genom den ordinarie undervisningen. Det innebär att eleven blir utplockad från klassrummet och får individuell undervisning eller ingår i en liten grupp för *barn med svårigheter*. I Perssons terminologi är detta ett kategoriskt tänkande. Svårigheterna tillskrivs brister hos eleven. Specialpedagogiken är inom detta perspektiv underordnad det medicinska och psykologiska (Barta, 2011).

Det *kritiska perspektivet* vänder sig mot detta. Inom det kritiska perspektivet anser man att skolmisslyckanden inte beror på den enskilde eleven utan att orsakerna finns utanför eleven. Man ser också elevers olikheter som en resurs för skolans arbete. Man menar att felet inte finns hos eleven utan att det är miljön runt eleven som ska ändras. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) kallar detta ett *relationellt förhållningssätt* mot eleven. Man är också kritisk till att elever exkluderas, det vill säga tas ur klassgemenskapen för särskilda insatser. Motsatsen till exkludering är inkludering som förespråkas inom det kritiska och relationella perspektivet.

Ur kritiken av det kritiska perspektivet växte ytterligare ett perspektiv att se på specialpedagogik fram. Kritiken mot det kritiska perspektivet framfördes av bland annat Dyson och Millward (2000). De anser att dilemmat ligger i att ge alla barn en likvärdig utbildning samtidigt som barns erfarenheter och egenskaper kräver anpassad undervisning. Det ger i sin tur upphov till olika dilemman, både politiska och etiska. De menar att olika aktörer inom skolan: "...are expected to find ways of, on the one hand, delivering a common education to all and on the other responding to the different characteristics and needs of each individual" (s. 161).

Även Nilholm (2007) framförde kritik mot det kritiska perspektivet på liknande vis som Dyson och Millward. Han kallar det tredje perspektivet för *dilemmaperspektivet* och menar att lösningar i skolans värld inte alltid är så enkla och att det finns en diskrepans mellan teori och praktik. Nilholm talar om tre olika dilemman inom vilka det kompensatoriska perspektivet blir problematiskt, individ kontra kategori, brist kontra olikhet samt compensation kontra deltagande. En aspekt av dilemmat individ kontra kategori är huruvida diagnoser verkligen ger någon ytterligare vägledning för pedagogiska åtgärder. Inom dilemmat compensation kontra deltagande lyfts dilemmat om att det är individen som ska kompenseras för sina brister eller om det är miljön som ska anpassas till barns olikheter fram. Clark, Dyson och Millwards anser att det inom det kritiska perspektivet görs en alldeles för ensidig betoning av den ena sidan av grundläggande dilemman (enligt Nilholm, 2007).

Ahlberg (2007) talar också om ett tredje sätt att se på specialpedagogik, *det kommunikativa relationsinriktade perspektivet*. Perspektivet har sin utgångspunkt i en sociokulturell tradition där grundtanken är att lärande sker i interaktion med andra. Perspektivet fokuserar på eleven i det sociala sammanhang hon ingår och är empiriskt baserat på undersökningar av skolans verksamhet.

Elevens identitetsutveckling

I kapitlet presenteras identitet som ett konstruktionistiskt begrepp, vilket innebär att identitet skapas tillsammans med andra i ett socialt sammanhang (Jenkins, 1996). Avsnittet har tagits med i studien eftersom en del av problematiken kring elever i behov av stöd handlar om elevens självbild, jaguppfattning och självförtroende som växer fram i mötet med andra.

Cooley, Dewey och Mead utvecklade genom sina arbeten under de tre första årtiondena på 1900-talet en riktning inom identitetsskapande som kom att kallas symbolisk interaktionism. Dess motpol utgjordes av traditionell behaviorism där intresset riktades helt mot att studera yttre handlingar och beteenden. Inom symbolisk interaktionism formulerades däremot tanken om människans beteende och vara som ett resultat av socialt samspel med andra människor. Medvetandet och jaguppfattningen, och det sociala samspelets gemensamma kod symbolspråket betonades särskilt inom symbolisk interaktionism. Enligt Cooley kunde samhället och individen inte studeras oberoende av varandra. Cooley utformade därför tesen om spegeljaget. Enligt spegeljaget formar människan bilden av sig själv efter andras uppfattningar och värderingar av henne. Mead beskriver vidare om medvetandet som en växelverkan mellan individens "jag" och "mig". Barnets "mig" utgörs av en sammanvägning av andras attityder och värderingar och hur dessa uttrycks i olika beteenden gentemot barnet. I detta grundläggs ett barns identitet och ju oftare ett barn stärks i en viss identitet desto mer blir den en del av barnet (Mead, 1976). Det lilla barnets "mig" påverkas främst av föräldrarnas reaktioner men med stigande ålder har även lärare och jämnåriga inverkan. Så småningom identifierar det sig själv utifrån samhällets generella referensramar (Hill & Rabe, 1987). Enligt Evenshaug och Hallen (2001) agerar de sedan i olika situationer på ett sätt som stämmer överens med deras egen jagbild och omges av människor som bekräftar individens egen uppfattning av sig själv. Författarna hävdar vidare att det finns forskare som menar att jaguppfattningen är det som betyder mest för en människas motivation.

Erikssons teori om den psykosociala utvecklingen går i korthet ut på att människans jagutveckling beskrivs i olika stadier. Genom livet utsätts människan för olika kriser och beroende på hur man hanterar dessa formas en människas identitet. Han menar att miljön har inverkan och att det finns en möjlighet för individen att själv få forma sin identitet och framtid vilket gör att identitetsutvecklingen även här går att likna vid en social process (Evenshaug & Hallen, 2001).

Frirumsmodellen

En skolas frirum går enligt Berg (2003) att finna mellan de yttre ramarna som bestäms av samhället och de inre ramarna som har utformats av skolan. En skolas frirum är det handlingsutrymme som finns mellan dessa yttre och inre ramarna. De yttre ramarna uttrycks i skollag och läroplaner och kallas av Berg för styrning *av* skolan. Skolans inre ramarna bestäms av den kultur som råder på skolan och benämns styrningen *i* skolan. Vardagsarbetet i skolan och hur det förstås sker i förhållandet mellan den yttre formella styrningen och den inre informella styrningen. Berg talar om att *upptäcka* och *erövra* frirummet där *upptäckandet* kan ske genom kultur- och dokumentanalys. *Erövrandet* av frirummet är kopplat till skolans behov av föränd-

ring och motiv för förändring. Han menar vidare att organisationsförändringar och förändringsarbete kan ske utifrån antingen ett ”top-down” eller ”bottom-up” perspektiv. ”Top-down” innebär att beslutet kommer från politiker, skolledning och genomförs i skolan. Om man istället intar ett ”bottom-up” perspektiv utgår man från dem som verkar inom skolan när utvecklingsarbetet ska utformas. Bergs frirumsmodell kan ses som ett redskap för forskare att i samarbete med olika praktiker utveckla skolans verksamhet.

Skolans styrdokument

I kapitlet tas upp vad det står i skolans styrdokument som kan sammankopplas med studiens syfte och frågeställningar.

I skollagen (SFS 2010: 800)1 kapitel 4§ står att:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.

Utbildningen ska också förmedla respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.

Med ovanstående som utgångspunkt har rektorerna i kommunen, där studien genomförs, tagit fram två övergripande mål (se bil. 1):

Barn och elever trivs och mår bra.

Höga resultat i åk 9.

En definition av begreppet en skola för alla har också utarbetats av rektorerna (se bil. 1):

En skola för alla innebär att barnet/eleven känner tillhörighet och ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i en lärande organisation.

I skollagen 3 kapitel 7§ står också om att särskilt stöd får ges istället för den undervisning som eleven annars skulle ha deltagit i eller som ett komplement till denna och att det särskilda stödet ska ges inom den grupp som eleven tillhör. Endast vid särskilda skäl får undervisning ske i en särskild undervisningsgrupp.

Enligt skollagen ska en läroplan gälla för varje skolform. Läroplanen utgår från skollagens bestämmelser. För grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet gäller Lgr 11.

I Lgr11(Skolverket, 2011) finns inga direktiv för hur specialundervisning ska organiseras och bedrivas, däremot står det att:

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 i utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.”

(s. 8)

Tidigare forskning

I det följande presenteras forskning som anses angränsa till studiens syfte.

Gerrbo (2012) skriver i sin avhandling om hur lärare förstår begreppet en skola för alla och hur de arbetar med elever i behov av särskilt stöd i vardagen. Han har tagit del av lärares berättelser om sitt vardagliga arbete med elever i behov av särskilt stöd. I avhandlingen används benämningen *situationella skolsvårigheter* i stället för att använda mer traditionella termer som *specialpedagogiska insatser till elever i behov av särskilt stöd*. Syftet med att använda begreppet situationella svårigheter är att förstå det hela ur ett organisatoriskt perspektiv. I resultatet lyfts handledning fram som centralt men när lärarna talar om handledning menas inte en formell sittning med specialpedagogen utan mer fortlöpande informella samtal. I lärarnas berättelser talas det ofta om att pröva sig fram, tänka om och tänka nytt när det gäller exempelvis grupperingar och placering. Vikten av att individanpassa uppgifter till eleven lyfts även fram.

I avhandlingen görs avslutningsvis en sammanfattning av de specialpedagogiska insatser som identifierats i studien. En av de saker som nämns är *nära lärarskap*. Med det menas att eleven har en god relation till en vuxen på skolan. Personkemi och social fingertoppskänsla nämns som betydelsefullt i ett nära lärarskap. Vid grupparbeten har planeringen av genomtänkta gruppindelningar och placeringar betydelse för att det ska fungera för elever som har svårt med socialt samspel och samarbetsförmåga. En annan slutsats som Gerrbo (2012) kommer fram till är att elevers sociala svårigheter ofta är en större utmaning för skolan att hantera än elevers kunskapsmässiga svårigheter. Han menar också att kostnaden för ökad teknik och datorer måste ställas i relation till ökade personalresurser eftersom om man inte lyckas med den stora utmaningen att möta elever med samspel och social utveckling väger inte dessa verktyg särskilt tungt. Vidare hävdar Gerrbo att det hela tiden gäller att ompröva de pedagogiska verktygen och utveckla nya sätt att använda dem på.

Assarsson (2007) har som utgångspunkt i sin avhandling ett intresse att förstå vad som händer i mötet mellan skolans aktörer och det politiskt utformade uppdraget. I avhandlingen lyfts det som sägs i talet om det möjliga och omöjliga i idén om en skola för alla fram. I avhandlingen studerades en F-6 skola och personalens meningsskapande kring uppdraget en skola för alla. Studien inleddes med brevskrivning från respektive lärare, därpå följde gruppsamtal varvat med dagboksanteckningar och slutligen genomfördes enskilda samtal. I resultatet lyfts samarbete fram som ett nyckelord i att organisera ett lärande för alla. Lärarna tror på samarbete eftersom de menar att barnen då lär sig mycket av varandra. Grupperna organiseras så att de duktiga eleverna kan hjälpa de som av lärarna uttrycks som svaga. I lärarnas tal om en skola för alla får *tid* en central roll. De menar att vissa arbetssätt som att exempelvis utgå från elevens vardag mer än från ett läromedel inte är möjligt eftersom det tar tid. De diskuterar också möjligheten att omfördela tiden så mer planeringstid frigörs. I talet om tid i de enskilda och i gruppsamtalen lyfts tid mest fram som något som inte är påverkbart av lärarna själva. I dagböckerna skriver lärarna däremot om tid som något som kan kontrolleras av dem själva. Assarsson beskriver lärarnas sätt att tala om tid som en horisontell dimension i gruppsamtalen och menar att det synsättet begränsar möjligheten att se nya vägar. I dagböckerna återges handlingar där tid konstrueras cirkulärt, d.v.s. fler situationer sker parallellt eller är invädda i

varandra. Assarsson hävdar att svårigheter med förverkligandet av en skola för alla ofta förklaras med pedagogers brist på specialpedagogisk kompetens eller negativa inställning men menar istället att en skola för alla ofta finns där men utifrån hur pedagogerna ger begreppet dess betydelse.

Ekström (2004) har i en avhandling genomfört en fallstudie i en kommun där hon bland annat intervjuat ett antal skolpolitiker om hur de talar om elever i behov av särskilt stöd och specialpedagogiska insatser. Resultatet visar att det lämnas ganska stort utrymme till skolans aktörer att själva styra sin verksamhet och att kostnader är en central aspekt. En tendens att bevara det befintliga istället för att bidra till vidare utveckling samt att de informella och formella samtalen ligger till grund för besluten synliggörs också i resultatet. I resultatet nämns även hur politikerna ser på specialpedagogens betydelse för hur den specialpedagogiska verksamheten utformas. Specialpedagogens yrkesroll och kompetens beskrivs av en beslutsfattare som avgörande för utformandet av den specialpedagogiska verksamheten på en skola. En annan beslutsfattare lyfter fram ekonomiska förutsättningar för den specialpedagogiska verksamheten och menar att det är brist på resurser vilket medför att eleverna inte får det stöd de behöver.

Persson och Persson (2012) har bedrivit forskning kring ett förändringsarbete mot ökad måluppfyllelse genom ett inkluderande arbetssätt som Essunga kommun i Västergötland genomfört. Från att ha varit en av landets sämsta kommuner när det gäller resultat och måluppfyllelse i årskurs nio genomförde högstadieskolan i Essunga en synvända och höjde måluppfyllelsen till hundra procent. Utifrån sina resultat presenterar Persson och Persson framgångsfaktorer som finns vid förändringsarbete på skolor. De poängterar vikten av kartläggning av verksamheten och att det förgivettagna synliggörs för att kunna förändra ett tankesätt. Vidare betonas även betydelsen av att bygga upp ett vetenskapligt förhållningssätt bland personal på en skola, att resurs och tid används rätt samt ledarskapet på skolan i stort men även i klassrummet.

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2005) presenterar den syn aktörer inom skolan har, dvs. elever, föräldrar, lärare, specialpedagoger, skolledare och politiker, om hur och varför elever ses som avvikande samt hur undervisningen för dessa elever ska formas. Fokus i studien låg främst på att identifiera hinder för ett arbete i utvecklingen mot en skola för alla och att använda den kunskapen i sökandet efter en mer inkluderande skola. För att nå framåt i processen betonas bl. a. satsning på utbildning och utvecklingsarbete som viktiga åtgärder.

I Karlssons (2007) avhandling ges en ”inifrån-beskrivning” av vardagslivet i en särskild undervisningsgrupp. I resultatet framkommer bland annat att eleverna ofta beskrivs som bärare av sina problem vilket sammankopplas med ett kompensatoriskt sätt att se på eleven. Samtidigt försöker eleverna göra allt de kan för att undvika att bli definierade som ett problem och istället bli delaktiga. Det sätt som eleverna talar om sig själva visar också att de lägger stort ansvar på sig själva som bärare av svårigheter och hur de ska förändra sitt beteende. I studien riktas även viss kritik mot det kritiska perspektivet för att distansera sig till den komplexa vardag som lärare och föräldrar brottas med.

Syfte

Syftet med studien är att studera vilka diskurser som framträder hos lärare i talet om hur stöd till elever i svårigheter bäst ska organiseras samtidigt som ett förändringsarbete mot en skola för alla startas. I diskurserna framgår vilka yttre faktorer som lärarna anser har betydelse och hur de själva talar om att de vill organisera stöd till elever i svårigheter. Vidare syftar studien till att undersöka om det finns någon konflikt inom eller mellan diskurserna och om några diskurser dominerar över andra.

Forskningsfrågor

- Vilka diskurser framträder som rör yttre faktorer av betydelse då lärare talar om hur stöd till elever i svårigheter ska ges samtidigt som ett förändringsarbete mot en skola för alla startas upp?
- Vilka diskurser synliggörs när lärare talar om hur de själva gör och skulle vilja göra när de organiserar stöd till elever i svårigheter samtidigt som ett förändringsarbete mot en skola för alla startas upp?

Teoretisk ansats och metod

Studien har sin teoretiska och metodologiska utgångspunkt i det diskursanalytiska angreppssättet som vilar på en socialkonstruktionistisk grund (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

Socialkonstruktionism

I den socialkonstruktionistiska vetenskapssynen finns ingen absolut kunskap om olika fenomen. Man talar istället om ett sätt att presentera världen bland flera möjliga (Börjesson, 2003). Den verklighet som presenteras är forskarens konstruktion beroende av vilket sammanhang man som forskare är i. I detta synsätt skulle socialkonstruktionismen kunna ses som en motpol till positivism och realism som menar att det finns en sann verklighet oavsett hur vi uppfattar den (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Enligt Winther Jørgensen och Philips (2000) är socialkonstruktionism ett gemensamt namn för ett antal nyare teorier inom kultur och samhälle där innebörd och kunskap förhandlas fram i ett socialt sammanhang med hjälp av språket. Författarna hävdar vidare att vi genom språket skapar verkligheten och inte bara spegelbilder av den samt att vi också tilldelar verkligheten dess betydelse genom språket.

Winther Jørgensen och Philips (2000) hänvisar till Burr (1995) som menar att det är svårt att ge en karaktäristisk bild av de socialkonstruktionistiska angreppssätten eftersom det finns så många och dessa skiljer sig från varandra. Hon pekar dock på några gemensamma ståndpunkter:

- Världen kan inte enbart beskrivas som en spegelbild av något verkligt utan blir forskarens konstruktion med hänsyn till det sammanhang som det som studeras befinner sig i.

- Kunskap är präglad av det kulturella och historiska. Det konstrueras socialt och diskursivt och är inte bestämt av yttre förhållanden.
- Vår bild av världen skapas och upprätthålls i olika sociala processer och kunskap framkommer i social interaktion.
- Olika sociala världsbilder kan leda till olika sociala handlingar.

Diskursanalys

När världen förklaras utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv används ofta diskursanalys. Diskursanalys är ett omfattande begrepp och är både teori och metod (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

Diskurs som begrepp började först användas inom lingvistisk forskning. Analysen koncentrerades då till att enbart gälla texten och kallades för den första generationen inom diskursanalysen. Faircloughs kritiska diskursanalys är ett exempel på den andra generationens diskursanalys. Fairclough delar in diskursbegreppet i tre nivåer: diskurs som text där utgångspunkten är lingvistisk, som diskursiv praktik som handlar om hur texten produceras, delas ut och hur den används och som social praktik där diskursen sätts i ett mer omfattande socialt sammanhang. I den tredje generationen kommer diskurser att omfatta alla sociala fenomen, dvs. att allt meningsskapande sker diskursivt och det finns inte någon yttre struktur som avgör hur det ska vara. Laclau och Mouffes diskursteori är exempel på diskursanalys av tredje generationen (Bergström & Boréus, 2012).

De diskursanalytiska angreppssätten vilar på en strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofisk grund där man menar att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket och att verkligheten får sin betydelse genom diskurser. Saussure (i Winther Jørgensen & Philips, 2000) utvecklade en språklig teori där en bestämd sak bands ihop med ett speciellt tecken och på så vis skiljde sig från andra tecken. Enligt Saussure hade varje språkbetydelse en fast position och var inte föränderlig. Detta synsätt kritiserades av senare poststrukturalister. Enligt dem får orden fortfarande betydelse genom att de har låsta platser i förhållande till varandra men att det som skiljer dem från varandra är beroende av i vilket sammanhang de används (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

Den som starkast förknippas med begreppet diskurs och de diskursanalytiska angreppssätten är Michel Foucault (Bergström & Boréus, 2012). Foucaults tankar vilar på den socialkonstruktionistiska grundprincipen att kunskap innebär mer än en avspiegling av verkligheten (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Enligt Foucault kommer diskurser till i den sociala verkligheten i det man säger och det man inte säger, i hur man är, i attityder och i olika betyden. Med begreppet diskurs kan alltså menas att det finns ett antal försanhållanden om hur vi ser på världen (Bergström & Boréus, 2012) eller enligt Winther Jørgensen och Philips definition ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (s.7). Utifrån Foucaults synsätt finns det alltid ett maktperspektiv i syfte att kontrollera människor inrymt i diskurser (Barta, 2011).

Foucaults författarskap delas in i en tidig arkeologisk och en senare genealogisk. I den senare genealogiska fasen utvecklar han en teori där han sätter makten i fokus. Maktperspektivet innebär konsekvenser för hans syn på sanning. Han ser sanning som lagrad i och skapad av maktsystem och att det är omöjligt att nå fram till sanningen. Han väljer därför istället att prata om sanningseffekter som blir till inom diskurser och som varken är sanna eller falska (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

Syftet i föreliggande studie är att studera vilka diskurser som framträder hos lärare i talet om hur stöd till elever i svårigheter bäst ska organiseras samtidigt som ett förändringsarbete mot en skola för alla startas. Vidare syftar studien även till att undersöka om det finns någon konflikt inom eller mellan diskurserna samt om några diskurser dominerar över andra. Enligt ovanstående kan analysarbetet till viss del kopplas till diskursteori som beskrivs mer utförligt i kapitlet nedan.

Laclaus och Mouffes diskursteori

Inom Laclaus och Mouffes diskursteori fixeras olika betydelser genom att tecken sätts ihop med varandra och på så vis kartläggs processer där människor kämpar om hur tecknets betydelse ska fastslås. Laclau och Mouffe delar sin syn på språket med hur Saussure (i Winther Jörgensen & Philips, 2000) framställer den. Han menade att förhållandet mellan språk och verklighet är godtyckligt och talar om två nivåer i språket, *langue* och *parole*. *Langue* är språkets struktur och som är fast och oföränderligt. *Parole* är det konkreta språkbruket när konkreta människor använder språket i konkreta situationer (Winther Jörgensen & Philips, 2000).

Inom diskursteorin förekommer ett antal begrepp. Några av dessa används i analysarbetet i den här studien, när resultatet presenteras och förklaras därför i detta kapitel. *Artikulering* är centralt inom diskursteori och kan kopplas till den engelska innebörden av ordet ”articulate” som betyder att formulera, t. ex en idé (Barta, 2011). I Winther Jörgensen och Philips (2000) liknas diskursteori vid ett fisknät där diskurserna får betydelse i relation till varandra. En diskurs kan sägas vara fastlåsning av en betydelse inom ett speciellt område. Alla *tecken* i en diskurs som hör ihop får betydelse i relation till varandra och kallas för *moment*. Momenten kan ses som knutar i metaforen fisknätet och deras betydelse låses fast genom att de skiljer sig från varandra. Inom varje diskurs finns några moment som är extra betydelsefulla, *nodalpunkter*. *Ekvivalenskedjor* är ord som tillsammans bildar en kedja runt nodalpunkten. Inom en diskurs finns det alltid tecken som kan betyda mer än en sak. Dessa alternativa betydelser som ett tecken kan ha men som inte får plats i en speciell diskurs kallas det *diskursiva fältet*. De tecken som inte fixerats i en viss diskurs och kan ha flera olika betydelser kallas för *element*. De element som är särskilt öppna för olika betydelser kallas för *flytande signifikanter* och kan således få olika betydelser i olika diskurser. Inom diskursteorin står begreppet *antagonism* för den konflikt som uppstår när olika diskurser hindrar varandra. *Hegemoni* kan beskrivas som det dominerande sättet att tala om något eller enligt Bergström och Boréus (2012) ”diskurs som inte utmanas” (s. 373).

Metod och genomförande

I kapitlet beskrivs datainsamlingsmetod och genomförande. Dessutom diskuteras urval, trovärdighet och de etiska överväganden som gjorts i studien.

Fokusgrupper

Fokusgruppsintervju är lämplig som datainsamlingsmetod då forskaren är intresserad av vad en grupp människor tycker i första hand i stället för hur enskilda individer talar om ett ämne (Wibeck, 2010). Då fokus i studien ligger på att studera vilka diskurser som framträder i talet om hur stöd till elever i svårigheter bästa ska organiseras samtidigt som ett förändringsarbete

mot en skola för alla startas, anses fokusgruppsintervju passa som datainsamlingsmetod i den här studien.

Vid en fokusgruppsintervju samlas en grupp människor vid ett tillfälle för att diskutera ett ämne som på förhand bestämts av forskaren. I studien har en homogen grupp, bestående av lärare som arbetar på samma skola, valts ut. Det ses oftast som en fördel att medlemmarna känner varandra och är trygga tillsammans. En för hög grad av gruppkänsla kan dock bli problematisk då det kan leda till att det i gruppen bara finns ett sätt att tänka (Wibeck, 2010).

Urval

Fokusgruppsintervjun gjordes på en av kommunens låg- och mellanstadieskolor.

I en fokusgruppsintervju ses fyra till sex personer som ett lämpligt antal deltagare (Wibeck, 2010). Sex personer tillfrågades och tackade ja till deltagande. En fick förhinder vilket innebär att fem personer till slut deltog i intervjun. Ambitionen var att lärarna i gruppen skulle ha olika lång erfarenhet och undervisa elever i varierande åldrar från sju till tolv år. Förhoppningen var att därigenom få fram så många olika åsikter i diskussionen som möjligt. Efter ett tag släpptes den tanken eftersom den stora utmaningen visade sig ligga i att överhuvudtaget försöka samla en grupp med önskat antal lärare. Gruppen kom sedan ändå av en tillfällighet representera just den spridning av erfarenhet och att undervisa i varierande åldrar som från början önskats.

Genomförande

Rektorn på en skola tillfrågades om möjligheten att göra en fokusgruppsintervju med en grupp lärare på arbetslagstid. Rektorn uppgav ett namn på en lärare som kunde kontaktas. Eftersom intresse av att delta fanns bland lärarna på skolan erbjöds information om studien på ett arbetslagsmöte. Vid informationstillfället gavs information om studiens syfte, det vill säga att studera vilka diskurser som framträder då en grupp lärare talar om hur stöd till elever i svårigheter bäst ska organiseras samtidigt som ett förändringsarbete mot en skola för alla startas. Vidare poängterades också att det är gruppens tankar som är i fokus, vad var och en säger kommer inte att skiljas ut samt att inga namn på deltagarna eller skolan kommer att publiceras. Därigenom garanterades lärarna konfidentialitet. Lärarna informerades även om att samtalet kommer att spelas in och att det som sägs kommer att transkriberas för att sedan analyseras. Vid informationstillfället kunde tyvärr bara lärarna från lågstadiets arbetslag delta eftersom mellanstadiets arbetslag var upptagna av ett annat möte. Lärarna från lågstadiets arbetslag lovade dock att förmedla informationen till de lärare som inte var där. Innan vi skiljdes åt bestämdes en tid då intervjun skulle äga rum och jag fick namnen på dem som var intresserade av delta. Läraren som var utsedd som kontaktperson lovade, genom att fråga lärarna i mellanstadiets arbetslag, se till att få ihop en grupp på fem till sex deltagare till intervjutillfället.

Ett par veckor före intervjutillfället togs åter kontakt med den lärare som tidigare vidtalats för att säkert veta att några lärare från mellanstadiet anmält sitt intresse att delta i fokusgruppsintervjun och att de som anmälde sitt intresse från början fortfarande var intresserade. Då visade det sig att en föreläsning i matematik, som de inte visste om då vid det första informationstillfället, skulle äga rum just på den tiden som vi avtalats för intervju och att det nära nog var omöjligt att hitta en ny tid. Alternativet att genomföra individuella intervjuer övervägdes då det visade sig vara betydligt enklare att finna tider när inte alla i gruppen måste samlas på

en gång. Det löste sig dock till slut eftersom föreläsningen blev inställd och fokusgruppsintervjun kunde genomföras som bestämt.

Innan intervjun tillfrågades medlemmarna om de var bra på att prata en i taget eller om vi skulle tillämpa något sorts turtagningssystem. Vikten av att lärarna i gruppen pratar en i taget poängterades för att underlätta vid transkriberingen materialet. De kom fram till att det nog skulle gå att prata en i taget vilket de också gjorde under intervjun. Avsikten var att, så länge samtalet löpte på och diskussionen inte gled alltför långt bort från ämnet, inte ställa några frågor. En intervjuguide hade dock förberetts innehållande en fråga att starta upp intervjun med samt några frågor som kunde flikas in vid behov (se bil. 2). Detta liknar ett mellanting mellan en ostrukturerad och strukturerad fokusgruppsintervju (Wibeck, 2010). För det mesta löpte samtalet på. Ibland hände det att samtalet gled väl långt bort från ämnet och några gånger uppstod en paus av tystnad. Då ställdes frågorna i intervjuguiden. Under intervjun var två i gruppen något mer aktiva än de andra. Frågor ställdes vid några tillfällen till de andra tre för att få dem att delta mer aktivt i samtalet. När det var tid att avsluta intervjun ställdes frågan om någon ville tillägga något vilket rekommenderas av Wibeck (2010). Syftet med det är att det ofta kommer fram intressanta saker då intervjun går mot sitt slut vilket skedde även i den här intervjun och samtalet fortsatte ytterligare en stund.

Som en del i kommunens förändringsarbete mot en skola för alla ordnades under vårterminen en kompetensutvecklingsdag för lärarna i kommunen. Personal från elevhälsan deltog också. Diskussionerna fördes i tvärgrupper med valda delar ur boken ”Inkludering och måloppfyllelse – att nå framgång med alla elever” (Persson & Persson, 2012) som underlag. Som ett komplement till fokusgruppsintervjun har en sammanfattning av vad som framkom, i den gruppdiskussion där jag som representant från elevhälsan deltog, rörande en skola för alla och hur lärarna anser att stödinsatser till elever i svårigheter bäst ska organiseras tagits med. Det förespråkas också av Wibeck (2010) som menar att det kan vara idé att komplettera en fokusgruppsintervju men andra datasamlingsmetoder. Sammanfattningen presenteras som ett separat kapitel i studiens resultatdel.

Analys och bearbetning

Fokusgruppsintervjun spelades in och transkriberades i stort sett ordagrant. Den transkriberade texten lästes sedan flera gånger. Bergström och Boréus (2012) menar att det vid en diskursanalys är viktigt att läsa igenom materialet noga och flera gånger eftersom språket är i fokus. Under läsningen av materialet ringades allt som i texten på något vis kunde kopplas samman med studiens syfte och frågeställningar in. Under transkribering och genomläsning av materialet utkristalliserades så småningom sammanlagt fem olika fokusområden som samtalet hela tiden rörde sig runt. Materialet gick återigen igenom och det som ringades in färgkodades efter vilket fokusområde det tillhörde. Sedan klipptes de inringade och färgkodade textbitarna ut och sorterades efter den färgkategori de tillhörde. De utklippta lapparna lästes igenom ännu en gång och ytterligare en sortering inom kategorierna gjordes, den här gången mer med utgångspunkt i *hur* de talade om det som kategorin handlade om. Under tidigare kategorisering hade mer fokuserats på *vad* lärarna hade samtalat om. De olika fokusområdena utgör de olika diskurser som återfanns i lärarnas tal. I varje diskurs har en så kallad nodalpunkt funnits som stärkts av en ekvivalenskedja av tecken runt sig (begreppen nodalpunkt och ekvivalenskedja förklaras i tidigare kapitel om Laclau och Mouffes diskurst teori).

Undersökningens trovärdighet

När ny forskning verifieras är det vanligt att den diskuteras utifrån termer som validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Validiteten hänger samman med hur väl studien mäter det den har för avsikt att mäta. Med reliabilitet menas hur noggrant och korrekt en undersökning genomförs (Stukat, 2005). Men då intervjuer bygger på ett unikt möte och en konstruktion av kunskap mellan forskaren och den/de intervjuade är frågan om det går att verifiera ny forskning grundad på intervjuer?

Stukat (2005) menar att man i kvalitativa studier inte alltid talar om validitet och reliabilitet eftersom man inte är ute efter att redovisa en absolut sanning. Istället för begreppen validitet och reliabilitet kan begreppet trovärdighet användas. En undersökningens trovärdighet handlar bl.a. om den ger svar på det som avsågs att undersökas och om studiens resultat och slutsatser är rimliga. För att som läsare kunna avgöra detta är det viktigt att få insyn i forskningsprocessen och själv kunna reflektera över resultat och slutsatser. Med hänsyn till ovanstående har i studien en noggrann redogörelse av genomförande, studiens utgångspunkter och vetenskapliga ställningstaganden gjorts. Istället för att presentera en sanning i studien presenteras enligt den socialkonstruktionistiska kunskapssynen ett perspektiv på hur sanning kan förstås (Winter Jørgensen & Philips, 2000).

Enligt Wibeck (2010) kan det, när det gäller fokusgruppsintervjuer, finnas en fara när det gäller trovärdigheten i att deltagarna inte säger vad de tycker på grund av grupstryck eller att de påverkar varandra. Författaren menar vidare att det finns en risk att vissa samtalsområden inte kommer fram när gruppen redan är etablerad vilket kan vara svårt för forskaren att upptäcka. Om intervjun genomförs på ett ställe där deltagarna inte känner sig trygga kan det också vara ett hot mot trovärdigheten (a.a).

Wibeck (2010) menar att det ingår för få personer i en fokusgruppsintervju för att resultatet ska kunna vara generaliserbart. Då syftet med studien är att lyssna till en grupp lärares tankar kring organisation av stödinsatser kan resultatet därför inte generaliseras. Förhoppningsvis ges läsaren ändå genom studien möjlighet att relatera resultatet till sin egen konkreta verklighet.

Etiska överväganden

Studien utgår från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets regler om etik (Vetenskapsrådet, 2011).

- *Informationskravet* innebär att de som är med i studien ska informeras om vilket syfte studien har, att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst kan välja att inte vara med mer. Då skolan kontaktades erbjöds lärarna information om studien och dess syfte på ett arbetslagsmöte vilket de också fick. Tyvärr kunde inte alla närvara men de som var där lovade att informera de som inte hade möjlighet att delta vid informationstillfället.
- *Konfidentialitetskravet*. Eftersom intresset vid en fokusintervju främst ligger på gruppens tankar kommer det i resultatdelen inte vara möjligt att skilja ut vad var och en sagt. Naturligtvis kommer inga lärare eller skolans namn att uppges vilket gör att deltagarna i fokusgruppsintervjun garanteras konfidentialitet.

- *Samtyckeskravet.* Alla lärare på skolan tillfrågades om de ville delta och kunde själva välja om de ville delta eller inte.
- *Nyttjandekravet.* En förutsättning för studiens genomförande var att informanterna gick med på att spelas in under intervjun så att materialet sedan skulle kunna transkriberas. Naturligtvis raderas intervjun då arbetet är godkänt och klart.

Resultat

Inledningsvis presenteras resultatet från fokusgruppsintervjun. Då besvaras frågorna om vilka diskurser som framträder hos lärare i talet om hur stöd till elever i svårigheter bäst ska organiseras samtidigt som ett förändringsarbete mot en skola för alla startas, vilka yttre faktorer som lärarna anser har betydelse och vad de själva gör och skulle vilja göra vad det gäller att organisera stöd till elever i behov av särskilt stöd. Därefter redogörs för huruvida det finns en konflikt inom och mellan diskurserna och om någon diskurs dominerar över de andra. Resultatet från fokusgruppsintervjun kompletteras även med en sammanfattning av några lärares tal under en kompetensutvecklingsdag rörande en skola för alla och hur stödsatser till elever bäst ska organiseras. Avslutningsvis presenteras en sammanfattning av de olika resultatdelarna.

Resultat från fokusgruppsintervju

När lärare talar om hur de anser att stöd till elever i behov av stöd bäst ska organiseras framträder fem olika diskurser som anses ha betydelse. De tre första diskurserna handlar mer om yttre förutsättningar som lärarna inte anser sig kunna påverka så mycket till skillnad från de två sistnämnda som mer handlar om vad de själva kan göra och som är påverkbara. Diskurserna presenteras mer utförligt i kapitlet och för att ge studien mer genomskinlighet har dessa stärkts med citat från fokusgruppsintervjun. I varje diskurs har en nodalpunkt identifierats och ett antal tecken bildar en ekvivalenskedja runt nodalpunkten.

Resursers betydelse för organisation av stöd till elever i svårigheter

Under intervjun återkommer lärarna ofta till att bristen på resurser är ett hinder för dem när de ska organisera stöd. Nodalpunkten i denna diskurs blir därför *resurser*. Ekvivalenskedjan som stärker nodalpunkten består av tecken som *tillsätta någonting, läraren som står själv, en speciallärare, vara en till, är två stycken*.

Lärarna menar att de har en positiv inställning till inkludering men anser att inkluderingstanken ofta faller på bristen på resurser och att det är något de inte själva kan påverka. De säger vidare att om en lärare står själv och inga resurser tillsätts då blir inkludering inte något positivt i deras ögon. Inkludering utan att resurser tillsätts ses av lärarna som ett sätt att spara pengar och så får det absolut inte vara menar de.

Jag känner att om man inte tillsätter mer resurser vid inkludering då är det fortfarande läraren som står själv.

Då tänker man att det är ju sånt som inte vi kan påverka så mycket. Vi bara önskade att det var så att det fanns mer resurser att vi kunde jobba mycket mer inkluderande.

Jag tror också att de inte bara är att slänga in alla elever i en klass utan det måste liksom till resurser. För ibland kan jag känna att dom tror att det ska bli en besparing. Då är det ju fel för så ska det absolut inte vara.

För att inkludering ska vara möjligt nämner lärarna ofta en önskan om att vara två pedagoger i klassrummet vid fler tillfällen för att ha möjlighet att se alla elever och kunna ägna mer tid åt elever i behov av stöd.

...och då skulle det va jättebra om man var en till naturligtvis...då kunde man ju sitta...dom kunde ju sitta i klassrummet också naturligtvis och den andra går ut och hjälper till och så. Dom behöver ju så mycket hjälp dom här små.

Och det kanske...de kan man ju känna ibland när man är två stycken då hade ju dom tillfällena varit fler då man hade pratat och sett alla barn på ett bra sätt.

Ledningens betydelse för organisation av stöd till elever i svårigheter

I diskursen lyfts ledningens stöd fram som viktigt. Denna diskurs formas kring nodalpunkten *ledningens stöd* som stärks av en ekvivalenskedja av tecken som *nu bestämmer vi, veta att det är okej, fatta beslutet, måste komma uppifrån*.

Lärarna vill ha ledningens godkännande för att använda mer tid till att organisera stödinsatser. De vill ha rektorernas stöd med att vissa saker plockas bort från agendan och att tid istället avsätts till att diskutera hur stöd till elever i behov av stöd ska organiseras.

Och det är där vi skulle behöva rektors stöd ...att dom går in och säger nu bestämmer vi att ni ska använda så här många timmar till och göra det.

...man behöver känna att det är okej att man inte gör nånting annat och då behöver man nån som säger att nu tar ni den och gör detta så här många timmar....

...det finns ju då sånt som man kanske får vänta med en stund tills man hinner med det...då måste man ju veta att det är okej att göra det...

I talet om hur stöd till elever i behov av stöd ska organiseras är lärarna positiva till ett inkluderande arbetssätt men känner att de behöver ledningens stöd när det gäller beslut runt organisationsförändringar.

Ja och framförallt beslutet...vi kan ju inte fatta beslutet...dom kommer ju uppifrån så att säga.

...att det här kan inte jag göra själv utan det måste komma uppifrån att nu satsar vi på att organisera eller sätta in fler personer eller...

Den specialpedagogiska kompetensens betydelse för organisation av stöd till elever i svårigheter

När lärarna talar om speciallärare menas lärare som arbetar med direkt stöd till elever i behov av särskilt stöd medan specialpedagogens roll mer är att t.ex. observera i klassrummen och handleda pedagogerna.

Under intervjun återkommer lärarna ofta till att de vill ha mer specialpedagogisk kompetens på skolan för att hjälpa lärarna att komma vidare i sina tankar runt elever i svårigheter och hur stöd till dem organiseras. Här kan specialpedagogen spela en central roll och det finns en önskan om att specialpedagogen hade mer tid på skolan. Denna diskurs har *specialpedagogisk kompetens* som nodalpunkt. Ekvivalenskedjan runt nodalpunkten består av tecknen *specialpedagogens hjälp, tänker jag rätt, någon att bolla med, sitta ner med specialpedagogen, veta vårt behov, komma mer ut i klasserna, ett par extra ögon, annan vinkling på saker och ting*.

Lärarna vill ha fler tillfällen med specialpedagogen där de kan sitta ner och bolla frågor kring stöd till elever i svårigheter. Idag upplever de att mycket tid med specialpedagogen går åt till att skriva åtgärdsprogram och göra pedagogiska utredningar. De vill ha någon att kunna diskutera med hur de ska arbeta med elever i svårigheter och vad de gör med elever som har stora kunskapsmässiga luckor. De känner ofta en stor osäkerhet i om de gör rätt och känner att de inte vill vara ensamma i de besluten.

Ja för jag kan känna så här...jag ser nånting...så kan jag bolla det med specialpedagogen...har jag sett rätt? Tänker jag rätt? Drar jag för stora växlar eller är jag snarare mild och tänker men det kanske ordnar sig...jag jobbar...jag lägger till lite mer sånt här...alltså...eh...för just dom här...dom som faller...dom som har jätteluckor brister och så...gör jag tillräckligt och tänker jag rätt...alltså man behöver...det är ett jätteansvar att ta dom besluten själv...det känner jag att de vill inte jag...

...och att man ska kunna sitta med specialpedagogen mera inte bara när man ska göra åtgärdsprogram eller när man ska skriva pedagogiska utredningar....

...specialpedagogen måste ju ändå veta vårt behov i klasserna. Det har vi ju inte ens tid med att sitta ner och prata om tycker jag.

Lärarna vill även att specialpedagogen ska finnas mer ute i klasserna. Specialpedagogen kan då ge stöd och råd mer direkt i klassrumssituationen, menar lärarna. Om specialpedagogen vore mer ute i klasserna så skulle ett öppet klimat mellan lärare och specialpedagog skapas som i sin tur kan leda till fler diskussioner runt hur olika undervisningssituationer kan anpassas till elever i behov av stöd. De menar att när specialpedagogen inte varit med och sett en situation i klassen utan bara hört den berättas är det svårt att göra någonting annat än att bara hålla med.

Ja, de kan ju vara något man själv kanske gör fast man tänker inte på det och då får man ju va så öppen så att man kan säga det till varandra och jag tror att kommer dom ut mer i klasserna så får man ju det här öppna klimatet och man kan diskutera och det där kanske inte va så där jättebra och göra utan du kanske kan göra så här istället?

...alltså ett extra par ögon som har helt annan vinkling på saker och ting som också kan se vad jag gör för vi ser ju inte utifrån.

De som blir resultatet blir ju att...man går och berättar en situation...jag ser det här och det här...och specialpedagogen inte sett själv så kan den ju bara hålla med och ibland känner jag att jag skulle vilja ha nån som inte håller med som säger men jag såg det här också.

Organisation av stöd till elever i svårigheter på skolnivå

I diskursen synliggörs vad lärarna anser att de själva kan påverka utan ledningens stöd när det gäller att organisera resurser till elever i behov av stöd på skolnivå. Vidare lyfts lärarnas syn på särskilda undervisningsgrupper och dess betydelse för organisering av stöd till elever i svå-

righeter också fram. Nodalpunkten i diskursen blir *lärarnas tankar kring organisation av stödinsatser på skolnivå* och stärks av tecknen *inga statistiska grupper, gått i väg till specialläraren, värdefullt för både eleven och läraren, blir som en institution, stöta på svårigheter i arbetslivet, vara i olika slags grupper, titta utifrån hela skolan, påverka mer, fördela resurs, det är vi som vet, få ut mer av speciallärartiden, organisera på papper* som tillsammans bildar ekvivalenskedja inom diskursen.

När det gäller organisation av stöd är lärarna positivt inställda till att grupper inte ska vara statistiska och att stödinsatser kan se olika ut. När det gäller särskilda undervisningsgrupper tycker lärarna att det inte är bra när dessa blir permanenta. De talar då om att det nästan blir som en institution och att de kan möta på svårigheter då de blir äldre och kommer ut i arbetslivet. Inställningen att det måste få vara en balans och att det inte får bli antingen eller finns också. De är också positivt inställda till inkludering om det i praktiken innebär att elever vid behov tillfälligt får plockas ut från klassrummet.

Här på skolan pratar vi väldigt mycket om att man ska försöka... att om man plockar ut någon att de ska vara under en begränsad tid och att det inte är några statistiska grupper. Det tänket tycker jag är väldigt bra.

Vissa elever har gått iväg till specialläraren och så och dom har ju tyckt att de har varit jättevärdefullt att få sitta en stund med... inte precis enskilt men i en liten grupp och läraren kan sitta bredvid och verkligen... eller sitta med två stycken eller med tre stycken.

Just de här vi pratat om med xxxx skolan att då känner man att dom som kanske gått där i sex år alltså de blir ju nästan som en institution. Alltså nu är de ju tre stycken eller hur många dom nu är där.

De kan ju bli svårt för dom att komma ut sen när dom ska i arbetslivet. Det är inte så lätt att hitta ett arbete där man bara är en liten grupp och ha hjälp hela tiden så dom får ju säkert svårigheter när dom blir större.

Jag känner att de får väl vara en liten balans i det också. De får inte bli antingen eller utan att man har möjligheten att vara i olika slags grupper.

Sen har jag uppfattat att... just det här med inkludering... man tänker så här och nu ska alla eleverna vara i samma klass och aldrig liksom gå ut och ha nån lästräning eller vad de nu kan tänkas vara men så var ju inte riktigt tanken utan det var ju om man hade en timma tre gånger i veckan hos en speciallärare så var ju det okej liksom och gå iväg och ha nån extra träning... för så har jag inte uppfattat de förut...

(Citatet ovan är tal i fokusgruppsintervjun som utgår från föreläsningen om inkludering som all personal inom skola och barnomsorg var på i januari 2013.)

Lärarna menar att de behöver sätta sig ner alla tillsammans och tänka utifrån hela skolans bästa när de fördelar och organiserar stödinsatser. De anser inte heller att de nödvändigtvis behöver rektorernas hjälp i det arbetet utan menar att de genom vad de ser i sitt dagliga arbete kanske är mer insatta i hur stödinsatser kan organiseras än vad rektorerna är.

Jag tror vi måste sätta oss ner och titta med ett perspektiv som kanske inte bara är utifrån mig själv utan hela skolan. Var behövs resurserna mest? Hur kan vi fördela det hela?

Jag tror egentligen att vi...vi kan nog egentligen påverka mer om vi skulle ha tid och sitta ner och organisera upp det för jag tror inte att rektorerna kanske alltid är den bästa hjälp med det...jag tror ju inte att vi kan få mer resurs till skolan men man kan fördela...

Och att det är obligatorisk närvaro så att man verkligen får alla så att man verkligen kan lösa det. Sen själva utformandet tror jag heller att rektorerna kan så bra för jag tror det är vi som vet i min klass vilka behöver...hur mitt schema ser ut...hur det ser ut i din klass och hur ditt schema ser ut och vilken dag.

Lärarna kom också fram till att de genom att se över organisationen av stöd skulle kunna få ut mer av speciallärarens tid.

Jag tror det skulle kunna gå och få bättre alltså...få ut mer av våran speciallärare...om allting blev tydligare om organisationen blev bättre.

...som våran speciallärare till exempel...om man visste att så här många timmar i veckan så kommer hon finnas i mitt klassrum och ha det schemalagt för jag tror man skulle kunna få det lite bättre om vi fick det organiserat på papper så att säga.

...alltså nu vet jag att jag har den här terminen alla de här passen har jag specialläraren inne då kan jag planera för mina elever som behöver extra hjälp och lägga upp arbetspass som ligger just på den tiden då så det inte råkar va att det hamnar på hemkunskapen eller nåt annat så det verkligen är genomtänkt.

Organisation av stöd till elever i svårigheter på gruppnivå

I intervjun framkom vad lärarna själva gör i sina klassrum när de organiserar stöd till elever i svårigheter. Diskursens nodalpunkt blir således *lärarnas tankar kring organisation av stöd på gruppnivå*. Ekvivalenskedjan består av tecknen *efter deras behov, samma nivå, lära sig av varandra, dela i halvklasser, hjälpa varandra, alla är olika, testar sig fram, tänka om, någon kommer in och tar resten av klassen istället, finns möjligheten tar jag gärna hjälp i klassrummet, vara två i klassrummet, skapa oasen i klassrummet, lösa problemen i klassrummet*.

Lärarna tänker mycket kring hur de delar grupper på olika sätt. De har olika fokus beroende på syftet med gruppindelningen. Ibland är det sociala aspekter som är viktigast. Ibland delar man efter kunskapsnivå så att de som ligger ganska lika kunskapsmässigt bildar en grupp. Ibland eftersträvas grupper där kunskapsnivån är något varierande i syfte att de ska lära av varandra i gruppen.

Och sen gör man lite grann efter deras behov så om det är tre som ligger ungefär på samma nivå då får dom ju sitt också...

...alltså det blir väldigt mycket fokus på om dom kommer att må bra av sitta så här...så det är egentligen mycket mer socialt fokus på hur dom kommer att känna sig annars faller ju allting...

Alltså i min klass där är det olika...jag försöker göra olika grupper...ibland tänker jag att dom ska få nån att jobba med som inte är på samma nivå men det får inte va för långt isär heller men det ska ju ändå va att man kan lära sig av varandra eh... ibland sätter jag dom som är ganska nära bredvid varann.

Något som lärarna också betonar är vikten av att pröva nytt, tänka om och förändra efter elevernas behov när man organiserar stödinsatser i klassrummet.

Och sen är ju alla olika. Det går ju inte att köra nån samma modell på alla elever.

Det är ju hela tiden man testat sig fram för att se vad som fungerar också. Ja mycket så är det.

Eller så...man kanske kan hitta ett sätt...men det är ju det man får hela tiden...tänka om och tänka hur kan man göra.

De anser också att det inte nödvändigtvis behöver vara specialläraren som ger stöd till elever i svårigheter. De kan finnas omständigheter som gör att det kanske är klassläraren som ska ge stödet och specialläraren som arbetar med övriga klassen. Dessa omständigheter kan handla om relationer, kompetens eller kunskap om hur eleven lär sig bäst.

Jag kan känna så här när jag ser en elev som har bekymmer då vill ju...jag vill ju jobba med det... det är ju jag som har sett bekymret och jag kanske vill jobba med det jag kanske hellre vill ha hjälp med att nå kommer in och tar resten av klassen hellre än att jag lämnar över till nå annan. Det är ju så olika men till exempel då kanske jag lämnar över till en speciallärare som kanske inte har just matten då är det ju bättre att jag tar.. alltså jag ser att den här eleven behöver jobba med detta istället för att man plockar ut.

Alltså det faller väl sig lite naturligt också vad det är för en elev och ibland kan det ju va elever som inte tyr sig till den personen och inte då får man ju liksom...det är klart att då får man ju dela på det då... ja den som är bäst på det eller vad man ju ska kalla det eller...har tid och möjlighet och göra det. Det tror jag fungerar bäst.

Då lärarna får välja föredrar de att stöd ges i klassrummet så långt som möjligt framför att elever tas ut för enskild undervisning. De vill skapa vad de själva kallar en oas i klassrummet istället för att oasen finns utanför på något annat ställe på skolan. De vill och tror att eleverna lär sig bättre tillsammans i klassrummet.

...de behöver ju inte va en liten grupp att dom går ut finns möjligheten så ser jag gärna att jag får hjälp i klassrummet det handlar inte om det...

Då föredrar jag att vara två i klassrummet faktiskt tror jag. Då kan man skapa oasen i sitt klassrum istället.

...det som är jobbigt om det är skolarbetet eller sociala situationer i gruppen eller vad det än är det löser dom inte i sin oas utan det löser dom i klassrummet.

Konflikt, kamp och dominans

Inom diskurserna går det inte att se så mycket av konflikter, kamp eller dominans i lärarnas berättande. De ger intrycket av att vara en ganska enig grupp. Däremot syns en konflikt och kamp mellan diskurserna. Att vissa diskurser dominerar över andra går även att skönja i utsgorna.

När lärarna talar om hur stöd till elever i svårigheter bäst ska organiseras framträder dels diskurser som de anser sig kunna påverka, som hur de organiserar på skolnivå och i sina egna klassrum, dels diskurser som de inte tycker de kan påverka i lika stor utsträckning, dvs. resurser, specialpedagogisk kompetens samt ledningens stöd för att tid avsätts för att organisera stöd samt i beslut om organisationsförändringar. Lärarna återkommer ofta till att inkludering är svårt att åstadkomma utan resurser och att det är något som bestäms av politiker och i viss mån skollledning:

Ja också framförallt besluten. Vi kan ju inte fatta besluten. Dom kommer ju uppifrån så att säga. Vi kan ju bara önska.

Citatet nedan visar hur lärarna ser resursfrågan som ett hinder för hur de skulle vilja arbeta:

Det var någon lista med hur man kan jobba. Jag tror det var Essunga hur dom hade jobbat. Det var precis dom frågorna vid hade diskuterat jättemycket på skolan under hösten. Vi är så många nya här. Det var ju vår önskelista vi ville komma med till tomten. Det här vill vi. Sen blir det en sån här fråga när man samlar hela kommunen. Alla var ju där. Det var ju inte bara lärare utan det var ju politiker, kuratorer, folk från socialtjänst och allt möjligt. Då tänker man det här är ju sånt som inte vi kan påverka så mycket. Vi bara önskar att det var så att det fanns resurser att vi kunde jobba mycket mer inkluderande.

(Det som sägs i citatet utgår från en föreläsning om inkludering som all personal inom skola och barnomsorg var på i januari 2013.)

I talet om hur lärarna tycker att stöd till elever i svårigheter ska organiseras finns en konflikt och en kamp mellan de diskurser som anses påverkbara av lärarna själva och de som inte är det i lika stor utsträckning. Det skulle kunna beskrivas som en *antagonism*. De diskurser som inte anses vara påverkbara, skulle också kunna ses som dominerande över de diskurser som lärarna kan påverka själva, vilket skulle kunna kopplas samman med begreppet *hegemoni*.

Sammanfattning av lärares samtal under en kompetensutvecklingsdag

Nedan följer en sammanfattning av vad som framkom, i den grupp där jag deltog, under den kommungripande kompetensutvecklingsdagen, rörande en skola för alla och hur stöd till elever i svårigheter bästa ska organiseras.

I gruppen diskuterades en av kommunens särskilda undervisningsgrupper. Flera lärare menade att det var den bästa lösningen för några elever. Det påpekade också att de som arbetar där gör ett bra jobb och de ser goda resultat på de elever som gått där en tid. Enligt lärarna är risken stor att de elever som går där idag annars hade blivit hemmasittare. De uttryckte också en oro för vad som ska hända med de här eleverna när de ska in i vanliga klasser istället.

En annan reflektion som lärarna gjorde, utifrån att ha läst diskussionsunderlaget, var att det verkar som om det funnits väldigt många särskilda undervisningsgrupper på högstadieskolan i Essunga jämfört med den kommun de arbetar i. Att lösa upp dessa skulle knappast frigöra så mycket lärarresurser enligt lärarna. De menade även att resurser har betydelse för genomförandet av en skola för alla. De betonade att inkludering måste få kosta. De ansåg också att de på kommunens låg- och mellanstadieskolor redan har ett arbetssätt som inte är helt olikt Essunga kommuns och att det sätt som man arbetar på många skolor i kommunen idag kanske inte är helt olikt vad kommunens rektorer la i begreppet en skola för alla då de startade förändringsarbetet. Att bara få vissa valda delar upptryckta ur en bok som underlag till diskussionen upplevdes av lärarna som att de inte fick ett helhetsgrepp om Essungas förändringsarbete och hur de gick till väga. De önskade att få veta mer om hur de egentligen gjort och hur det var möjligt att lyckas med att förena inkludering med måluppfyllelse utan att tillsätta några extra resurser. De poängterade också vikten av att en kommun hittar sin egen modell av hur en skola för alla ska se ut och inte bara tar efter en modell.

Hur specialläraren användes diskuterades också. Lärarna konstaterade att specialläraren användes väldigt olika på skolorna. På en del skolor arbetade specialläraren enbart utanför klassrummet och eleverna fick gå till ett särskilt rum för att arbeta tillsammans med specialläraren antingen enskilt eller i en liten grupp tillsammans med andra. På andra skolor användes specialläraren mer flexibelt för att passa elevens behov. Ibland kom specialläraren till klassrummet men individuell träning utanför klassrummet förekom också. Rent generellt fanns en önskan hos lärarna att specialläraren kom ut och arbetade i klasserna mer.

Resultatsammanfattning

När det gäller *resurser* återkommer lärarna under fokusgruppsintervjun ofta till att bristen på resurser är ett hinder när de ska organisera stöd till elever i svårigheter. Lärarna menar att de har en positiv inställning till inkludering men anser att inkluderingstanken ofta faller p.g.a. bristen på resurser och att det är något de inte själva kan påverka. Inkludering utan att resurser tillsätts ses av lärarna som ett sätt att spara pengar. Detta var något som även kom fram i lärarnas diskussioner under kompetensutvecklingsdagen.

Vidare framkommer att lärarna i fokusgruppen vill ha *ledningens* godkännande för att använda mer tid till att organisera stödinsatser. De uttrycker en önskan om rektorernas stöd med att vissa saker plockas bort från den gemensamma agendan och att tid istället avsätts till att diskutera hur stöd till elever i behov av stöd ska organiseras. Lärarna känner ett behov av ledningens stöd när det gäller beslut runt organisationsförändringar mot mer ett inkluderande arbetssätt.

Under fokusgruppsintervjun betonar lärarna att de vill ha mer *specialpedagogisk kompetens* på skolan för att hjälpa dem att komma vidare i sina tankar runt elever i svårigheter och hur stöd till dem kan organiseras. Här kan specialpedagogen spela en central roll och en önskan om att specialpedagogen hade mer tid på skolan uttrycks bland lärarna i fokusgruppen. Idag upplever de att mycket tid med specialpedagogen går åt till att skriva åtgärdsprogram och att göra pedagogiska utredningar. I samtalet framkommer att lärarna vill ha fler tillfällen med specialpedagogen där de kan sitta ner och bolla frågor kring stöd till elever i svårigheter. De känner idag ofta en osäkerhet i om de gör rätt och vill inte vara ensamma i beslut runt hur stöd till elever i svårigheter bäst ska organiseras. Lärarna vill också att specialpedagogen ska finnas mer tid i klasserna för att kunna ge stöd och råd direkt i klassrumssituationen. Då skulle också ett öppet klimat mellan lärare och specialpedagog kunna skapas som kan leda till fler diskussioner om hur undervisningen kan anpassas till elever i svårigheter menar lärarna.

När det gäller *organisation av stöd på skolnivå* är lärarna positivt inställda till att grupper inte ska vara statiska och att stödinsatser kan se olika ut. De anser också att det inte är bra för eleven om särskilda undervisningsgrupper blir permanenta lösningar för elever. De menar att dessa då nästan blir som en institution och att de då kan möta svårigheter senare i vuxenlivet. Inställningen att det måste få vara en balans och att det inte får bli antingen eller finns också bland lärarna i fokusgruppen. När särskilda undervisningsgrupper diskuterades under kompetensutvecklingsdagen fanns inställningen hos lärarna som deltog att de särskilda undervisningsgrupperna är nödvändiga för att kunna möta alla elever. De menade att de som nu går i en särskild undervisningsgrupp annars skulle riskera att bli hemmasittare. Lärarna i fokusgruppen är positivt inställda till inkludering om det i praktiken innebär att elever vid behov tillfälligt plockas ut från klassrummet. De anser inte att de nödvändigtvis behöver rektorernas hjälp i själva organiserandet av resurser utan menar att de genom vad de ser i sitt dagliga arbete kanske är mer insatta i hur stödinsatser kan organiseras än vad rektorerna är. De vill

även, genom att se över hur stödinsatser ska organiseras, försöka få ut mer av speciallärarens tid i arbetet direkt med elever i svårigheter. Hur man använder specialläraren diskuterades även under kompetensutvecklingsdagen. Lärarna konstaterade då att specialläraren användes olika på skolorna i kommunen. En generell önskan om att specialläraren kom ut till klasserna för att ge stöd till elever i svårigheter gick att skönja under samtalet.

I samtalet om hur lärarna i fokusgruppen *organiserar stöd till elev i svårigheter på gruppnivå* framkom att lärarna tänker mycket kring hur de delar grupper på olika sätt. De har olika fokus beroende på syftet med gruppindelningen. Det kan röra sig om sociala aspekter, efter kunskapsnivå så att de som ligger ganska lika kunskapsmässigt bildar en grupp och ibland eftersträvas grupper där kunskapsnivån är något varierande i syfte att de ska lära av varandra i gruppen. Lärarna betonar också i samtalet vikten av att pröva nytt, tänka om och förändra efter elevernas behov när man organiserar stödinsatser i klassrummet. De anser även att det inte nödvändigtvis behöver vara specialläraren som ger stöd till elever i svårigheter. De kan finnas omständigheter som exempelvis relationen mellan lärare och elev, kompetens eller kunskap om hur eleven lär sig bäst som har betydelse för organisationen av stödinsatser till elever i svårigheter.

Det går inte att skönja så mycket *kamp, konflikt eller dominans* inom de olika diskurserna som kom fram under fokusgruppsintervjun, dvs. diskurserna om resursers betydelse, specialpedagogiska kompetens, ledningens stöd för organisation av stödinsatser samt diskurserna om lärares tankar kring organisation av stöd till elever i svårigheter på skol- och gruppnivå. Däremot synliggörs i lärarnas tal konflikt och kamp mellan de diskurser som lärarna inte anser sig kunna påverka så mycket själva och de som de själva kan påverka. De upplever sig i liten utsträckning kunna påverka resursfördelning, vad ledning beslutar och specialpedagogens roll på skolan. Däremot anser de kunna påverka hur stödinsatser på skol- och gruppnivå organiseras.

Diskussion

Metoddiskussion

Winther Jörgensen och Philips (2000) menar att den som utför en diskursanalys inte har för avsikt tränga sig bakom diskursen och fundera över vad som menas med det som sägs eller hur verkligheten egentligen förhåller sig. Då fokus i studien har legat på språket och vad som faktiskt sägs under gruppintervjun ansågs diskursanalys därför passa som ansats och metod. Eftersom studien även syftade till att undersöka om det finns någon konflikt inom och mellan diskurserna samt om någon diskurs dominerar över andra ansågs Laclaus och Mouffes diskursteori passa studiens syfte. I studiens resultatdel lyftes inom varje diskurs ett begrepp fram som har extra tyngd i diskursen, en så kallad nodalpunkt. Nodalpunkten förstärktes sedan av ett antal ord som också är bärande i diskursen. Syftet med det var att ytterligare förstärka att fokus i analysen ligger på språket. Begreppen används också inom Laclau och Mouffes diskursteori som studien kopplas till. I inledningskedet av studien fanns funderingar på att använda det hermeneutiska förhållningssättet som metod men då man inom hermeneutiken tolkar vad som egentligen menas med det som sagts och hur verkligheten egentligen ter sig för den som intervjuas föll valet ändå till sist på diskursanalys som ansats och metod. Från början fanns också tankar på att låta jämföra det som framkom i intervjun med lärarna med observat-

ioner av hur de gör i sin praktik, när det gäller stöd till elever i svårigheter, men det skulle innebära ett alltför omfattande arbete för att rymmas inom tidsramen för den här studien.

Eftersom intresset i studien tog sin utgångspunkt i hur en grupp lärare talar om hur stöd ska organiseras till elever i svårigheter samtidigt som ett förändringsarbete mot en skola för alla påbörjats i kommunen, passade fokusgruppsintervju bra som datainsamlingsmetod. En enda gruppintervju kan verka tunt i sammanhanget men en grundlig analys och bearbetning av intervjun där språket stått i fokus har gjorts. Under bearbetning och analys har jag trängt djupt ner i vad som faktiskt sagts under det tillfället. Förhoppningen är att det ändå ger viss tyngd åt studien. Resultatet från fokusgruppsintervjun har också kompletterats med resultatet från en gruppdiskussion under en kommunövergripande kompetensutvecklingsdag. Då framkom också många tankar runt organisation av resurser till elever i svårigheter. Det hade varit intressant att spelat in diskussionen, transkriberat den och gjort en analys på samma sätt som gjorts med fokusgruppsintervjun. Då utrymme för det inte fanns i den här studien lyftes istället valda delar ur diskussionen fram som ett komplement till fokusgruppsintervjun. Det hade även varit spännande att göra en fokusgruppsintervju med kommunens rektorer och sedan jämfört dess resultat med vad som kom fram i fokusgruppsintervjun med lärarna. Men med tanke på att diskursanalys som metod är tidskrävande fanns det inte utrymme för att göra det i den här studien (Bergström & Boréus, 2012).

Under fokusgruppsintervjun uteblev diskussioner av argumenterande för- och emot karaktär i stort sett. Som tidigare nämnts kan detta inträffa när gruppmedlemmarna känner varandra alltför väl. I det här fallet kan nog orsaken snarare ha legat i att de var ganska nya för varandra och därför inte kände sig tillräckligt trygga med varandra för att våga uttrycka tankar som inte överensstämde med gruppens åsikter i övrigt. Jag funderar även i det här sammanhanget på min roll som samtalsledare och om jag under fokusgruppsintervjun kanske skulle ha ställt andra frågor som kunde lockat fram olika åsikter ur deltagarna. Kvale och Brinkenmann (2009) menar att en diskursiv intervjuare bör uppmärksamma och även stimulera till konfrontationer mellan olika diskurser som blir synliga under en intervju. Kanske var jag inte en tillräckligt erfaren intervjuare för att kunna uppmärksamma vilka olika diskurser som stod på spel? Att valet av metod föll på diskursanalys berodde just på att jag hoppats kunna locka fram pedagogernas olika uppfattningar som skulle lett vidare till olika diskurser i pedagogernas tal. Med facit i hand kan jag se att jag antagligen skulle kommit fram till ungefär samma resultat genom en hermeneutisk studie. Det har dock varit personligt utvecklande att prova metoden.

Några av deltagarna i fokusgruppen tog lite mer talutrymme än andra. Jag försökte ibland fördela ordet och ställa frågor till de lite tystare deltagarna. Så här i efterhand funderar jag på om jag kanske borde ha gjort det i större utsträckning och om det kan ha påverkat studiens trovärdighet.

Resultatdiskussion

Betydelsen av resurser och tid

Diskussionen i fokusgruppsintervjun kretsade mycket runt resurser vilket också återspeglas i resultatet. Under kommunens kompetensutvecklingsdag om en skola för alla genomstrukturerades

tvärgruppdiskussionen också av resursers betydelse för inkludering. Det skulle kunna vara så att det bland lärarna i kommunen finns behov av ytterligare kompetensutveckling samt diskussioner runt vad var och en lägger i begreppet en skola för alla för att lyfta diskussionen ett steg ytterligare och se bortom resurser vid organisering av stödinsatser. När Essunga genomförde sin synvända var en viktig framgångsfaktor enligt Persson och Persson (2012) att ett vetenskapligt förhållningssätt byggdes upp bland personalen på skolan. Detta gjorde man genom att mycket forskning inom området lästes och diskuterades. I Tideman m.fl. (2005) betonas också vikten av satsning på utbildning och utvecklingsarbete för att nå en mer inkluderande skola. En annan viktig faktor för att lyckas som poängteras av Persson och Persson är att synliggöra det förgivettagna för att kunna förändra ett tankesätt. Å andra sidan är resursers betydelse naturligtvis svårt att bortse från när det gäller att nå en skola där måluppfyllelsen är hög samtidigt som alla elever känner delaktighet vilket också betonas i de intervjuer som Ekstöm (2004) gjort med beslutsfattare i en kommun.

Under fokusgruppsintervjun återkommer lärarna till att de inte kan göra så mycket för att själva påverka när det gäller tilldelning av resurser. I resultatet presenteras diskursen om resursers betydelse som en diskurs som lärarna inte ser som påverkbar och den tillhör de diskurser som dominerar över andra diskurser. Det är något som är centralt även i diskussionerna under kompetensutvecklingsdagen. Mitt intryck är att de nästan känner sig fångade i och maktlösa inför att inte själva kunna göra något för att påverka situationen. Kanske är det så att resursfrågan fått ett maktgrepp över lärarnas situation? Det skulle vara intressant att se hur de resonerade om de var tvungna att lägga frågan om otillräckliga resurser åt sidan och bara fokusera på vad de kan göra med de medel de faktiskt har. Även om, som tidigare nämnts, resursers betydelse naturligtvis inte helt går att bortse ifrån så kanske det är så att lösningen ändå inte alltid sitter i frågan om mer resurser utan hur befintliga resurser används? Genom att lägga frågan om otillräckliga resurser åt sidan en stund kanske det kan vara ett sätt för lärarna att ta makten över det som av dem själva anses som opåverkbart? På så vis tar de även makten över sin egen situation. Ett liknande exempel tas upp av Assarsson (2007) där tid får en liknande central roll. Lärarna menar i talet om det möjliga och omöjliga i idén om en skola för alla att bristen på tid hindrar dem från att bland annat genomföra olika arbetssätt. Det vore även intressant att se om det går att bortse från bristen på tid och istället få lärarna att fokusera på hur den tid lärarna har kan användas på ett så effektivt sätt som möjligt. Tid nämns också av lärarna i fokusgruppen som något de inte kan påverka själva utan behöver ha ledningens stöd i att bland annat stryka andra aktiviteter ur agendan. Skulle lärarna i fokusgruppen kunna tänka på liknande sätt när det gäller tid och på så vis även ta kontrollen över sin egen situation?

Särskiljande lösningar

Under kompetensutvecklingsdagen om en skola för alla diskuterades, i den tvärgrupp jag deltog, särskilda undervisningsgruppers existens. I kommunen har bestämts att det inte ska få finnas några fasta särskiljande undervisningsgrupper. Bland lärarna i fokusgruppen rådde en ganska stor enighet om att små undervisningsgrupper inte fick bli permanenta. De ansåg att det kunde ha negativ påverkan på eleverna i framtiden om de vistas isolerade i en mindre grupp under en längre tid. Enligt lärarna i fokusgruppen skulle då eleverna riskera att gå miste om den sociala träning de behöver för att klara sig senare i vuxen- och arbetslivet.

I diskussionen under kompetensutvecklingsdagen framkom att grupperna behöver finnas eftersom det finns elever som av olika anledningar inte kan gå i en vanlig klass och därmed riskerar att bli hemmasittare om inte de särskilda undervisningsgrupperna finns. Enligt lärarna i diskussionsgruppen upplevdes den särskilda undervisningsgruppen som välfungerande och

uppfattningen var att eleverna trivdes i gruppen. Föräldrarna var ofta också nöjda med lösningen för deras barn. Fasta särskilda undervisningsgrupper är exempel på ett exkluderande sätt att organisera stöd till *elever med svårigheter*. Genom att exkludera elever från den ordinarie klassen blir eleven bärare av sina problem. Det hänger tätt samman med det kompensatoriska sättet att se på eleven där eleven ska kompenseras för sina problem. I diskussionen under kompetensutvecklingsdagen synliggörs ett kompensatoriskt sätt att se på elever. Lärarna i fokusgruppsintervjun funderar däremot på vilka konsekvenser det får för framtiden att vistas i en permanent undervisningsgrupp. Då åsikten om att det måste finnas en balans och att det inte får bli antingen eller tolkar jag dock som att det hos lärarna i fokusgruppsintervjun råder viss kluvenhet runt särskilda undervisningsgruppers existens. Tankarna skulle kunna sammankopplas med det som av Nilholm (2007) benämns som dilemmaperspektivet.

I den här studiens inledning tas komplexiteten i att möta alla elevers olikheter i en klass och mina egna erfarenheter av det upp. I Karlsson (2007) riktas viss kritik mot det kritiska perspektivet för att distansera sig till den komplexa vardag som lärare och föräldrar brottas med vilket också går att sammankoppla med studiens inledande tankar. Gerrbo (2012) kommer i sin avhandling även fram till slutsatsen att elevers sociala svårigheter ofta är en större utmaning för skolan att hantera än elevers kunskapsmässiga svårigheter. Det är något som känns igen från arbetet som klasslärare och som specialpedagog möter jag också ofta lärare som upplever det problematiskt att möta elevers sociala svårigheter. Det ställs stora krav på bemötande och struktur i klassrumssituationen vilket kan vara en utmaning som inte alltid är så enkelt att leva upp till. Gerrbo talar också om nära lärarskap som en viktig faktor för att möta elever i klassrummet. Med det menas att eleven har en god relation till en vuxen på skolan. Personkemi och social fingertoppskänsla nämns som betydelsefullt i ett nära lärarskap. Ofta syns inte så snabba resultat i klassrumssituationen på förändringar av det här slaget som nämns ovan utan det är ett långsiktigt och tålmodigt arbete som kan upplevas som både utmanande och påfrestande för den enskilde läraren. För att återkoppla till vad Karlsson hävdar om att det kritiska perspektivet distanserar sig till verkligheten som lärare, elever och föräldrar måste förhålla sig till är det kanske inte alltid så konstigt att särskiljande lösningar ibland används som en utväg komma till rätta med en situation?

Karlsson (2007) skriver även om att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen försöker göra allt de kan för att undvika att bli definierade som ett problem och istället bli delaktiga. Ovanstående anser jag vara tätt förknippat med elevens identitetsutveckling. Att särskiljas eller överhuvudtaget utpekas som annorlunda kan enligt teorierna (Mead, 1976) få negativa konsekvenser för elevens självbild och tilltro till den egna förmågan. Det lilla barnets "mig" påverkas främst av föräldrarnas reaktioner men med stigande ålder har även lärare och jämnåriga inverkan. Så småningom identifierar det sig själv utifrån samhällets generella referensramar (Hill & Rabe, 1987). Mot bakgrund av ovanstående menar jag att elever behöver flera olika vuxna och jämnåriga att spegla sig i för att forma sin identitet och utveckla en positiv jagbild. Att för länge vistas i en miljö där man endast möter ett fåtal vuxna och barn kan leda till att eleven får en begränsad värld senare i livet då de kanske inte haft så många vuxna och jämnåriga att spegla sig i. Synsättet delas även av lärarna i fokusgruppen då de menar att eleverna genom att allt för länge vistas i en mindre särskild undervisningsgrupp går miste om social träning som de behöver för att klara vuxen- och arbetsliv. I diskussioner om skolan fokuseras i hög grad lärandet och elevers prestationer på ett sätt som inte tar hänsyn till elevens sociala identitet. De sociala processerna pågår hela tiden i alla sammanhang och hur elever formas identitetsmässigt i det sociala livet går inte att skilja från hur eleven utvecklas kunskapsmässigt.

Specialpedagogiska kompetensens betydelse

I fokusgruppen diskuterades specialpedagogens roll och dess betydelse för organisation av stödinsatser i skolan. Lärarna önskar att specialpedagogen fanns mer tid ute på skolan och hade möjlighet att finnas mer ute i undervisningen. Därigenom skulle ett öppnare och mer tillåtande klimat skapas menar lärarna. Stöd och råd skulle då också kunna ges direkt i klassrumssituationen. Det skulle också i sin tur kunna leda till fler diskussioner runt hur olika undervisningssituationer kan anpassas till elever i behov av stöd anser lärarna i fokusgruppen. Under utbildningen till specialpedagog var handledning både i grupp men även individuellt, en viktig del av utbildningen. När jag började arbeta som specialpedagog insåg jag svårigheten att i lärarnas pressade tidsschema nå framgång med handledning på det sätt som förespråkades under utbildningen. I stället har det visat sig mer framgångsrikt att fånga de tillfällen som ges i klassrumssituationer, på möten medan pedagogiska kartläggningar skrivs osv. På så vis tror jag att specialpedagogens roll går mot en förändring där vi måste möta lärarna i deras tidspressade vardag och då kan det som ovan beskrivs vara en väg. Det är också något som tas upp av Gerrbo (2012) där lärarna som intervjuades med handledning inte menar en formell sittning med specialpedagogen utan just mer fortlöpande informella samtal. Lärarna i fokusgruppen hävdar dock att de vill ha mer tid att sitta ner med specialpedagogen och bolla frågor vilket kan ses som motsägelsefullt ställt till ovanstående resonemang. Kanske är en kombination av båda att föredra?

Av resultatet från fokusgruppsintervjun att döma verkade specialläraren på skolan i stor utsträckning arbeta ute i klasserna. Diskussionen rörde sig mer om hur specialläraren används ute i klassen. Under kompetensutvecklingsdagen konstaterades att det såg väldigt olika ut på olika skolor hur specialläraren arbetade. På en del skolor arbetade specialläraren bara i ett särskilt rum dit elever i behov av stöd fick gå. På andra skolor var stödets utformning väldigt flexibelt utefter vad som passade eleven bäst. Utifrån diskussionen som fördes kan konstateras att specialläraren har en viktig roll på skolorna. Hur speciallärarens kompetens används vill jag mena är centralt för formandet av en skola för alla om man ser utifrån hur kommunens rektorer formulerat vad en skola för alla ska stå för i kommunens förändringsarbete: *”En skola för alla innebär att barnet/eleven känner tillhörighet och ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i en lärande organisation ”*. Jag tror att flexibilitet i hur specialläraren används är viktigt i arbetet mot en skola för alla. För att, som kommunens rektorer skrivit i sin definition av en skola för alla, alla elever ska ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt, måste specialpedagogiska insatser ges på olika sätt beroende på vad som passar varje elev. Det innebär i praktiken att specialläraren ibland arbetar i klassen, någon elev kanske behöver individuell intensivträning utanför klassrummet inom något område en period osv. Det går även att finna stöd för ovanstående resonemang i Skollagen (SFS 2010: 800)1 kapitel 4§ där det står:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Ledningens betydelse

Under fokusgruppsintervjun, men även i diskussionerna under kompetensutvecklingsdagen, återkommer lärarna flera gånger till att de upplever sig inte kunna påverka hur stödinsatser till elever ska organiseras eftersom besluten oftast kommer uppifrån. Diskursen om ledningens betydelse för organisation av stödinsatser är en av de diskurser i resultatdelen som inte anses

vara påverkbara av lärarna och som på så vis tillsammans med resursers betydelse dominerar över de andra diskurserna som presenteras i resultatet. Enligt Berg (2003) kan organisationsförändringar och förändringsarbete ske utifrån antingen ett "top-down" eller "bottom-up" perspektiv. En tolkning av lärarnas upplevelse av att inte kunna påverka organisation av stödinsatser skulle kunna vara en effekt av att besluten i kommunen kommer för mycket ur ett top-down perspektiv. Inför förändringsarbetet gjordes definitionen om vad en skola för alla står för i kommunen också av ledningen. Kanske hade kommunens skolpersonal upplevt att de kan vara med och påverka i förändringsarbetet om arbetet hade startat i att väcka ett intresse bland personalen och att personalen hade varit delaktiga i att forma definitionen för en skola för alla? Ovanstående kan liknas vid ett förändringsarbete mer ur ett bottom-up perspektiv. Då förändringsarbetet mot en skola för alla startades var det rektorerna som började läsa in sig på litteratur. I diskussionen under kompetensutvecklingsdagen framkom även att lärarna upplevde att de inte fick något helhetsgrepp om hur skolan i Essunga hade gjort sitt förändringsarbete eftersom de bara fick ta del av vissa delar av boken. Kanske borde alla lärare erbjudits möjligheten att låna boken om förändringsarbetet i Essunga kommun i sin helhet?

Syn på inkludering

När det gäller lärarna i fokusgruppen och deras tal om hur de vill organisera stödinsatser i sina egna grupper framkommer att lärarna föredrar att stöd ges i klassrummet framför att elever plockas ut. De vill skapa vad de själva kallar en oas i klassrummet istället för att oasen finns någon annanstans på skolan. De tror att eleverna lär sig bäst tillsammans med andra i klassrummet. Ovanstående visar på att det finns ett inkluderande och relationellt sätt att tänka hos lärarna i fokusgruppen. I studiens inledning beskrivs att inkludering inte alltid är så enkelt att åstadkomma men om man som lärare lyckas med det blir skolan en mötesplats där elever ges möjlighet att lyckas utifrån sina förutsättningar. Om lärarna når ända fram med sina intentioner om att skapa en oas i sitt eget klassrum lyckas de med just inkludering. I inledningen tas även upp att det inte alltid är så enkelt trots goda intentioner. Enligt lärarna i fokusgruppen ligger svårigheten i bristen på resurser och hur befintliga resurser ska fördelas på bästa sätt. Viljan finns men det råder tvekan kring hur de ska lyckas. Ovanstående ger upphov till vad som skulle kunna liknas ett dilemma hos lärarna och kan kopplas samman med dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007). De nämner även en önskan om att vara två pedagoger i klassrummet. Då skulle stödinsatser mer kunna ges inom klassens ram menar lärarna vilket kan leda till att lärarna ges möjlighet att arbeta mer inkluderande fast det beror på hur resursen används. Det kan också innebära att eleven oftare plockas ut för enskild undervisning vilket i sin tur kan leda till att eleven känner utanförskap och inte upplever sig som en del av gruppen.

En upptäckt som gjorts, efter att lyssnat in både fokusgruppen och diskussionsgruppen under kompetensutvecklingsdagen, är att det bland många lärare från början fanns en uppfattning om att inkludering och en skola för alla innebar att alla elever alltid måste vistas i ett och samma klassrum. De hade också hört att inga extra resurser skulle tillsättas. De såg då ett omöjligt uppdrag framför sig. När de började få upp ögonen för att inkludering och begreppet en skola för alla inte bara behöver handla om var eleven fysiskt är placerad utan också om känslan av delaktighet började lärarna mer inse, precis som Assarsson (2007) hävdar, att en skola för alla ofta finns där men utifrån hur pedagogerna ger begreppet dess betydelse.

Specialpedagogiska implikationer

I kapitlet tas upp vad några av studiens resultat kan ha för betydelse ur ett specialpedagogiskt perspektiv i arbetet som specialpedagog och för specialpedagogisk kunskap i en vidare mening.

Nilholm (2012) menar att skolan idag blivit alltför resultatfokuserad. En mer resultatfokuserad skola kan leda till ökad individualiserad undervisning (Nilholm, 2013). Det kan i sin tur förklara exempelvis återinförandet av speciallärarutbildningen och Högskoleverkets rapport (rapport 2012:11) där det föreslås att specialpedagogexamen ska ersättas av en inriktning inom speciallärarutbildningen. Enligt ett nyligen fattat beslut väljer dock regeringen att inte följa Högskoleverkets förslag. Specialpedagogutbildningen kommer fortsättningsvis att finnas kvar i sin nuvarande form. Enligt departementsråd Durhán på utbildningsdepartementet ser regeringen ett stort behov av både fler speciallärare och specialpedagoger i skolorna och att båda inriktningarna behövs (Cervin, 2013, maj). I resultatet från både fokusgruppsintervjun och diskussionen under kompetensutvecklingsdagen märks att både specialpedagogen och specialläraren fyller en viktig funktion på skolorna vid organisation av stödinsatser. Detta stämmer väl överens med regeringens beslut och visar också på att det finns ett behov och en plats för både speciallärare och specialpedagog i verksamheten.

Utifrån resultatet i studien kan också konstateras att resurser och tid är två faktorer som i lärares ögon upplevs ha stor betydelse för organisation av stöd till elever i svårigheter. Det kan upplevas som en aning paradoxalt då det också av lärarna ses som något som de kan påverka i liten utsträckning. Kanske lärarna behöver hjälp med att flytta fokus i diskussionerna till att diskutera det som är påverkbart med de resurser och den tid de har till förfogande? I så fall fyller specialpedagogen en viktig funktion i det arbetet genom att delta i pedagogiska diskussioner som förs på en skola och därigenom bidra med sin kompetens. Specialpedagogen kan ge lärarna nya infallsvinklar i det komplexa arbete det innebär att låta varje elev finna sin unika egenart i en skola som tenderar att bli allt mer målinriktad (Person & Barow, 2012; Nilholm 2012).

En avslutande reflektion som görs är att organisation av stödinsatser nog trots allt inte handlar om hur dessa organiseras rumsligt. Det handlar mer om en känsla av tillhörighet, att vara en del av en gemenskap som en grupp under rätt förutsättningar kan utgöra och att det är utifrån ovanstående som en skola för alla måste förstås i ett förändringsarbete av det slag som just nu genomförs i kommunen. På högstadiet i Essunga kom man att se på inkludering inte bara som en fysisk placering utan även som ett socialt rum där alla bidrog med olikheter och där samhörighet eftersträvades (Persson & Persson, 2012) vilket kan sammankopplas med tankarna ovan.

Fortsatt forskning

Under studiens gång har flera frågor och tankar väckts som kan ge upphov till nya studier. Bland annat skulle det kännas relevant att följa upp lärarnas tankar kring hur stöd ska organiseras till elever i svårigheter under det förändringsarbete som pågår i kommunen. Genom att följa upp lärarnas diskussioner skulle det kanske även leda till tankar runt hur väl skolans ledning lyckats med den synvända de med förändringsarbetet vill genomföra. Det vore också intressant att ställa ett inkluderingsperspektiv mot de allt högre kraven på skolprestationer, hur lärare ska kunna tillgodose dessa och uppgiften att inkludera elever i en skola för alla.

Att genom observationer undersöka hur lärarna faktiskt organiserar stöd till elever i svårigheter och jämföra resultatet med vad som framkom under fokusgruppsintervjun vore också spännande.

.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett område i utveckling. I C. Nilholm, & E. Björk-Åkesson, (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alvesson, M & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Malmö studies in educational sciences No. 28). Malmö: Malmö Högskola.
- Barta, I. (2011). *Talet om särskiljande lösningar i skolan- en diskursanalytisk studie bland kommunala beslutsfattare*. (Masteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet. Hämtad 2013- 01-30 från <http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/28595>.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K.(2012). Diskursanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (red.) *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s. 353-415).Lund: Studentlitteratur.
- Burr, V. (1995). *An intruoduction to Social Constructionism*, London: Sage
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Cervin, E. (2013, maj). Grönt ljus för specialpedagoger. *Specialpedagogik, maj, 4*.
- Dyson, A & Millward, A. (2000). *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Akademisk avhandling i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2012-11-20 från <http://hdl.handle.net/2077/30583>.

Hill, A. & Rabe, T. (1987). *Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola-Integrering belyste ur ett socialpsykologiskt perspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Högskoleverket (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogikexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. Stockholm: Högskoleverket.

Jenkins, R. (1996). *Social identity*. London: Routledge.

Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara ett problem: social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2008. Linköping.

Krokmark, T. (2002). *Introduktion Didactica magna*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Mead, G H. (1976). *Medvetandet jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos Förlag.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. & Alm, B. (2011). Lärarna är också snälla, dom gör så gott dom kan". I Eriksson Gustavsson A-L., Göransson K., & Nilholm, C. (red). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2013, 19 mars). Inkludering – ordet alla vill åt [Blogginlägg].

Hämtad 2013-03-26 från

[http:// blogg.mah.se/luclni/2013/03/19/inkludering-ordet-alla-vill-at/](http://blogg.mah.se/luclni/2013/03/19/inkludering-ordet-alla-vill-at/)

Persson, B. & Barow, T. (2012). Inkludering i svensk lärarutbildning. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla!: en pedagogisk utmaning* (s. 223-231). Kristianstad: Kristianstad University Press.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. (Rapp. 270). Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Edita: Stockholm 2011.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen – Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad tryckeri AB.

Unesco (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Winther Jørgensen, M. & Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper-om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1, kommunövergripande mål i förändringsarbetet mot en skola för alla

XXXXX kommuns övergripande mål utifrån portalparagrafen i skollagen:

En definition av en skola för alla:

En skola för alla

innebär att barnet/eleven känner tillhörighet och ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i en lärande organisation.

Barn och elever trivs och mår bra.

Höga resultat i åk 9.



Vi har valt att formulera målen för all skolverksamhet i två moln. Syftet med det är symboliskt: vi ska alla sträva efter att nå dessa båda mål i molnen, det är vårt uppdrag. Strävan börjar redan i förskolan. Det finns också en symbolik med att vi färdas i en luftballong mot dessa mål. Luftballongs-korgen tänker vi lyfts med hjälp av många olika ballonger (kan symboliseras av de olika färgerna) som alla innehåller olika delar som är till hjälp i vår strävan. Vi behöver också fundera på vilka nya ballonger vi ska blåsa upp för att kunna ta oss till målen i molnen.

Bilaga 2, intervjuguide

fokusgruppsintervju

Fokusgruppsintervju

Återkoppla till föreläsningen den 7 jan med Fredrik Ahldén om inkludering och vilka tankar som väcktes.

Likaså vad de tänker om hur Essunga gjorde utifrån boken inkludering och måluppfyllelse.

Känner ni att er kompetens är tillräcklig för att möta en naturlig variation av olikheter i er klass?

Vilka skulle fördelarna kunna vara med segregerade lösningar respektive integrerade?

Har egentligen skolan möjlighet att tillmötesgå alla elevers förutsättningar och behov?

Fundera på följande citat:

Självklart är det så, att den som trots optimala ansträngningar i sitt skolarbete ändå inte har faktiska möjligheter att bli godkänd inte heller kan känna sig delaktig och betydelsefull. Det är svårt att tänka sig att hon/han i en sådan situation skall kunna uppleva stimulans till fortsatt lärande och kompetensutveckling, när resultatet av nedlagt arbete aldrig duger. Har vi som samhällsmedborgare verkligen råd att avhända oss deras kompetens genom att på så sätt faktiskt motverka deras lärande och utveckling? Det borde snarare vara normalt att vara godkänd, eftersom alla duger till fortsatt lärande, vilket är mycket viktigare än vid en viss tidpunkt uppnådd nivå-konstruerad som lika för alla-i det ena eller andra ämnesområdet (Ingemar Emanuelsson).