



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## Udda, enligt vem?

– en kvalitativ studie om identifieringen av elever i behov av särskilt stöd

Karin Berndtsson och Lina Larsson

LAU370

Handledare: Ingrid Johansson

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: VT08-2611-038



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Abstract

#### Examensarbete inom lärarutbildningen

<b>Titel:</b>	Udda, enligt vem? – En kvalitativ studie om identifieringen av elever i behov av särskilt stöd.
<b>Författare:</b>	Karin Berndtsson och Lina Larsson
<b>Termin och år:</b>	Vårterminen 2008
<b>Kursansvarig institution:</b>	Sociologiska institutionen
<b>Handledare:</b>	Ingrid Johansson
<b>Examinator:</b>	Staffan Stukát
<b>Rapportnummer:</b>	VT08-2611-038
<b>Nyckelord:</b>	Elever i behov av särskilt stöd, Identifiering, Definitionsmakt, Normalitet, Avvikelse, Åtgärdsprogram, Resursfördelning

---

#### Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie var att undersöka hur identifieringen av elever i behov av särskilt stöd går till, samt vilka insatser en sådan identifiering leder till. De huvudfrågor som studien utgått från är: *På vilka grunder identifieras elever i behov av särskilt stöd?*, *Vem gör denna identifiering?* samt *Vilka vidare åtgärder leder en identifiering till?* För att undersöka detta analyserades tidigare forskning samt genomfördes intervjuer med en rektor, en speciallärare och fyra lärare på en skola. Avsikten var att genom intervjuerna undersöka och tolka vilka uppfattningar som fanns angående det ovan nämnda syftet och placera in dessa i olika temaområden. Studien är av kvalitativ karaktär och de intervjuer som genomförts har varit semistrukturerade. Genom studien har framkommit att lärarna främst är de som identifierar elever som avvikande och därmed i behov av särskilt stöd. Det har också framkommit två skilda synsätt på grunderna till denna identifiering, ett där problematiken förläggs hos den enskilde individen och ett där den miljö i vilken eleven befinner sig också tas i beaktande. Vidare har studien resulterat i en liknande uppdelning av synsätt beträffande de åtgärder som vidtas på skolan då en identifiering är gjord. Rörande lärarnas makt att definiera en elev som en elev i behov av särskilt stöd har det visat sig att medvetenheten om denna definitionsmakt är relativt låg bland lärarna. Studiens relevans för läraryrket är således stor då det tycks finnas brister i likvärdigheten angående identifieringen av elever. En förhoppning är därför att studien kan komma att användas som diskussionsunderlag i skolans verksamheter, för att skapa möjlighet till reflektion över de synsätt som ligger till grund för en identifiering av en elev som avvikande respektive normal.

# Förord

Vårt arbete med denna studie har präglats av ett gediget samarbete, då varje moment genomförts tillsammans. Vi anser att detta arbetssätt, trots att det kan tyckas vara tidskrävande, är mycket fördelaktigt för en studie av denna karaktär. Då vi båda skribenter känner varandra sedan tidigare har det underlättat för diskussion och fört arbetet framåt. Vi har trots våra olikheter, bland annat i våra skrivprocesser, lyckats komplettera varandra väl.

Vi vill tacka vår handledare Ingrid Johansson som under arbetets gång kommit med konstruktiv kritik och mycket uppmuntran. Tack också till de vänner som läst studien och kommit med synpunkter och förslag. Tack!

**Göteborg**  
**Maj 2008**

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	4
2. Litteraturgenomgång .....	6
2.1 Historik .....	7
2.2 Normalitet och avvikelse .....	8
2.3 Identifiering av elever i behov av särskilt stöd .....	9
2.3.1 Identifiering och diagnoser .....	10
2.4 Åtgärder .....	11
2.4.1 Åtgärdsprogram .....	11
2.4.2 Elevvårdskonferenser .....	12
2.4.3 Specialpedagogiska lösningar .....	13
2.4.3.1 Differentiering .....	14
2.4.4 Coachning .....	14
2.5 Sammanfattning av litteraturgenomgång .....	15
3. Syfte och frågeställningar .....	16
4. Metod .....	17
4.1 Val av metod .....	17
4.2 Urval .....	17
4.3 Genomförande .....	18
4.4 Bearbetning .....	18
4.5 Etiska överväganden .....	19
4.6 Tillförlitlighet .....	19
5. Resultat .....	21
5.1 Orsaker till identifiering .....	21
5.1.1 Rektor .....	21
5.1.2 Speciallärare .....	21
5.1.3 Lärare .....	22
5.2 Identifiering .....	23
5.2.1 Rektor .....	23
5.2.2 Speciallärare .....	23
5.2.3 Lärare .....	24
5.3 Åtgärder .....	25
5.3.1 Rektor .....	25
5.3.1.1 Åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser .....	25
5.3.1.2 Specialpedagogiska lösningar .....	26
5.3.1.3 Coachning .....	26
5.3.2 Speciallärare .....	27
5.3.2.1 Åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser .....	27
5.3.2.2 Specialpedagogiska lösningar .....	27
5.3.3 Lärare .....	28
5.3.3.1 Åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser .....	28
5.3.3.2 Specialpedagogiska lösningar .....	28
5.3.3.3 Coachning .....	29

5.4 Resursfördelning.....	29
5.4.1 Rektor .....	29
5.4.2 Speciallärare.....	30
5.4.3 Lärare .....	30
5.5 Sammanfattning av resultat .....	30
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>33</b>
6.1 Metoddiskussion.....	33
6.2 Resultatdiskussion.....	34
6.2.1 Grunder till identifiering.....	34
6.2.3 Makten att definiera .....	36
6.3 Vidare insatser .....	37
6.3.1 Handlingsplaner, åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser.....	38
6.3.2 Specialpedagogiska lösningar och differentiering.....	38
6.3.2.1 Elevassistenter och coaching .....	39
<b>7. Pedagogiska slutsatser .....</b>	<b>40</b>
7.1 Framtida forskning.....	40
Referenser .....	41
Bilaga A .....	43
Bilaga B .....	44
Bilaga C.....	45

# 1. Inledning

Begreppen likvärdighet samt avvikelser och normalitet har länge diskuterats inom det specialpedagogiska området, ett område som vi inom vår utbildning båda har utvecklat ett stort intresse för. Detta intresse skapades genom studier inom inriktningen *Social och kognitiv utveckling hos barn, unga och vuxna*. Vi ser specialpedagogiken som ett spännande område i och med dess komplexitet och dess relevans för läraryrket. Dock gör just denna komplexitet att specialpedagogiken enligt vår uppfattning saknar tydliga ramar att som lärare förhålla sig till, vilket kan få konsekvenser för den enskilde eleven. Som blivande lärare anser vi därmed att det är av stor vikt att vara medveten om hur definitionen av elever genomförs ute i verksamheten. En förhoppning är att lärare efter att ha läst denna rapport blir mer reflekterande över sin definitionsmakt. Vi vill därför på en skola undersöka vilka faktorer som spelar in när en elev identifieras vara i behov av särskilt stöd, och därmed avvika från normen. Intressant för undersökningen blir då också huruvida dessa faktorer skiljer sig åt mellan olika aktörer på den aktuella skolan, samt hur de eventuella skillnaderna yttrar sig. Vi vill också undersöka vilka insatser som görs när en identifiering är gjord, då detta kan kopplas samman med synen på orsakerna till att en elev anses vara i behov av särskilt stöd.

Behovet av att urskilja det avvikande från det normala har alltid varit stort hos oss människor. Det kan tyckas som att den självutnämnda "normala" människan, just för att kunna definiera sig själv, har ett stort behov av att jämföra sig med den från normen avvikande människan. Normalitet är en social konstruktion och vad som har ansetts vara normalt respektive avvikande har därmed varierat över tid. Det som anses vara normalt idag kan således anses vara avvikande i framtiden (Persson, 1998b, s 4-5; Persson, 2001, s 36-38). Olika företrädare har genom tiderna haft makten att definiera människor som normala eller avvikande och skolan har alltid varit en arena för en sådan definition (Haug, 1998, s 47). Idag förväntas skolan vara en plats för alla elever, där olikheter skall accepteras och tas tillvara på (Ahlberg, 1999, s 30). Dock anses fler och fler elever idag vara i behov av särskilt stöd och därmed avvika från normen (Skolverket, 2008a, s 25-26), vilket säger oss att olikheter snarare ses som ett problem än som en tillgång. Skolan har enligt Persson (1998b, s 32) dessutom för avsikt att se olikheten som en konsekvens av den miljö som eleven befinner sig i och inte avhängigt den enskilde elevens egenskaper. Trots detta ses ofta eleven som ensam bärare av problemen och därmed den som bör korrigeras.

En paradox i dagens skola är att undervisningen, enligt Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1994), skall anpassas till varje elevs olika förutsättningar samtidigt som alla elever, enligt kursplanerna för de olika ämnena, förväntas uppnå samma mål vid samma tidpunkt. Genom de mål som formuleras i kursplanerna för de olika ämnena finns en i förväg bestämd definition av vad som kunskapsmässigt bör vara normalt att uppnå vid en viss tidpunkt. Det är dock inte enbart elevernas kunskapsnivåer som definieras som normala eller avvikande, även deras beteende utsätts för en sådan definiering. I detta fall är det många gånger den enskilde lärarens uppfattningar och värderingar som ligger till grund för vad som anses vara ett normalt eller avvikande beteende. De elever som lyckas leva upp till lärarens förväntningar är också de som anses lyckas med sin utbildning. I dagens skola får läraren med andra ord en avgörande roll gällande huruvida eleverna anses vara i behov av särskilt stöd eller inte, en roll som vi tror många lärare inte är vare sig medvetna om eller förberedda på att hantera. Vi menar även att denna bristfälliga insikt om sin egen definitionsmakt ofta leder till att läraren förlägger problemet hos den enskilde eleven, snarare än att reflektera över sin egen undervisning och på vilket sätt denna kan ha betydelse för elevens svårigheter. Lärarens förväntningar blir här den gällande normen och de elever som inte lever upp till denna norm definieras som avvikande. Denna definiering av

enskilda elever leder ofta vidare till att de bedöms vara i behov av särskilt stöd. I samband med detta blir det relevant att tala om begreppet likvärdighet. I skollagen (1 kap, 2 §) står att: ”Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.” Det kan ifrågasättas om så är fallet när definitionsmakten av elever finns hos enskilda personer och därmed också makten att påverka dessa elevers utbildning. Är det så att den elev som identifieras att vara i behov av särskilt stöd är det oavsett vilken skola denne befinner sig i?

## **2. Litteraturgenomgång**

Aktuell och relevant litteratur går här igenom i förhållande till det tidigare nämnda syftet samt frågeställningar. Litteraturgenomgången disponeras genom att starta med ett historiskt perspektiv, vilket blir intressant i jämförelse med den aktuella forskningen. Vidare behandlas forskning gällande normalitet och avvikelse i skolan som samhällsinstitution. I litteraturgenomgången berörs även tillvägagångssätt och värderingar vid identifiering av elever i behov av särskilt stöd. Slutligen beskrivs vilka åtgärder som vidtas då en identifiering är gjord.

## 2.1 Historik

Identifieringen och hanteringen av elever i behov av särskilt stöd har förändrats mycket genom åren. Fram till för några decennier sedan var i allmänhet elevernas svårigheter inom skolan inte föremål för någon större diskussion. Problematiken var förlagd till den enskilde eleven och korrigeringen skedde därmed också av denne, ofta genom exempelvis kvarsittning. I större städer fanns visserligen hjälpklasser av olika slag men detta var mycket ovanligt på mindre orter (Ahlberg, 1999, s 29). Skolans intresse av att definiera och följa upp elever i svårigheter var avsevärt mindre än idag. Förutom kvarsittning löstes problemet helt enkelt genom att de elever som inte passade in i normen och inte klarade utbildningen inte heller gick i skolan. Det ansvar som skolan hade för dessa elever var med andra ord mycket litet (Hjörne & Säljö, 2008, s 13-14). Det fanns under denna tid också en oro för att elever med svårigheter skulle skada skolans rykte och att deras blotta närvaro skulle bidra till en hämmande utveckling hos skolkamraterna (Persson, 2001, s 15). Personer med funktionsnedsättningar hade oftast ingen plats i skolan. För de flesta av dessa barn fanns istället institutioner av olika slag (Olsson & Qvarsell, 2000, s 23-24).

Först 1969, i och med den nya läroplanen, började elevernas olika förutsättningar lyftas fram som en viktig aspekt, då målet var en ökad integration. Man förespråkade här en integrering av elever med olika typer av svårigheter i den ordinarie klassen (Persson, 2001, s 16). SIA-utredningen som kom på 1970-talet ledde fram till en förändrad syn på barn och deras svårigheter (Haug, 1998, s 25). Elevernas olika behov hade tidigare setts ur det som Haug (s 15) benämner som ett *kompensatoriskt perspektiv*, där elevernas prestationer är i fokus och undervisningen syftar till att uppväga elevernas brister och därmed öka deras chans att uppfylla skolans krav. Det kompensatoriska perspektivet genomsyras av tanken att eleven är den som skall anpassa sig till skolan istället för att skolan skall anpassas efter elevens behov. Detta perspektiv kan också jämföras med det som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001, s 23) kallar för det *kategoriska perspektivet*. En förenklad jämförelse mellan de två är att det kompensatoriska perspektivet fokuserar mer på hur elevers olikheter ska *hanteras* medan det kategoriska perspektivet mer inriktar sig på *orsaker* till att olikheter uppstår. I samband med SIA-utredningen menar Haug (1998, s 17-18) att det önskades en förskjutning till det *demokratiska deltagarperspektivet*. Haug avser vidare att inom detta perspektiv blir inte målet att eleven skall korrigera sin brister för att nå upp till målen, utan istället skall alla kunna delta i undervisningen utifrån sina olika förutsättningar. Det demokratiska deltagarperspektivet kan ses i relation det som Emanuelsson m.fl. (2001, s 23) kallar för det *relationella perspektivet*. Inom detta perspektiv är problematiken inte längre endast förlagd till den enskilde eleven, utan här ses även det sammanhang i vilket eleven befinner sig som en orsak till svårigheterna. Elevens prestationer blir i detta perspektiv inte heller avgörande utan skall istället ses i samband med skolans organisation. Även här kan skillnaden mellan de



två perspektiven förenklat sägas vara att det tidigare har mer fokus på lösningar och åtgärder, medan det senare riktar in sig mer på anledningarna till olikheter.

Genom Lgr 80 försöktes det demokratiska deltagarperspektivet ytterligare förankras i verksamheten. Vikten av ett förebyggande arbete gentemot barns svårigheter betonades som det viktigaste inom specialpedagogiken. Dock fanns det tydliga spår kvar av det kompensatoriska perspektivet, vilket yttrade sig genom att elevernas svårigheter fortfarande skulle kompenseras utanför den ordinarie klassrumsundervisningen för att eleven sedan så snart som möjligt skulle kunna återgå till den vanliga undervisningen (Persson, 2001, s 16). Hur stödet har utformats samt vilka individer som ansetts vara i behov av särskilt stöd har således skiftat genom tiderna i samband med förändringar i samhället.

Decentraliseringen av skolan under 1990-talet ledde fram till en omfördelning gällande ansvaret för skolas styrning. Från att tidigare ha varit statligt styrd fick kommunerna nu ansvaret för att organisera skolan och fördela resurser. I samband med detta inträdde också en lågkonjunktur i Sverige, vilket gjorde att skolans resurser minskade. Detta fick till följd att specialpedagogiken på många skolor delvis prioriterades bort (Persson, 2001, s 16-17). Ett tydligt samband mellan skolans resurser och omfattningen av det specialpedagogiska arbetet ses i en rapport av Giota och Lundborg (2007, s 67). I rapporten framkommer att det specialpedagogiska stödet ökade från åren 1992 och 1993 till åren 1997 och 1998, något som till stor del antas bero på skolan under de senare åren fick ett ekonomiskt tillskott i form av de så kallade Perssonpengarna. Omfattningen av stödet för elever har alltså historiskt sett visat sig ha ett nära samband med ekonomiska resurser.

Enligt Skolverket (2008a, s 22) är den politiska visionen idag att skapa "en skola för alla". Enligt Ahlberg (1999) skall en skola för alla vara en plats: "[d]är samtliga elever är delaktiga i en levande social gemenskap som ger dem trygghet och vilja och lust att lära" (s 30). I styrdokumentet kan också urskiljas en tydlig förändring från ett tidigare kompensatoriskt förhållningssätt till ett mer demokratiskt deltagarperspektiv. Dock menar Skolverket (2008a, s 22) att bedömningarna av eleverna fortfarande bygger på den enskilde elevens egenskaper och att elever i behov av särskilt stöd ofta särskiljs från den ordinarie undervisningen. Också Emanuelsson m.fl. (2001, s 139) hävdar att det inte skett ett paradigmskifte, utan snarare är båda perspektiven högst aktuella. I skolan finns det således en klyfta mellan det önskvärda och det som sker i verksamheten.

## **2.2 Normalitet och avvikelse**

Identifieringen av och synen på avvikande individer är både tidsmässigt och kulturellt bunden. Varje samhälle har sina avvikare, vilka behövs för att de normala skall kunna definiera sig själva som just normala (Persson, 2001, s 36-38). Enligt Persson (1998b, s 4-5) menar Foucault vidare att samhället dessutom behöver en organiserad ordning och att de avvikande ses som ett hot mot denna ordning. För att ordningen inte skall hotas behöver dessa individer hållas under kontroll av samhället, vilket historiskt sett har skett på ett flertal olika sätt. Exkludering och isolering är enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001, s 114) exempel på hur denna kontroll utövats. Genom språket, menar de vidare, skapas olika diskurser där definieringen och behandlingen av de avvikande rättfärdigas. De avvikande skiljs ofta ut genom exkludering, isolering och särbehandling, vilket rättfärdigas inom den aktuella diskursen med att detta är det bästa för den enskilde individen. Med bakgrund i det ovanstående menar Emanuelsson m fl. (2001) att:

Foucaults analyser av relationen avvikelse – normalitet är i hög grad relevanta för förståelsen av specialpedagogikens problematik. Det finns barn och ungdomar som anses ha behov av specialpedagogiska åtgärder och det finns barn som inte anses ha sådana behov. Var gränsen dem emellan går kan i huvudsak förstås som en social konstruktion vars konsekvenser vi har svårt att överblicka. Förståelsen av avvikelseproblematiken är också knuten till för tillfället dominerande vetenskapsparadigm och politiska normsystem och enda möjligheten att förstå mänskligt handlande är att göra detta i dess historiska, politiska och institutionella sammanhang (s 114-115).

I samband med de dominerande vetenskapsparadigmen och de gällande politiska normsystemen har olika företrädare givits definitionsmyndighet vad som skall anses vara normalt respektive avvikande samt hur dessa avvikelser bör hanteras. Dessa företrädare finns främst inom yrken med en social karaktär (Persson, 2001, s 26-27, s 40). På senare år har de psykologiska och de medicinska diskurserna varit de främsta för att definiera avvikande individer och rättfärdiga särskiljande åtgärder. Även den neuropsykiatriska diskursen har haft ett stort genomslag det senaste decenniet. Inom denna diskurs finner vi diagnoser såsom exempelvis ADHD, dyslexi, Aspergers m.fl. (Hjörne & Säljö, 2008, s 143-144). Dock ligger inte enbart diagnoser till grund för att definiera personer som avvikande, vissa grupper i samhället har en tendens att mer än andra anses vara i behov av särskilt stöd. Dessa grupper kommer vanligen från arbetarklassen och/eller har invandrarbakgrund. I förhållande till ett socialt och kulturellt perspektiv kan detta ses som en fråga om definitionsmyndighet. Medelklassen har varit de som haft störst möjlighet att påverka och utforma skolan, därmed kan också skolan sägas vara anpassad till medelklassen. Därav får andra samhällsgrupper svårigheter att anpassa sig till skolan (Haug 1998, s 46-47).

### 2.3 Identifiering av elever i behov av särskilt stöd

Skolan har alltid haft ett behov av att omformulera de begrepp som används för att beskriva de elever som på ett eller annat sätt inte lever upp till normen. Behovet av denna omformulering beror ofta på att begreppen efter en tid får en negativ klang som inte var avsedd från början. Börjesson (2002) menar att:

Experterna behöver ständigt distansera sitt språk i förhållande till vardagsspråket för att få den legitimitet man eftersträvar. Det kanske tydligaste historiska exemplet på detta är hur den psykiatriska diagnosen ”idioti” tonades ner bland experter när det blev ett vanligt tillmärke på skolgårdar och arbetsplatser. De namnbytt experterna blir hela tiden trampade på hämlarna; historien springer ifatt och det moraliska i namnen blir uppenbara. Så länge som vi har nya namn, som vår tids flora av ”funktionshinderdefinitioner”, tycker vi oss kunna hålla moral, tyckanden och dömanden stängda (s 94-95).

I samband med en förändrad syn och en förflyttning från ett kategoriskt perspektiv till ett mer relationellt perspektiv har det också på senare tid skett en förändring gällande benämningen av elever med svårigheter. Tidigare användes benämningen ”barn med behov av särskilt stöd” men i Socialstyrelsens allmänna råd 1991 ändrade man sedan detta till ”barn i behov av särskilt stöd”. Ordet *med* hade således bytts ut mot *i*, detta för att belysa det faktum att svårigheterna inte endast kan kopplas till den enskilde individen utan att de snarare bör belysas i det sammanhang där eleven befinner sig (Skolverket, 2008a, s 18). Det har visat sig att elever i behov av särskilt stöd trots denna omdefinition fortfarande identifieras främst utifrån den enskilde individens egenskaper (Skolverket 2008a, s 9). Gustafsson (2002, s 43-44) diskuterar dock huruvida man verkligen bör benämna elever som ”i behov av särskilt

stöd”, då man genom det dels säger att eleven alltid är i behov av stöd, samt dels att andra elever inte är i samma behov. Han menar vidare att det kanske istället bör ses som att alla elever någon gång är i behov av särskilt stöd.

Enligt Skolverket (2008a, s 31) är det främst lärande- och beteendsvårigheter som leder fram till en identifiering av elevers svårigheter. I de lägre åldrarna menar de att den övervägande orsaken främst är problem förknippade med lärande, medan det i de högre åldrarna främst är beteenderelaterad problematik som anges som orsak. Också i en rapport från Myndigheten för skolutveckling (2005, s 43) beskrivs att just kunskapsproblematik är vanligast i de tidigare åldrarna och då främst läs- och skrivsvårigheter. Dock ändras mönstret när eleverna når de senare åren av grundskolan och här nämns då beteendestörningar som den främsta orsaken till att elever anses vara i behov av särskilt stöd. Att orsakerna till identifieringen av elever i behov av särskilt stöd skiljer sig åt mellan åldrarna kan ha att göra med det som Nilholm, Persson, Hjern och Runesson (2007, s 12-13) diskuterar, nämligen att tolkningsfriheten är stor gällande begreppet ”elever i behov av särskilt stöd”. I Skollagen finns heller ingen direkt definition av vad begreppet ”i behov av särskilt stöd” egentligen innebär, det står endast följande i 4 kap 1 §: ”Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.” Vilka specifika svårigheter som åsyftas nämns alltså inte. I Grundskoleförordningen står endast att de elever som riskerar att inte nå upp till målen har rätt till särskilt stöd. För övrigt preciseras inte innebörden av vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd, varken här eller i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1994). Det har även från Skolverkets håll påpekats att de bestämmelserna angående särskilt stöd inte är nog tydliga för att omfatta alla de olika behov som eleverna idag har (Skolverket, 2008a, s 17).

### **2.3.1 Identifiering och diagnoser**

Enligt Nilholms, Perssons, Hjerm och Runessons (2007, s 25) enkätundersökning anger nästan lika stor andel av landets kommuner skolans organisation som skäl till att elever anses vara i behov av särskilt stöd, som de förlägger problematiken hos den enskilde eleven. Inom skolans organisation ingår faktorer som att målen är för högt ställda samt att skolan inte lyckas hantera elevers olikheter. Den problematik som förläggs hos individen är, som tidigare nämnts, baserade på elevens bristande egenskaper, men också brister i elevens hemmiljö benämns som en del inom detta område. Mindre vanliga orsaker till elevernas särskilda behov som anges i undersökningen är lärarens bristande kompetens samt gruppens sammansättning. Resultaten av undersökningen pekar således på en förändring från ett individbaserat synsätt till ett mer organisatoriskt. Dock är denna undersökning gjord på kommunalnivå, där högste ansvarige tjänsteman har varit den som besvarat enkäten. Enligt Skolverket (beskriven i Nilholm m fl. 2007, s 25) är denna förskjutning inte lika stor på verksamhetsnivå, där problematiken i exempelvis åtgärdsprogram fortfarande tillskrivs den enskilde individen.

Skolverket (2008a, s 32) menar att det går till på olika sätt vid identifieringen av elever i behov av särskilt stöd. Skillnaderna ligger i huruvida det handlar om kunskaps- eller beteendemässiga problem. Vid en identifiering av problematik gällande kunskaper görs dessa oftast genom någon form av standardiserade tester, exempelvis Läsutvecklingsschemat LUS. Ett sätt att kontrollera om elevernas kunskaper är tillräckliga görs utifrån de nationella proven som är en typ av det som Korp (2003, s 103-104) kallar för kriterierelaterad bedömning, där elevernas kunskaper bedöms utifrån i förväg bestämda kriterier. När det handlar om beteenderelaterade problem är det istället den enskilde pedagogen som avgör vem som har svårigheter och hur dessa ser ut. Det är även vanligt med olika typer av utredningar,

exempelvis sociala, medicinska eller psykologiska, vid identifiering av elevernas svårigheter (Skolverket, 2008a, s 32). Skolverket menar vidare att de psykologiska utredningarna är de mest förekommande. Enligt Börjesson (2002, s 90) har även de neuropsykologiska utredningarna sedan slutet 1990-talet fått en stor genomslagskraft. Samtliga av de ovan nämnda utredningarna hör samman med ett synsätt som enligt Haug (1998, s 38) utgår från att problemen ses som biologiska snarare än sociologiska. Han menar vidare att det kan vara enklare för ett välfärdsamhälle att förklara bristerna utifrån individen snarare än som problem i samhället. På så vis hålls varken skola, föräldrar eller politiker ansvariga för svårigheterna, och med en tydlig problemförklaring, ofta genom diagnostisering av individen, underlättas också beslutet om vilka åtgärder som skall vidtas. Dock menar Björck-Åkesson (2007, s 90) att en medicinsk diagnos sällan kan ge några riktlinjer angående vilka pedagogiska metoder som bör användas, och de olika metoderna kan inte heller sägas eliminera diagnosen. Diagnosen används trots detta ofta som ett verktyg för att bedöma vilken typ av stöd eleven behöver.

Gustafsson (2002, s 40-41) menar att en diagnostisering innebär stora konsekvenser för den enskilde individen, konsekvenser som kan sägas vara både positiva och negativa. Till de positiva hör att elevernas svårigheter legitimeras, vilket kan medföra en större förståelse hos omgivningen. Ytterligare en positiv konsekvens är att en diagnos ofta kan mobilisera resurser, då elevens behov får en ökad prioritering vid resursfördelning. Dock kan diagnostisering även leda till vissa svårigheter. Ett exempel på en sådan svårighet är att eleven bemöts utifrån sin diagnos istället för utifrån sin person. Dessutom kan omgivningen bli låst i sitt tänkande, då en vanlig uppfattning är att alla elever med samma diagnos har samma problematik, och därmed också bör hanteras på samma sätt. I många fall är dessutom en diagnos, som exempelvis ADHD, enbart ett samlingsnamn för olika symtom och säger därmed inte något om orsaken till diagnosen. Det bör också nämnas att även medicinska diagnoser såsom exempelvis dyslexi görs utefter vissa kriterier som är utformade efter ett normsystem. Diagnostiseringen sker således efter hur bra eleven läser respektive skriver i jämförelse med ett genomsnittligt barn. Även kriterierna för diagnoser bygger alltså på föreställningar kring hur ett "vanligt" barn bör vara (Börjesson, 2002, s 91-93).

## **2.4 Åtgärder**

I en rapport från Utbildningsinspektionen (beskriven i Skolverket, 2008a, s 34) har det visat sig att skolor normalt sett inte har några problem att identifiera elever i behov av särskilt stöd, däremot har det framkommit att det finns problem med att veta vilken typ av stöd som bör sättas in. I en undersökning från Skolverket (beskriven i Skolverket, 2008a, s 34) gällande attityder, har det visat sig att många lärare, närmare bestämt 8 av 10, inte anser sig ha några uppenbara problem gällande själva identifieringen av elevernas särskilda behov. Däremot anser färre lärare, bara 6 av 10, sig ha kunskap och kompetens för att hantera behoven.

### **2.4.1 Åtgärdsprogram**

Då en elev anses vara i behov av särskilt stöd upprättas ofta ett åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammet har som syfte att dokumentera vilka typer av stödåtgärder som behöver vidtas. Tidigare hade åtgärdsprogrammen ett starkt individtänkande, och färdighetsträning av elevernas brister var vanligt förekommande. Målet med denna typ av åtgärder var att eleven skulle kunna återgå till den ordinarie undervisningen så snart som möjligt. I SIA-utredningen, på 1970-talet, kritiserades detta synsätt och det framhölls att bakgrunden till elevernas svårigheter skulle sökas i skolans miljö och i den undervisning som eleven deltog i, snarare än att se det som att eleven hade individuella brister. Därmed skulle även åtgärderna vara

kopplade mer till lärandemiljön än till den enskilde eleven. Också idag kan urskiljas en önskan om ett mer miljöinriktat perspektiv på elevernas särskilda behov (Skolverket 2008a, s 38). Dock är det individinriktade perspektivet aktuellt än idag, då det sällan talas om hur skolan skall anpassas till eleven, utan snarare om hur en elev skall anpassas till skolan. I en avhandling av Hjärne (beskriven i Skolverket 2008a, s 38-39) presenteras att elevernas avvikande beteende sällan ses i samband med den miljö i vilken eleven befinner sig. Detta medför att eleven ses som problematisk medan skolan anses vara välfungerande. Skolverket (2008b, s 9) betonar i sina *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram* att verksamheten behöver granska sig själv och vidta åtgärder för att på bästa sätt ge eleven möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Det är idag rektorns skyldighet att upprätta programmet, och eleven och vårdnadshavaren skall vara delaktiga i utarbetandet av detta (Persson, 2001, s 12). I Grundskoleförordningen 5 kap 1 § står beskrivet angående åtgärdsprogram:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogram utarbetas.

Trots detta har det enligt Skolverket (2008a, s 35) visat sig att var femte elev som identifierats vara i behov av särskilt stöd inte får det stöd de behöver och att var fjärde saknar ett åtgärdsprogram. I Skolverkets *Allmänna råd* (Skolverket, 2008b, s 6) beskrivs att åtgärdsprogrammen syftar till att garantera att alla elever får det stöd de har rätt till. Vidare menar de att arbetet med åtgärdsprogram kan liknas vid en process, som startar med att elevens behov upptäcks, för att sedan bli föremål för en utredning. Denna utredning leder vidare till ett utarbetande och genomförande av ett åtgärdsprogram, vilket kontinuerligt följs upp och utvärderas. Skolverket (2008b, s 7) poängterar även att ett åtgärdsprogram inte bör förväxlas med en individuell utvecklingsplan. Den individuella utvecklingsplanen är något som alla elever har, och som följer eleven genom hela skolgången. Ett åtgärdsprogram upprättas däremot enbart då en elev identifierats vara i behov av särskilt stöd och detta gäller då enbart för en begränsad tidsperiod, inte för hela skoltiden.

Föräldrarnas delaktighet gällande utformningen av åtgärdsprogram är enligt Skolverket (2008a, s 43) mycket viktigt. Dock menar de vidare att denna delaktighet är relativt låg. Då ett åtgärdsprogram visas för föräldrarna är det ofta nästan helt komplett och föräldrarnas roll i utformningen blir därmed mycket liten. I många fall handlar föräldrarnas synpunkter på åtgärdsprogrammet endast om kompletteringar och sällan om ändringar. Även enligt SOU 2000:19 (s 203-204) är föräldrarnas delaktighet viktig då de kan påverka skolans utveckling och elevens undervisningssituation på ett positivt sätt. Dock poängterar de att det är en ojämn maktfördelning mellan lärare och föräldrar, då läraren har makten att bedöma och betygsätta eleven. Detta är enligt SOU 2000:19 (s 203-204) en anledning till att föräldrarna väljer att inte uttrycka några synpunkter på det åtgärdsprogram skolan föreslagit. De menar vidare att detta inte är liktydigt med att föräldrarna inte bryr sig om sina barn, utan handlar snarare om föräldrarnas egna, mindre goda, erfarenheter från skolan.

#### **2.4.2 Elevvårdskonferenser**

Elevvårdskonferensen finns till för att behandla frågor gällande elevvård. På en elevvårdskonferens skall rektorn:

”[...] kunna diskutera och ta beslut om ändringar i enskilda elevers skolgång, tex. erbjuda stödundervisning, studiehandledning på modersmålet, specialpedagogiskt stöd till grupp, eller placering i särskild undervisnings grupp och ansökan om till annan skolform samt anpassad studiegång.” (SOU 2000:19, s 111)

Tidigare har den tänkta gången vid elevvårdskonferenser varit att man först försökt lösa problematiken inom ramen för det ordinarie arbetslaget, och då givetvis i samråd med eleven själv och vårdnadshavare. Om problemet ändå inte lyckas lösas tas detta upp med någon elevvårdare, såsom kurator, skolsköterska eller specialpedagog. Om denne sedan anser det nödvändigt fattas ett beslut om elevvårdskonferens. I studien gjord av SOU 2000:19 (s 111) har det visat sig att skolor dock arbetar mycket olika gällande dessa konferenser. Vissa skolor menar att de endast använder sig av konferenserna då ett problem uppstått kring en specifik elev, medan andra menar att elevvårdskonferensen är en kontinuerlig företeelse. SOU 2000:19 (s 112) menar vidare att elevvårdskonferensen idag utsätts för mycket kritik, då främst gällande dess formella form där eleven och dess vårdnadshavare ofta ses som bärare av problemet och därmed måste stå till svars för detta.

### **2.4.3 Specialpedagogiska lösningar**

I Nilholms, Perssons, Hjerms och Runessons (2007, s 29) undersökning om kommuners arbete med särskilt stöd har det framkommit att lösningarna beträffande elever i behov av särskilt stöd är många. Enligt Skolverket (2008a), i en redogörelse av ovan nämnda undersökning, står följande:

Författarna konstaterar att särskiljande lösningar, såsom att eleven undervisas i särskild undervisningsgrupp, har elevassistent eller får enskild undervisning av speciallärare/specialpedagog stöd, fortfarande är vanliga eller ganska vanliga lösningar i många kommuner. Samtidigt konstaterar man att mer inkluderande lösningar också är vanliga eller ganska vanliga, exempelvis att eleven ingår i vanlig klass/grupp men får handledning av specialpedagog eller att klassen har tillgång till en lärarresurs (s 45).

I samma undersökning frågades också efter vilka lösningar som kommunerna ansåg vara eftersträvansvärda och det visade sig då finnas skillnader mellan de eftersträvansvärda lösningarna och de lösningar som faktiskt nyttjades. Ett tydligt exempel på denna klyfta är nyttjandet av och tankarna kring särskilda undervisningsgrupper. Bland kommunerna ansåg 1 av 10 kommuner att särskilda undervisningsgrupper var eftersträvansvärt. Däremot angav dubbelt så många kommuner att detta var en vanlig eller ganska vanlig lösning (Nilholm m.fl., 2007; s 30). Enligt Persson (2001, s 11) är meningen med dessa grupper att eleven skall få specialpedagogiskt stöd för en viss tidsperiod. Längden på denna tidsperiod kan variera från fall till fall. Om en elev skall placeras i en särskild undervisningsgrupp skall detta beslutas av styrelsen på den aktuella skolan och vårdnadshavare skall kontaktas. I undersökningen gjord av Nilholm m.fl. (2007, s 30) anges att hälften av de tillfrågade kommunerna uppger att de har upprättat särskilda undervisningsgrupper för elever med en diagnos eller ett specifikt problem. I de flesta fall är det en psykosocial problematik som ligger till grund för att eleverna placeras i särskilda grupper.

Ytterligare ett exempel på att kommunernas eftersträvansvärda lösningar skiljer sig från de lösningar de faktiskt använder sig av är tillgången till assistent i klassrummet. Nilholm m.fl. (2007, s 30) redovisar att så många som närmare 70 % av kommunerna uppger att assistenter är en vanlig eller ganska vanlig lösning, medan endast 30 % anser att detta är en eftersträvansvärd lösning.

### 2.4.3.1 Differentiering

Persson (2001, s 111-113) beskriver differentiering som ett sätt att hantera elevers olikheter, både kunskaps- och beteendemässiga sådana. Det kan urskiljas två olika typer av differentiering, dels den *pedagogiska differentieringen* och dels den *organisatoriska differentieringen*. Organisatorisk differentiering handlar främst om nivågrupperingar av olika slag, och var tidigare den vanligaste formen av differentiering. En organisatorisk differentiering kan jämföras med en pedagogisk segregering, där eleven särskiljs från den ordinarie undervisningen. Då grundskolan infördes på 1960-talet skulle dock alla elever i samma ålder placeras i samma klass, och därmed också undervisas av samma lärare. Då eleverna inte hade samma förutsättningar blev det lärarens ansvar att anpassa sin undervisning så att alla elever kunde utvecklas på ett optimalt sätt. Avsikten i samband med införandet av grundskolan var att man nu skulle begränsa användandet av organisatorisk differentiering, för att istället bemöta elevernas olikheter med hjälp av en pedagogisk differentiering. Med detta menas att man skulle anpassa undervisningen så att alla elever kunde delta, oavsett förutsättningar, vilket överensstämmer med en inkluderande pedagogik. Dock hade många lärare varken någon erfarenhet eller utbildning för att klara av att hantera elevernas skillnader, vilket medförde att den organisatoriska differentieringen trots allt levde kvar (Persson, 2001, s 111-113).

På senare år kan det sägas att den organisatoriska differentieringen har minskat i form av nivågrupperingar inom olika ämnen. Emellertid har behovet av specialundervisning ökat i takt med att de organisatoriska lösningarna minskat. Fler elever anses vara i behov av särskilt stöd då de odifferentierade klasserna utgjort svårigheter för läraren gällande elevernas olikheter. Differentiering blir således mer ett pedagogiskt behov än ett behov för den enskilde eleven. (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, s 122). Enligt Haug (1998, s 15-19) kan differentieringen ses både ur ett kompensatoriskt perspektiv och ur ett demokratiskt deltagarperspektiv. Ur det kompensatoriska perspektivet blir den avvikande eleven något som behöver korrigeras och detta menar han vidare ofta görs genom någon form av organisatorisk differentiering. När synen på eleven är att denne är bäraren av problemen och därmed avvikande, blir det också nödvändigt att särskilja eleven och korrigera det avvikande beteendet. Om differentieringen istället ses ur ett demokratiskt deltagarperspektiv är den organisatoriska differentieringen inte nödvändig. Då eleven inte ses som avvikande finns inte heller något behov av att normalisera denne. Istället är det undervisningen som behöver förändras så den kan hantera heterogenitet och pluralism.

Enligt Persson (1998a, s 115) kan det finnas vissa svårigheter i att skilja på en organisatorisk respektive pedagogisk differentiering. Att som lärare anpassa undervisningsinnehållet utifrån varje elevs olika förutsättningar kan tyckas svårt att genomföra med tanke på det ofta höga elevantalet i dagens klasser. Läraren kan då lösa detta problem genom att organisera mindre grupper i klassen baserat på elevernas olika förutsättningar, vilket i sig kan sägas vara en typ av organisatorisk differentiering, trots att den sker inom ramen för den vanliga undervisningen.

### 2.4.4 Coachning

Manchestermodellen, eller coachning som den också kallas, är en modell vars syfte är att vara som hjälp till vuxna i deras arbete med utmanande barn. Enligt den svenska hemsidan<sup>1</sup> för modellen avser man med utmanade barn de barn som agerar utmanande mot vuxenvärlden. Som exempel på sådana barn nämns exempelvis barn med diagnoser som

<sup>1</sup> Information om modellen finns att hämta på följande webbadress:  
[http://www.manchestermodellen.com/skola\\_socialtjanst.htm](http://www.manchestermodellen.com/skola_socialtjanst.htm)

ADHD, DAMP och Aspergers. Modellen består av två delar, där den första delen behandlar förhållningssättet gentemot barn. Här är värderingar, tilltro och synsätt relevanta begrepp. Denna del fokuserar också på möjligheterna att skapa en bra miljö där elevernas utveckling stimuleras. Den andra delen av modellen innefattar en metod som syftar till att möjliggöra arbetssättet. Metoden riktar sig således till elever som har någon typ av svårigheter i skolan och som behöver stöd av flera olika professioner. Arbetet med denna modell begränsar sig inte enbart till skolan, utan berör också elevens föräldrar och närmiljö.

## **2.5 Sammanfattning av litteraturgenomgång**

Identifieringen och hanteringen av elever i behov av särskilt stöd har förändrats mycket genom åren (Ahlberg, 1999, s 29). Tidigare sågs elevernas olika behov ur det som Haug (1998, s 15-19) benämner som ett kompensatoriskt perspektiv samt ur det som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001, s 23) kallar för det kategoriska perspektivet. Idag finns istället en politisk vision om en förskjutning från dessa individinriktade perspektiv, till det som Haug (1998, s 15-19) benämner som det demokratiska deltagarperspektivet samt till det som Emanuelsson m.fl. (2001, s 23) kallar det relationella perspektivet. Båda dessa perspektiv har ett mer miljöinriktat synsätt på orsakerna till elevernas svårigheter.

Varken i Skollagen, Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet eller Grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet, 1994) finns någon direkt definition av vad begreppet i behov av särskilt stöd egentligen innebär. Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson (2007, s 12-13) menar därmed att tolkningsfriheten är stor gällande detta begrepp. Enligt Skolverket (2008a, s 31) är det främst lärande- och beteendesvårigheter som leder fram till en identifiering av elevers svårigheter. Idag är de psykologiska och medicinska diskurserna de främsta för att definiera avvikande individer och rättfärdiga särskiljande åtgärder. Även den neuropsykiatriska diskursen har haft ett stort genomslag det senaste decenniet (Hjörne & Säljö, 2008, s 143-144). Utredningar är inom dessa paradig enligt Börjesson (2002, s 90) och Skolverket (2008a, s 32) vanligt förekommande och utgår enligt Haug (1998, s 38) mer från att problemen ses som biologiska snarare än som sociologiska. Haug menar således att förklaringen till bristerna görs utifrån individen, snarare än som problem i samhället, vilket också medför att ansvaret förläggs på individen istället för på välfärsamhället.

Åtgärdsprogram skall enligt Grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet, 1994) upprättas då en elev anses vara i behov av särskilt stöd. Persson (2001, s 12) menar att det är rektorns skyldighet att upprätta ett åtgärdsprogram och att eleven och vårdnadshavaren skall vara delaktiga i utarbetandet av detta. Skolverket (2008a, s 35) menar dock att var fjärde elev saknar åtgärdsprogram trots att denne identifierats att vara i behov av särskilt stöd. När det handlar om specialpedagogiska lösningar visar en undersökning av Nilholm m.fl. (2007, s 30) att det finns skillnader i vilket stöd som ges till elever och vilket stöd som är önskvärt. Detta visar sig främst när det handlar om särskilda undervisningsgrupper och elevassistenter. Nära sammanknutet med de specialpedagogiska lösningarna är differentiering. Enligt Persson (2001, s 111-113) finns det två olika typer av differentiering, den organisatoriska och den pedagogiska. Emanuelsson m.fl. (2001, s 122) menar att den organisatoriska differentieringen, till skillnad från tidigare, idag minskat. Detta har enligt dem vidare lett till att fler elever idag anses vara i behov av särskilt stöd, då lärarna tycks ha svårigheter att hantera elevernas olikheter.



Den tidigare forskningen visar på en otydlighet gällande identifieringen av elever i behov av särskilt stöd. Denna otydlighet visar sig genom att det inte finns några tydliga riktlinjer, varken för vem som skall identifiera eleverna eller på vilka grunder en identifiering skall göras. Det framkommer i den tidigare forskningen också att lärare är osäkra på vilka åtgärder som bör vidtas då en elev identifierats som i behov av särskilt stöd. Med bakgrund i ovanstående vill vi undersöka hur arbetet runt identifieringen av elever i behov av särskilt stöd ser ut på en skola, samt vilka insatser som sätts in då en identifiering är gjord.

### **3. Syfte och frågeställningar**

Denna studie syftar till att undersöka på vilka grunder rektor, speciallärare och lärare på en skola menar att elever i behov av särskilt stöd identifieras samt vilka insatser identifieringarna leder till. För att precisera syftet har vi valt att arbeta utifrån följande frågeställningar:

- På vilka grunder sker identifieringen av elever i behov av särskilt stöd?
- Vem identifierar en elev som i behov av särskilt stöd?
- Vilka insatser leder identifieringen till?

## 4. Metod

Här motiveras val av metod för undersökningen samt på vilka grunder vi har valt ut skola och deltagare till denna. Vidare presenteras tillvägagångssätt, både gällande själva undersökningen samt bearbetningen av den information som framkommit. Slutligen diskuteras undersökningens tillförlitlighet i termer av *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet*.

### 4.1 Val av metod

Denna undersökning syftar till att redogöra för hur några personer uttrycker sin uppfattning om identifieringen av elever i behov av särskilt stöd. Undersökningen är gjord på enbart en skola. Enligt Trost (2005, s 14) är det gynnsamt att använda sig av en kvalitativ studie då syftet med undersökningen är att få syn på olika uppfattningar och resonemang kring ett område. Kvalitativa studier härstammar från de humanistiska vetenskaperna, främst med grund i de filosofiska inriktningarna såsom fenomenologi och hermeneutik. Inom dessa inriktningar är helheten av stor vikt och en grundtanke är att helheten är större och mer än summan av delarna. En kvalitativ studie har inte för avsikt att generalisera eller förklara något utan snarare att tolka de resultat som kommer fram (Stukát, 2005, s 32).

För att på bästa sätt hitta de personliga uppfattningar vi söker, i förhållande till vårt syfte, har vi valt att använda oss av så kallade kvalitativa intervjuer. Också Trost (2005, s 14) menar att kvalitativa intervjuer görs i syfte att förstå den intervjuades uppfattningar kring ett område. Enligt Johansson och Svedner (2006, s 43) kännetecknas en kvalitativ intervju av att intervjuaren försöker få så uttömmande svar som möjligt av personen som blir intervjuad. Frågorna kan liknas vid områden, då de är öppna och omfattande. En kvalitativ intervju skiljer sig från en strukturerad intervju. I den senare är frågorna fasta och ibland används även fasta svarsalternativ. Intervjumetoden kan, enligt detta synsätt, inte sägas vara helt kvalitativ men inte heller helt strukturerad, även om den innehåller delar från de båda inriktningarna. Den metod som använts kan istället sammankopplas med det som Stukát (2005, s 39) kallar för halvstrukturerad eller semistrukturerad intervju. Denna typ av metod har sin grund i samspelet mellan intervjuaren och den intervjuade. Intervjuaren har ett antal huvudfrågor men anpassar dess formulering samt ordningsföljd efter svar och person.

### 4.2 Urval

Vi ringde ett antal F-9 skolor i en större stad samt i kranskommuner till denna stad. På flertalet av dessa var intresset lågt gällande ett deltagande och valet föll därför på den skola som visade störst intresse. Den aktuella skolan är belägen i en av de kranskommuner som kontaktades. Skolan ligger på landsbygden och bebyggelsen i området består till största delen av villor. Valet har varit delvis slumpmässigt då skolan inte valts ut efter några särskilda kriterier.

Urvalet av intervjupersoner har gjorts av rektorn på den aktuella skolan. Vi diskuterade dock med denne innan och bad om ett så brett urval som möjligt, där skillnader i både arbetslivserfarenhet samt vilka åldrar de intervjuade arbetade med var avgörande. Enligt Johansson och Svedner (2006, s 51) är det fördelaktigt att välja intervjupersoner med olika erfarenheter för att nå ett så tillförlitligt resultat som möjligt. Rektorns urval kan givetvis

påverka resultatet av undersökningen (se vidare under *Tillförlitlighet*). De personer vi intervjuat är följande:

- *Rektor.*
- *Speciallärare.*
- *Lärare 1.* Klasslärare i år 5
- *Lärare 2.* Ämneslärare i år 9
- *Lärare 3.* Ämneslärare i år 9
- *Lärare 4.* Ämneslärare i år 7 och 8

Den litteratur som valts ut till litteraturgenomgången berör främst elever i behov av särskilt stöd i dagens och gårdagens skola. Litteratur som behandlats i tidigare kurser har varit en bakgrund till urvalet, då det är från denna litteratur som vårt intresse för området härstammar. För att finna mer aktuell forskning har också Göteborgs Universitetsbiblioteks sökfunktion GUNDA använts. Sökningen har gjorts utifrån begrepp som *elever i behov av särskilt stöd, specialpedagogik, identifiering, elevvårdskonferenser, åtgärdsprogram, särskild undervisning, diagnostisering, definitionsfakt, normalitet och avvikelse.*

### 4.3 Genomförande

Alla intervjuer genomfördes på samma dag enligt ett schema som rektorn utarbetat. Intervjuerna med Lärare 1 och 2 samt med specialläraren utfördes i ett konferensrum i skolans lokaler medan intervjuerna med Lärare 3 och 4 samt rektorn genomfördes i rektorns egna arbetsrum. Rektorn var den som beslutade vilka lokaler som skulle användas. Enligt Trost (2005, s 44-45) är det fördelaktigt att intervjuerna utförs i lokaler som de intervjuade är bekanta med och känner sig trygga i. Vid samtliga intervjuer användes bandupptagning med den intervjuades muntliga medgivande. Vi var båda närvarande vid intervjuerna och ställde därmed båda frågor. Vi valde att båda delta vid intervjuerna då vi precis som Stukat (2005, s 41) anser att det kan vara en fördel att vara två intervjuare. På detta sätt kan man få ut mer information av den intervjuade, då man som intervjuare kan ha olika fokus under intervjun och därmed få syn på flera aspekter av samma fenomen. Intervjuerna startade med en presentation av oss intervjuare samt information om hur själva intervjun kommer att gå till. Frågorna var utformade på så sätt att intervjun inleddes med en öppen fråga som syftade till att väcka tankar och skapa associationer kring området. Enligt Johansson och Svedner (2006, s 45) kan denna öppna fråga vara ett sätt att få den intervjuade att associera vidare inom området, vilket kan leda till en mer uttömmande intervju än vid en mer strukturerad intervju. Intervjun fortskred sedan med c:a 10 frågor (se Bilaga A, B & C). Samtliga frågor utformades med utgångspunkt i tidigare forskning, studiens syfte och våra egna tidigare erfarenheter av intervjusituationer. Varje frågas relevans för studien har genom diskussioner noga övervägts. Ett mål med utformningen av frågorna var också att få den intervjuade att ge så uttömmande svar som möjligt, därav behandlar varje fråga ett relativt stort och brett område. Genom denna form på intervjufrågorna ges också större utrymme för följdfrågor.

### 4.4 Bearbetning

Som ett första steg i bearbetningen av intervjumaterialet lyssnade vi var för sig igenom bandinspelningarna, för att transkribera dessa. I analysen av resultaten har vi valt att utgå från det som Johansson och Svedner (2006, s 49-50) benämner som *inriktning på uppfattningar*. Då intervjuerna utförts med relativt få personer kan inte resultatet helt sägas redogöra för en representativ syn på hela skolan. Däremot kan grupperingar göras utifrån enskilda individers uppfattningar. Johansson och Svedner (s 50-51) menar vidare att det är möjligt att uppnå en

så kallad mättnad även vid ett fåtal intervjuer. Denna mättnad innebär att man som intervjuare anser sig ha funnit alla de uppfattningar som kan tänkas finnas, eller åtminstone de viktigaste och vanligaste. För att finna dessa grupperingar delas de intervjuades uppfattningar in i olika temaområden. Detta gjordes genom att varje intervju grundligt gick igenom av oss båda för att först och främst finna olika teman, och sedan knyta an olika uppfattningar till respektive tema. För att få en bättre översikt av de olika temaområden, som det gavs uttryck för i intervjuerna, skapades ett dokument för respektive område. I dessa dokument samlades alla uttryck som kunde knytas till de olika områdena. De temaområden som det gavs uttryck för i intervjuerna var följande: *Orsaker till identifiering*, *Tillvägagångssätt vid identifiering*, *Åtgärder* samt *Resursfördelning*. Temaområdena är valda och avgränsade utifrån syftet och frågeställningarna till studien. Uppfattningarna som framkommit i intervjuerna och dess koppling till temaområdena styrks med citat från intervjuerna. I redovisningen av resultaten används enbart yrkesdefinitionen speciallärare, trots att det på den aktuella skolan fanns personal med både speciallärar- och specialpedagogutbildning. Detta beror dels på att de intervjuade till största delen använde sig av denna yrkesdefinition och dels för att speciallärarna och specialpedagogerna har samma arbetsuppgifter.

#### 4.5 Etiska överväganden

De etiska överväganden som har gjorts i samband med vår undersökning tar sin utgångspunkt i HSFR:s forskningsetiska principer<sup>2</sup>. Den första av dessa principer är *informationskravet*, vilket innebär att den intervjuade skall ges information om undersökningens syfte och tillvägagångssätt. Detta krav har uppfyllts genom att samtliga intervjuade personer inför intervjuerna har fått muntlig information angående undersökningens syfte. De intervjuade har därmed även fått möjlighet att ge sitt samtycke till att delta i undersökningen. *Samtyckeskravet* är även det en av de forskningsetiska principerna. Detta krav innefattar att de intervjuade skall ha rätt att själv besluta i vilken utsträckning de vill delta och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Ytterligare en av de etiska principerna är *konfidentialitetskravet*. Med detta menas att de intervjuade skall garanteras full anonymitet, då det inte skall gå att identifiera någon genom det redovisade resultatet. I undersökningen uppfylls detta krav genom att skolan och de intervjuade personerna anonymiseras, då det inte redovisas någon information som kan härledas till en specifik person. Slutligen beskrivs *nyttjandekravet*, där det betonas att den information som framkommit i undersökningen endast får användas för forskning. Även detta krav uppfylls, då det poängterats för de intervjuade att informationen enbart kommer att användas till examensarbetet.

Vi är också medvetna om den forskningsetiska aspekten gällande användandet av tidigare forskning. Då det refereras till litteratur görs detta utifrån APA-manualen, vilket förordas av Stukát (2005, s 143) när arbeten skrivs inom utbildningsvetenskap. Därmed anser vi att det tydligt kommer framgå vad som är egna åsikter och slutsatser, och vad som är tidigare forskning.

#### 4.6 Tillförlitlighet

Den kvalitativa undersökningsmetoden har fått mycket kritik för att resultatet i hög grad är beroende av vem som tolkar informationen. Undersökningen anses i vissa fall därmed vara

---

<sup>2</sup> Dessa finns närmare beskrivna på webbadressen <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>

alldeles för subjektiv (Stukát, 2005, s 32). Det är enligt Stukát (s 129) även svårt att i en kvalitativ studie tala om någon egentlig *reliabilitet* och *validitet*. I sådana undersökningar kan det istället resoneras om rimliga och trovärdiga tolkningar. Det är därför i denna typ av undersökningar av stor vikt att på ett tydligt sätt redogöra för och motivera hur tolkningarna gjorts. I denna undersökning har försök gjorts att undkomma delar av denna subjektiva problematik genom att båda skribenter tolkat all information som framkommit vid intervjuerna. Enligt Stukát (s 130) är detta ett sätt att göra resultatet mer trovärdigt då han vidare menar att om fler personer gör samma tolkning av informationen blir trovärdigheten högre. För att öka reliabiliteten ytterligare har vi också i enlighet med Stukát (s 130) låtit en oberoende person ta del av den information som framkommit vid intervjuerna, för att sedan göra en egen tolkning utifrån de huvudområden som det redogjorts för i resultatdelen. Enligt Stukát (s 128) är en viktig del inom diskussionen gällande reliabilitet och validitet att söka felkällor. En sådan felkälla som kan finnas i denna undersökning är huruvida den intervjuade ger rättvisande svar på frågorna. Med tanke på ämnesområdet menar vi i likhet med Stukát (s 128) att det inte är otroligt att den intervjuade talar mer om hur det borde vara än om hur verkligheten faktiskt ser ut. Detta är dock svårt att undkomma då personalen allt som oftast vill framhäva sin arbetsplats som god. Att man från skolan visade ett stort intresse kan även det ha betydelse för resultatet, då ämnet kan tänkas vara något som personalen är engagerade i. Även skolans upptagningsområde kan ha betydelse för undersökningens utfall, då problematiken eventuellt kan skilja sig åt i olika områden, vilket kommer att återknytas till i det avslutande Diskussionsavsnittet.

Då det inom den kvalitativa forskningen också ofta rör sig om mindre undersökningar med ett färre antal undersökningsdeltagare, är *generaliserbarheten* låg (Stukát, 2005, s 129). Vår undersökning har dock inte som syfte att göra någon generalisering av den allmänna synen på identifiering på den aktuella skolan. Med utgångspunkt i att rektorn varit den som valt ut intervjupersonerna är det inte troligt att gruppen kan sägas representera hela skolan. Däremot kan vissa grupperingar av synsätt göras utifrån informationen som framkommit vid intervjuerna. Dessa grupperingar skulle kunna vara representativa för en del av de grupperingar som också kan tänkas finnas på skolan, och även på andra skolor, gällande identifieringen av elever i behov av särskilt stöd. Detta blir viktigt då lärare inte alltid är medvetna om på vilka grunder de gör en identifiering av elever i behov av särskilt stöd och därmed inte heller reflekterat över skillnaderna i identifieringen lärare emellan. Studien kan därför också användas som ett diskussionsunderlag eller föreläsningmaterial på framtida arbetsplatser, då den ger en god utgångspunkt för reflektion kring identifiering av elever i behov av särskilt stöd och lärarens roll i denna identifiering. Studien blir också viktig i förhållande till framtida forskning inom området, då den kan utgöra bakgrunden till en större undersökning.

## 5. Resultat

Resultaten av intervjuerna presenteras här utifrån olika temaområden som valts ut med grund i rapportens syfte och frågeställningar. Följande temaområden kommer att behandlas; *Orsaker, Identifiering, Åtgärder* samt *Resursfördelning*. Då intervjuerna utförts med personer med olika yrkesbefattningar, följer också dispositionen i detta avsnitt samma uppdelning. Därför presenteras resultatet från intervjuerna med rektorn och specialläraren var för sig, medan de fyra lärarna presenteras tillsammans.

### 5.1 Orsaker till identifiering

De intervjuades syn på orsakerna till elevers särskilda behov undersöks nedan med utgångspunkt i tankar kring var det upplevda problemet har sitt ursprung.

#### 5.1.1 Rektor

Rektorn ger under intervjun övervägande många uttryck för att en förklaring till elevens särskilda behov kan finnas i den miljö som omger eleven. Denne nämner både lärarens kompetens, gruppens sammansättning och elevens hemförhållanden som bidragande orsaker till elevernas behov.

”Det finns elever som är i behov av stöd därför att dom hamnat i en sån situation så att dom behöver det antingen en kortare eller en längre tid.” (Rektor)

Rektorn ger under intervjun dessutom uttryck för att de lärare som har vad denne kallar en ”fyrkantig inlärningsstil” också är lärare som mer än andra har elever i behov av särskilt stöd. Dock diskuterar denne också flera orsaker som snarare kan ses som uttryck för en problematik förlagd hos den enskilde eleven. Här nämns orsaker som att eleven inte skulle vara tillräckligt mogen för att ta till sig undervisningen eller bokstavsdiagnoser såsom ADHD. Vid en vidare diskussion om begreppet ADHD framkommer dock att rektorn är kritisk till denna typ av diagnoser och inte gärna vill se den enskilde eleven som ensam bärare av problemet.

”Det jag säger nu är som att svära i kyrkan alltså [...] men jag har aldrig, jag har aldrig suttit som rektor i alla fall, har jag aldrig suttit med en familj som har ett barn som har ADHD där jag känner i rummet att den här familjen har en varm relation till varandra, det har jag aldrig gjort. Men jag har upplevt tvärtom, nästan varenda gång.” (Rektor)

Emellertid ger rektorn uttryck för en mer individbaserad orsaksförklaring när denne exempelvis talar om en utredning som görs av skolpsykologen.

”[...] det är en rätt omfattande utredning och ur den kan man få fram väldigt tydligt då vilka styrkor och svagheter eleven har och där kan man också få fram hur man ska gå vidare med en bedömning som gäller enstaka tillfällen om det handlar om särskolan och så.” (Rektor)

#### 5.1.2 Speciallärare

Hos specialläraren förläggs problematiken främst till eleven. Denne menar visserligen att det är de vuxna på skolan som har ansvar att finna möjliga vägar för att eleven skall kunna tillgodogöra sig undervisningen.

”Ja, för det är ju just att kunna tillrättalägga så att varje elev kan göra det bästa utifrån sina möjligheter” (Speciallärare)

Denna tillrättaläggning är dock inte något som av specialläraren vidare kopplas samman med miljön kring eleven, utan snarare ges uttryck för en korrigerande av eleven (se vidare under *Åtgärder*). Under resterande del av intervjun ges relativt få uttryck för vilka orsaker som denne anser kan vara bidragande till en elevs särskilda behov. Dock nämns i relation till elevvårdskonferenser att orsakerna går att finna i samband med en undersökning, som görs av skolpsykologen, gällande elevernas förutsättningar att lära sig. Där beskrivs koncentration, uthållighet och tänkande som tre faktorer vilka bör utredas som möjliga orsaker till de särskilda behoven.

### 5.1.3 Lärare

Lärare 2 och 4 ger tydliga uttryck för en placering av problemet hos den enskilde individen när de talar om elever i behov av särskilt stöd.

”Jag tänker på alla olika elever som är i behov av särskilt stöd av olika anledningar, koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi och så där...” (Lärare 2)

Denne lärare menar också att det finns elever som mycket väl har kapaciteten till att klara av skolan men att eleven av en eller annan anledning inte mår bra, och därför inte klarar av att prestera i skolan. Exempel på orsaker till elevernas psykiska ohälsa kan enligt Lärare 2 vara depression eller mobbning. Återigen kan en orsaksförklaring hos eleven skönjas. Också Lärare 4 ger även denne uttryck för detta.

”Ja det är klart att om jag märker en elev som jag upptäcker någonting udda med eller någonting annorlunda med så tar jag då en diskussion med arbetslaget om hur det ser ut då i andra ämnen också.” (Lärare 4)

Även i andra uttryck kan urskiljas att denne lärare söker orsaker och förlägger problemet till den enskilde individen.

”Å ena sidan har du ju dom eleverna som har det svårt inlärningsmässigt, som tycker det är jätte jobbigt med matte och så... och sen har man dom eleverna som har svårt att sitta still.” (Lärare 4)

Lärare 1 och 3 ger också de uttryck för att problemet kan finnas hos individen, men de nämner också att andra orsaker kan ligga till grund för de särskilda behoven. Dock nämns inte av någon av de två lärarna vilka dessa andra orsaker skulle kunna vara.

”Det som man från början mest tänkte på var ju dom här stökiga eleverna som inte kunde sitta still, som inte kunde läsa och skriva eller fokusera och så. Men det finns ju faktiskt andra elever som behöver särskilt stöd också så att nu blir det hela tiden... ja elever så.” (Lärare 1)

”Det här särskilt stöd det kan vara så himla olika. Det behöver ju inte vara rent undervisningsmässigt eller ämnesmässigt utan det kan ju vara andra saker också.” (Lärare 3)

Lärare 3 talar vidare om att denne inte lägger någon värdering i begreppet *elever i behov av särskilt stöd*, utan menar snarare att det är en naturlig del av vardagen på skolan.

## 5.2 Identifiering

Identifieringen av elever i behov av särskilt stöd behandlas här med utgångspunkt i frågor som *vem* som gör denna identifiering och *hur* den går till. Vilka typer av svårigheter som leder fram till en identifiering går också igenom.

### 5.2.1 Rektor

Enligt rektorn finns det flera olika personer som kan tänkas vara aktiva i en identifiering av elever i behov av särskilt stöd. Denne menar vidare att dialogen mellan olika professioner på skolan är viktig i samband med en identifiering, där man funderar över vad det är för typ av problem man står inför.

”Men som jag ser det så först så måste det vara, alltså, specialläraren som tillsammans med psykologen och kuratorn, kanske skolsköterskan också kan göra det. Alltså på nått sätt kan reda ut vad det är för problem, tillsammans med läraren som undervisar.” (Rektor)

Rektorn tar under intervjuens gång också upp flera andra aktörer som kan vara delaktiga vid en identifiering, såsom föräldrar, tidigare lärare, socialförvaltningen och BUP (Barn- och Ungdomspsykiatri).

Rektorn poängterar att den kommun skolan tillhör nyligen har fått kritik från Skolverket angående brister i utredningarna kring elever i behov av särskilt stöd. Denne säger att skolan inte har någon tydlig gång för hur identifieringen skall gå till. Detta är något man behöver bli bättre på och det arbetas även till viss del med det på skolan. Rektorn nämner flera utredningar som skulle kunna ligga till grund för en identifiering, dels nämns utvecklingsbedömning gjord av en psykolog, och dels nämns speciallärarna och deras olika instrument för bedömning av exempelvis läsutveckling.

### 5.2.2 Speciallärare

Specialläraren menar att identifieringen är elevernas behov främst sker inom ramen för den vanliga klassen.

”Där är ju grunden vårt vuxensamarbete, att vi sätter oss ner tillsammans och tittar på vad man lägger märke till under de vanliga lektionerna.” (Speciallärare)

I första hand anser specialläraren att det är läraren som gör en identifiering men det kan också förekomma att föräldrarna är drivande i denna fråga.

”Men det allra första är ju nästan alltid så att, antingen är det en pedagog själv som själv tar upp någonting som man funderar över eller som man lagt märke till eller så är det föräldrarna som säger att är det verkligen så här lång tid det ska ta eller är detta verkligen normalt eller [...]” (Speciallärare)

Gällande hur en identifiering går till menar specialläraren att denne använder olika instrument för att kartlägga elevens svårigheter. Det diagnosmaterial som specialläraren säger används i störst utsträckning är det som är knutet till det läromedel som används i klassen. Andra instrument som kan användas är olika typer av diagnosmaterial som berör läs- och skrivutveckling. Dessa diagnosmaterial diagnostiserar främst avkodning, läshastighet och stavning. Exempel på diagnosmaterial som nämns under intervjun är bland annat Bornholmsmaterialet, Fonolek och Ängelholmsprovet. Dessa diagnoser gäller enligt specialläraren främst de yngre eleverna. För de äldre eleverna är de nationella proven en



viktig del i kartläggningen. Trots att specialläraren under intervjun tar upp flera diagnosmaterial som är tänkta för de yngre eleverna så menar denne att man ändå är väldigt försiktig med att diagnostisera elever i så låg ålder.

”Och då är det ju så här att man måste först lära sig skolkoden för att förstå vad skolan går ut på så vi kan ju inte tro att det är svårigheter innan de fått en chans att lära sig vad skolan går ut på. Så vi är ju väldigt försiktiga med just tvåorna så att vi går ju inte in och gör några specifika tester [...]” (Speciallärare)

Andra typer av svårigheter, som inte nödvändigtvis är kunskapsrelaterade, såsom koncentrationssvårigheter och bristande uppmärksamhet, menar specialläraren inte kartläggs på samma sätt.

”Där har vi ju lite, för där har vi ju pratat om för där har vi inte på samma sätt diagnosmaterial när det gäller koncentration och uppmärksamhet och så. Utan om vi ser att det är elever som har den typen utav svårigheter så lyfter vi ju också det i IUP och då har vi också skolpsykolog för då är nästan alltid nästa steg att man har en elevvårdskonferens [...]” (Speciallärare)

Enligt specialläraren skiljer sig alltså identifieringen åt beroende på vilken typ av svårigheter det är fråga om.

### 5.2.3 Lärare

Samtliga lärare menar att det främst är de själva som identifierar elever i behov av särskilt stöd. De menar också att när de gjort denna identifiering så kontaktar de specialläraren för en vidare dialog och en mer grundlig kartläggning. Lärare 3 menar att förutom att denne själv gör en identifikation så gör också eleverna själva detta.

”[...] oftast är det så i alla fall att elever säger till själv, att man förstår inte, eller... Sen kan det också vara så ibland att det är nån som inte säger nånting, att det är nån som är väldigt tyst och så. Oftast är det så, här i alla fall, att dom säger till att dom förstår inte, nu får du förklara igen.” (Lärare 3)

Gällande hur en identifiering går till menar alltså lärarna att de gör en första identifiering men sedan överlåter vidare utredningar till specialläraren. Den enskilde eleven är den som utreds. Lärare 2 menar att en identifikation sker i förhållande till måluppfyllelse. Om en elev inte når upp till målen är denne i behov av särskilt stöd.

”Jag utgår från att eleven inte når upp till målen, rakt av faktiskt. Om eleven inte når upp till målen så tar jag kontakt med specialläraren.” (Lärare 2)

Lärare 4 anser att det kan vara kunskapsmässiga problem som leder fram till en identifikation men också att en elevs beteende kan ligga till grund för detta. Denne anser också att dessa båda orsaker ofta är nära sammanknutna.

”Alltså har du en elev som haft svårt att sitta still i sex år så har den eleven också med sig en hel del kunskapsluckor. Det är rätt naturligt.” (Lärare 4)

Lärare 2 och 3, som båda arbetar i de äldre åldrarna, menar att elever i behov av särskilt stöd redan är identifierade när de får eleverna. Lärare 2 menar dock att det kan uppkomma nya svårigheter såsom depression eller liknande, men att detta ändå går ut över målen och på så vis kan behoven identifieras. Lärare 4 är visserligen lärare i något yngre åldrar än lärare 2 och

3, men också denne menar att elevernas särskilda behov redan är identifierade när denne tar över.

”Och ofta får man ju upp elever... alltså nu när jag är i dom äldre åldrarna så har vi ju en överlämning om man till exempel tar emot en sexa så träffar jag ju årskurs fem läraren som haft klassen. Och då har dom ju ofta med... dom flesta elever har man ju redan upptäckt eller ja man har någonting som vi liksom jobbar vidare med.”  
(Lärare 4)

Även lärare 1 menar att behoven ofta redan är identifierade när denne träffar eleverna, detta sker i överlämningen.

## 5.3 Åtgärder

Vilka åtgärder som vidtas när en identifiering är gjord behandlas här i förhållande till tre olika underrubriker; *Åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser*, *Specialpedagogiska lösningar* samt *Coachning*. Den sistnämnda rubriken behandlas enbart i de fall där detta tagits upp själv av den intervjuade.

### 5.3.1 Rektor

#### 5.3.1.1 *Åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser*

När en elev upplevs vara i behov av särskilt stöd är det enligt rektorn viktigt att inom lärarlaget utarbeta en handlingsplan.

”[...] göra nåt som vi kallar för en handlingsplan där dom skall dokumentera liksom vad det är för problem vi har framför oss som dom kan tillsammans identifiera och hur vi skall möta det och så skall dom prova det så att säga.” (Rektor)

Om lärarlaget, efter att ha utvecklat en handlingsplan, fortfarande inte känner att de kommer vidare i arbetet med eleven så menar rektorn att de skall kontakta elevhälsoteamet. Om lärarna tillsammans med teamet kommer fram till att det behövs större åtgärder utvecklas då ett åtgärdsprogram. Rektorn poängterar också under intervjun att skolan har en särskild mall över hur ett åtgärdsprogram skall utformas.

”[...] vi har rätt många elever som har åtgärdsprogram som vi sen följer upp med jämna mellanrum för att se om vi kommer framåt eller vad som händer.” (Rektor)

Rektorn menar att föräldrarna skall vara delaktiga i utformningen av åtgärdsprogram. Skolan gör enligt denne först ett förslag som visas för föräldrarna och måste också godkännas av dessa.

Angående elevvårdskonferenser menar rektorn att denne själv alltid är delaktig i dessa. Det som tas upp på konferenserna är oftast relaterat till att elevens skolgång skall förändras på något vis eller om eleven har sociala problem av något slag. Vid konferenserna är redan åtgärdsprogrammet utformat.

”Men där finns ju också åtgärdsprogram med då så att säga, det finns ju ett åtgärdsprogram med på elevvårdskonferenserna.” (Rektor)

### 5.3.1.2 Specialpedagogiska lösningar

Rektorn menar att utifrån åtgärdsprogrammet så vidtas vissa åtgärder. Denne berättar vidare att det exempelvis kan handla om specialpedagogiskt stöd men också om andra lösningar.

”Alltså det kan vara allt från att specialläraren jobbar med eleven men det kan ju också vara att vara att nån möter eleven på morgonen och har kanske ett enskilt snack så hur dom känner sig, vad dom ska jobba med idag och hur ser din dag ut och vad skall vi tänka på speciellt och sådär.” (Rektor)

Rektorn menar att det finns lärare på skolan som lätt blir stressade och gärna vill ha extra stöd direkt när de ser att en elevs utveckling inte går så snabbt som man önskat. Rektorn menar då vidare att man istället kanske bör vänta ut eleven och acceptera att eleven befinner sig där den gör, samtidigt som man givetvis bör bevaka så att eleven får tillräckligt med stimulans. Rektorn anser således att specialpedagogiskt stöd inte alltid är lösningen. Ibland menar denne att det kan vara så enkelt att det bara handlar om lärarens bemötande gentemot eleven.

”Det kan bara behövas att man ägnar tre minuter efter varje lektion, eller före varje lektion, att snacka lite grann så att tryggheten skapas och så.” (Rektor)

Gällande assistenter som en form av specialpedagogisk lösning, säger rektorn att den typen av resurser har det på skolan minskats ner på. Denne menar att skolans organisation bör vara uppbyggd för att kunna möta alla elever och därmed behövs inga assistenter. På skolan finns idag bara ett fåtal assistenter kvar och då främst i de lägre åldrarna.

### 5.3.1.3 Coachning

Rektorn säger att man på skolan använder sig av en speciell organisation som kallas för coachning. Denne berättar vidare att det just nu på skolan finns två anställda som arbetar som coacher. Coachningen härstammar från Manchestermodellen och den går enligt rektorn ut på att coachen först går in och gör en observation i den aktuella klassen, för att sedan ge en rapport till rektorn. Denna rapport granskas sedan av både rektor och föräldrar till den elev som coachen följer. Rektorn beskriver vidare att coachen skall ge förslag på åtgärder.

”Ofta är det saker som handlar både om gruppen, om individen och om läraren och det är ju ofta såna saker som alltså att eleven skall räcka upp handen innan han börjar prata, eleven ska inte kommentera sina kamrater, eleven ska inte bete sig så och så på rasterna. Alltså såna väldigt konkreta saker” (Rektor)

Trots att rektorn poängterar att åtgärderna kan beröra både individ och miljö så är de exempelvis denne nämner endast kopplade till den enskilde individen. Coachens arbete fortsätter sedan genom att coachen följer med eleven hela skoldagarna under ungefär ett halvår. Coacherna tar under denna tid alla konflikter med eleven så att läraren helt kan släppa eleven, vilket rektorn menar påverkar hela gruppen på ett positivt sätt. Arbetet utvärderas sedan genom kontinuerlig kontakt och utvärdering med både föräldrar, lärare, elev och rektor själv. Lärarens arbete granskas av coachen och rektor menar att lärarens inställning här är avgörande för utfallet av arbetet.

”Så det gäller att läraren också tycker det är okey att prata på det sättet, han måste köpa idén liksom och inte ta det liksom som att nu är nån inne och skall kolla mig, utan ta det som att nu är nån inne och skall hjälpa mig.” (Rektor)

Coacherna på skolan saknar egentlig utbildning inom coachning och är i grunden fritidspedagoger. Denna utbildning finns enligt rektor själv inte att tillgå här i Sverige, däremot menar denne att de har fått handledning av en person med denna utbildning.

## 5.3.2 Speciallärare

### 5.3.2.1 Åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser

Enligt specialläraren är handlingsplanen ett redskap för pedagogerna, som kan upprättas i samband med ett utvecklingssamtal. I handlingsplanen ingår enligt denne idéer om hur pedagogen bör tänka kring eleven och vad som bör prioriteras. När det gäller åtgärdsprogram berättar specialläraren att ett sådant upprättas för alla elever som har någon form av åtgärder kring sig.

”Man tittar i dessa fall på barnets starka sida och vad barnet själv säger i en intervju och sen vad föräldrarna säger. Vi brukar, eller jag tar denna i två ex, för det är viktigt också att föräldrarna får skriva ner de starka sidorna och det kan hända att en elev säger en sak här och berättar en annan hemma, att dom också gör sin del av denna så vi får dem i två versioner. Och sen skriver vi då här personalens upplevelse av nuläget och utifrån detta behöver eleven och verksamheten följande då.”  
(Speciallärare)

I åtgärdsprogrammen skall det enligt specialläraren finnas långsiktiga och kortsiktiga mål samt hur ansvarfördelningen hos personalen skall se ut. Denne menar vidare att åtgärdsprogrammen skrivs med blyerts först för att föräldrarna skall få möjlighet att komma med synpunkter och förslag på förändringar. Alla berörda parter skriver sedan under programmet. Specialläraren menar också att eleven skall veta om innehållet i sitt åtgärdsprogram.

”[...] det kanske står till exempel att om eleven inte samarbetar på lektionen så skall skolarbetet ändå göras, att man... måste vara med och tänka då att jag måste förlänga lektionen lite om jag kommer för sent från rasten och inte kan starta upp, om jag missar 10 minuter i början så får jag vara beredd att ta igen det så att jag får den tiden för att göra jobbet. Och då måste eleven veta om att det är de vi bestämt och mamma och pappa är med på detta och dom vuxna i skolan vet om det och nu är detta bestämt.” (Speciallärare)

Angående elevvårdskonferenser nämner specialläraren att dessa kan förekomma då en elev anses ha andra problem än kunskapsrelaterade, exempelvis koncentrations- och uthållighetssvårigheter. Åtgärdsprogrammet är enligt denne relevant vid en elevvårdskonferens.

### 5.3.2.2 Specialpedagogiska lösningar

De specialpedagogiska lösningar som nämns av specialläraren under intervjuens gång är relativt få. Dock säger denne att ett ökat vuxenstöd är önskvärt för elever med beteendeproblematik, såsom exempelvis koncentrationssvårigheter. För elever som har svårigheter med läsning säger specialläraren att man på skolan bland annat låter eleven få en intensivperiod med ökad lästräning. Båda ovan nämnda lösningar riktar sig till en korrigerande av den enskilde eleven. Specialläraren poängterar också vikten av att ha kontinuerliga möten med pedagogerna där man diskuterar upplägget på undervisningen så att exempelvis rätt material används. Vidare poängterar också denne föräldrarnas betydelse i utformningen av stöd till eleven.

”[...] föräldrarnas behov är också viktigt att lyssna in, alltså en förälder kan också sitta inne med jättemycket information, sitta inne med mycket information som gör att vi hittar andra lösningar och tankar.” (Speciallärare)

### 5.3.3 Lärare

#### 5.3.3.1 Åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser

Tre av de fyra lärarna nämner under intervjuerna de så kallade handlingsplanerna. Lärare 4 säger bland annat att när en elev upplevs vara i behov av särskilt stöd går man vidare och gör en handlingsplan.

”Då upprättar vi en handlingsplan som bara är vårt eget arbetsdokument [...] alltså hur vi pedagogiskt arbetar kring den där eleven och vi gör samma.” (Lärare 4)

Lärare 1 och 3 berättar att handlingsplanerna görs tillsammans med all personal som finns kring eleven. De uppger också att specialläraren är delaktig vid utformningen av dessa.

Samtliga lärare talar någon gång under intervjun om åtgärdsprogram. Lärare 3 menar att ett åtgärdsprogram upprättas först när situationen blivit ohållbar och detta att görs i samband med eller efter en elevvårdskonferens. De övriga lärarna säger att åtgärdsprogrammen upprättas innan en elevvårdskonferens. Alla lärare poängterar under intervjun också att föräldrarna skall få ta del av åtgärdsprogrammet och komma med synpunkter. Lärare 1 menar dock att föräldrarnas delaktighet är relativt låg och att de ofta samtycker med det förslag som skolan lägger fram. Läraren menar vidare att denne ibland önskar att föräldrarna mer ifrågasatte innehållet i åtgärdsprogrammet. Lärare 2 menar dessutom att även elevens delaktighet är begränsad.

”Inte så himla delaktig skulle jag vilja säga. Eleven är ju delaktig genom att man kommunicerar. Pratar med eleven, hur tycker du att det skulle vara och sådär. [...] Men oftast blir det lite det stödet som finns att tillgå på något sätt.” (Lärare 2)

Lärare 3 och 4 menar, till skillnad från Lärare 1 och 2, att både elever och föräldrar har stort inflytande angående åtgärdsprogrammet och att deras synpunkter noga tas tillvara på. Även elevvårdskonferenser är något som samtliga lärare nämner under intervjun. Lärarna menar att det är här som det beslutas om vilka åtgärder som skall vidtas.

#### 5.3.3.2 Specialpedagogiska lösningar

Samtliga fyra lärare säger under intervjun att det första stödet som ges till eleven gör de själva i klassrummet. Lärare 2 menar exempelvis att anpassade uppgifter kan vara ett sådant stöd. Lärare 1 säger att denne själv utformar stöd för eleverna.

”Men man kan göra andra saker för att ha särskilt stöd, med annat material och med att man kanske startar igång eleven själv, man har en genomgång och alla sätter igång och jobbar men startar den eleven så.” (Lärare 1)

Lärare 4 menar också att en individualisering i klassrummet är en typ av stöd men när detta inte längre räcker till så krävs en diskussion i arbetslaget och med speciallärare. Också Lärare 2 menar att när individualiseringen inte längre är tillräcklig så behövs andra åtgärder.

”[...] så är det ofta då att eleven måste ha tillgång till enskild hjälp med speciallärare eller annan lärare. Antingen om jag kan erbjuda det då som är personens lärare eller om en annan lärare får gå in då.” (Lärare 2)

Lärare 3 anser att utformningen av stödet är beroende av hur mycket stöd eleven behöver och hur mycket han/hon själv vill ha. Stödet kan enligt denne ges både enskilt och inom den ordinarie undervisningen.

Samarbetet med speciallärare ser lite olika ut från lärare till lärare. Lärare 2 menar att samarbetet delvis består av en dialog med tips om hur läraren själv kan göra på lektionerna men också att enskilda elever förflyttas och istället arbetar hos specialläraren. Lärare 1 säger också att dialogen mellan denne och specialläraren är centralt i samarbetet men att dennes elever inte i så stor utsträckning arbetar enskilt hos specialläraren. Lärare 3 menar att specialläraren främst har en handledande roll men poängterar också att hur detta utnyttjas skiljer sig från lärare till lärare. Samtliga lärare anser att samarbetet med specialläraren fungerar bra även om de både använder och utnyttjar det på olika sätt.

Den enda läraren som uppger att den samarbetar med en assistent är Lärare 1. Denne menar att assistenten egentligen är till för en enskild elev, men då assistentens arbete går ut på att ”jobba sig bort från eleven”, blir dennes roll mer som en allmän resurs i klassen. Läraren menar vidare att samarbetet med assistenten fungerar bra.

### 5.3.3.3 Coaching

Lärare 4 är den enda av lärarna som under intervjun diskuterar coaching. Läraren menar vidare att coachsystemet har fungerat mycket bra och ser det som en stor tillgång.

”[...] coachen arbetar ju på det sättet att hon lyfter ju av den här eleven från mig som mentor och tog en tätare kontakt med hemmet och följde upp eleven varje dag, och följde klassen varje dag. Och samtidigt gör man då en väldigt stor satsning individuellt men också en väldigt stor satsning i gruppen, vi satte upp väldigt tydliga mål för vad som skulle gälla för gruppen för att den här eleven skulle fungera där också.” (Lärare 4)

Läraren säger vidare att en fördel med att arbeta med coacher är att coachen, till skillnad från mentorn, följer eleven hela dagen. Detta gör enligt läraren att coachen har en större inblick och kan följa upp eleven på ett annat sätt än mentorn som endast har eleven i vissa ämnen.

## 5.4 Resursfördelning

I följande avsnitt berörs de intervjuades tankar kring och åsikter om resursfördelningen på den aktuella skolan. Främst behandlas detta utifrån vilka typer av svårigheter samt vems behov som prioriteras.

### 5.4.1 Rektor

Vid frågan om hur resursfördelningen ser ut på skolan säger rektorn att det kan vara svårt att göra en rättvis fördelning.

”Alltså här är det ju svårt med dom här lärarna som jobbat ett tag och som har talets förmåga, det har ju ofta lärare, och som driver sin fråga väldigt hårt. Dom kan ju få resurser därför att dom driver sin fråga väldigt hårt medan andra kanske skulle behöva dom bättre.” (Rektor)

Rektor menar vidare att det inte finns tillräckligt med tid för att sätta sig in i verksamheten så mycket som skulle behövas för att fatta rätt beslut. Vid en resursfördelning kan påtryckningar från olika lärare alltså vara avgörande, även om rektorn hoppas att det är elevens, och inte lärarens behov, som styr. För att minska denna risk säger sig rektorn föra en dialog med speciallärarna, då dessa oftast är mer insatta i verksamheten gällande elever i behov av särskilt stöd. Speciallärarna har också ofta själva en stor frihet att fatta beslut i frågan. En typ

av satsning som gjorts angående resursfördelning är storleken på elevgrupperna. En elevgrupp bör inte bestå av mer än 20 elever och detta menar rektorn är en typ av resursfördelning som alla har nytta av.

#### **5.4.2 Speciallärare**

Specialläraren säger att det givetvis skall vara elevens behov som prioriteras vid en resursfördelning, men också lärarna skall ha möjlighet att komma med exempelvis schematekniska förslag för att det skall fungera på arbetsplatsen. Om en elev har känslomässiga svårigheter är det enligt specialläraren av prioritet då denne anser det vara viktigt att ta reda på orsakerna till dessa svårigheter. Om en elev inte når upp till målen är det enligt specialläraren skolans skyldighet att agera, dock säger denne också att andra typer av problematik kan ligga till grund för en högre prioritering.

”Men sen är det ju också så att dom som har inlärningsproblem som är avhängt beteende och koncentration och så gör sig väldigt ofta mycket mer påminda i klassrumssituationen. Så det är ofta många gånger där man måste förstärka med vuxna då.” (Speciallärare)

Vidare menar specialläraren att föräldrarnas behov också är relevanta men sekundära i sammanhanget.

#### **5.4.3 Lärare**

Lärarna har relativt olika åsikter om vilka behov som anses prioriteras vid en resursfördelning. Lärare 3 menar exempelvis att de elever som har sociala svårigheter utanför skolan är de som har högst prioritet.

”Dom som har allvarliga problem med sig bagaget eller vad man skall säga, det är dom vi prioriterar mest.” (Lärare 3)

Lärare 2 menar istället att det är de elever som stör i klassrummet blir mest prioriterade.

”Dom som blir absolut dom som blir mest resursprioriterade blir dom som stör andra. Dom blir ju resursprioriterade. Det blir orättvist men det blir också ett måste för dom andra elevernas skull.” (Lärare 2)

Lärare 4 menar att resurserna sätts in i de klasser där läraren upplever att de inte orkar med sin arbetssituation.

”[...] rektor är ansvarig för sin personal och skyldig att sätta in resurser om man ser en lärare som får en för tung börda ur rent arbetsmiljösynpunkt.” (Lärare 4)

Läraren menar vidare att rektorn gör detta bra på den aktuella skolan och säger även att det sedan också är elevernas behov som bör tas i aktning. Lärare 4 anser att inga svårigheter hos eleven bör prioriteras framför andra, och att detta inte heller görs på skolan. Oavsett om det handlar om läsinläring eller ADHD – problematik, prioriteras det enligt denne lärare lika vid en resursfördelning. Lärare 1 säger sig ha en förhoppning om att man utgår från elevens behov när en resursfördelning görs, och förutsätter också att det är så.

### **5.5 Sammanfattning av resultat**

Rektorn ger till största delen uttryck för orsaksförklaringar i miljön kring eleven och säger att denne inte gärna vill se eleven som ensam bärare av problemet. Också i intervjun med

specialläraren framkommer att denne menar att det är skolans ansvar att finna vägar för att eleven skall kunna ta till sig undervisningen. Dock är varken rektorn eller specialläraren entydiga i sina orsaksförklaringar. Rektorn förespråkar exempelvis en utredning som görs av skolpsykologen där fokus ligger på att undersöka styrkor och svagheter hos den enskilde eleven. Specialläraren visar också på en förläggning av problemet hos individen när denne nämner koncentration, uthållighet och tänkande som tre möjliga orsaker till särskilt stöd. Hos lärarna är sökandet av orsaker till elevens särskilda behov sällan kopplat till miljön kring eleven. Vissa antydningar till detta finns hos två av de fyra lärarna, men vilka orsaker det skulle handla om framgår inte. Däremot kan hos samtliga lärare urskiljas en mer individbaserad orsaksförklaring. Ingen av lärarna, till skillnad från rektorn, kopplar elevernas svårigheter till sin egen kompetens eller klassens sammansättning.

Rektorn nämner att man på skolan inte har någon tydlig gång för hur en identifiering bör gå till, något som skolan även fått kritik för från Skolverket. Detta avspeglar sig i lärarnas skilda uppfattningar om vilka kriterier som ligger till grund för en identifiering. Samtliga lärare menar dock att när en identifiering väl görs så är det de själva som till största delen gör denna, men att de sedan lämnar över till specialläraren, som gör en kartläggning av eleven. Denna uppfattning delas av specialläraren, då denne menar att en första identifiering oftast sker inom ramen för klassen. När det gäller kunskapsrelaterade svårigheter hos de yngre eleverna går specialläraren sedan vidare med att utföra olika typer av diagnostester. De äldre eleverna kartläggs främst med hjälp av de nationella proven. Specialläraren menar vidare att beteendemässiga svårigheter diagnostiseras på andra sätt, exempelvis genom en utredning som görs av skolpsykologen.

På den aktuella skolan finns upprättade handlingsplaner gällande åtgärderna för elever i behov av särskilt stöd. Samtliga intervjuade, förutom en av lärarna, nämner någon gång under intervjun denna handlingsplan. Rektorn menar att handlingsplanen upprättas för att dokumentera och identifiera problemet, samt för att klargöra vilka åtgärder som skall vidtas. Specialläraren menar i likhet med rektorn att handlingsplanen är ett redskap för pedagogen i dennes arbete. Tre av de fyra lärarna menar även de att handlingsplanen främst är till för pedagogen. De menar vidare att denna upprättas tillsammans med all personal som finns kring eleven.

Åtgärdsprogram är något som behandlas av samtliga intervjuade, men synen på innehåll och användningen av dem skiljer sig åt. Både rektor och speciallärare betonar under intervjun föräldrarnas delaktighet. Rektorn nämner inget om elevens delaktighet i upprättandet av åtgärdsprogrammet. Specialläraren menar däremot att elevens delaktighet är viktig då denne bör vara medveten om vilka krav som ställs. Lärarna menar även de att elevens delaktighet är av betydelse, dock menar en av lärarna att denna delaktighet är mycket låg på skolan. Samtliga intervjuade, förutom en av lärarna, menar att åtgärdsprogrammet redan är upprättat då en elevvårdskonferens genomförs. Denne lärare säger till skillnad från de andra att åtgärdsprogrammet upprättas i samband med, eller först efter en elevvårdskonferens.

En majoritet av de intervjuade menar att en typ av specialpedagogisk lösning kan vara att eleven får arbeta enskilt med specialläraren. Lärarna menar att de först försöker individualisera inom ramen för den ordinarie undervisningen, men när detta inte längre räcker till så blir specialläraren inkopplad. Rektorn anser också att en typ av specialpedagogisk lösning kan vara att man ser över lärarens bemötande. Detta är dock inget som nämns av varken speciallärare eller lärarna. En annan typ av specialpedagogisk lösning är ökat



vuxenstöd i klassrummet, i form av assistenter. Rektorn menar att det inte finns mer än ett fåtal assistenter på skolan, vilket är ett medvetet val.

Enligt rektorn arbetar man på skolan med så kallad coachning. Den enda av de övriga intervjuade som nämner coachning är en av lärarna. Denne har haft en coach i klassen under en period och uppger att det fungerat mycket bra då läraren själv blivit avlastad från den aktuella eleven. Detta är något som även rektorn ser som en stor fördel med coachningen som arbetsmetod.

Rektorn beskriver att det finns en risk gällande resursfördelningen, nämligen att de lärare som driver sin önskan om stöd hårdast, också är de som får mest resurser. Både rektor och speciallärare har en förhoppning om att det är elevens behov som främst skall styra var resurserna läggs, men att det i vissa fall även kan vara lärarens behov som blir viktigast. Lärarna har skilda uppfattningar om vems behov och vilka svårigheter som prioriteras vid en resursfördelning. Gällande svårigheterna menar två av de fyra lärarna att det främst är de elever som har beteenderelaterad problematik som blir resursprioriterade. Detta stämmer också överens med speciallärarens tankar kring området. En av lärarna menar till skillnad från detta att alla olika svårigheter prioriteras lika vid en resursfördelning. Angående vems behov som prioriteras vid en resursfördelning så menar en av lärarna att det är rektorns ansvar att sätta in resurser när denne ser att läraren fått en för tung arbetsbörda. Lärarens behov är alltså de som prioriteras främst. En annan lärare uppger att denne har en förhoppning om, och också en tro på, att det är elevens behov som prioriteras.

## 6. Diskussion

Nedan diskuteras valet av metod i förhållande till undersökningens utfall samt vilka eventuella förbättringar som i en framtida studie kan göras. Vidare diskuteras undersökningens resultat i jämförelse med den tidigare forskning som presenterats i litteraturgenomgången.

### 6.1 Metoddiskussion

Reliabiliteten i resultaten kan anses vara god då intervjuerna bearbetats av oss båda skribenter var för sig. De transkriberade intervjuerna och uppdelningar av intervjusvaren i olika temaområden har också gått igenom av en utomstående, oberoende person. Även denna person samtyckte till vår tolkning av de intervjuades uttalanden samt de temaområden som valts ut. För att minimera riskerna för felkällor är det enligt Stukát (2005) viktigt att skapa ett förtroende mellan intervjuaren och den intervjuade. Han anser vidare att det kan vara svårt att avgöra om den intervjuades uttalanden är rättvisande, då det inte är ovanligt att den intervjuade pratar mer om hur verksamheten bör vara än om hur den faktiskt ser ut. Med utgångspunkt i detta hade denna felkälla lättare kunnat undvikas genom att valet av skola istället fallit på en skola där någon av oss skribenter har en relation till personalen. Dock var detta inte genomförbart då de skolor som är bekanta för oss inte var intresserade av delta i undersökningen. Den miljö i vilken intervjuerna utfördes kan dock anses vara ett sätt att skapa större förtroende mellan intervjuaren och den intervjuade, då denna är bekant för den sistnämnde (Trost, 2005).

Validiteten kan även den sägas vara god då intervjufrågorna noga utformats efter syftet och frågeställningarna. Dock hade validiteten kunnat förbättras ytterligare genom att förintervjuer gjorts. Johansson och Svedner (2006) menar att förintervjuer bör ha gjorts för att kontrollera att frågorna är rätt utformade för att kunna belysa studiens syfte och frågeställningar. Om en förintervju gjorts hade ett antal intervjufrågor med största sannolikhet lagts till för att få än mer information om området. Att en förintervju inte gjorts är dock delvis ett medvetet val. Då denna intervju även den skulle ha genomförts på den aktuella skolan, finns en risk att de övriga intervjupersonerna hade blivit varse om frågorna som skulle ställas på intervjun. De intervjuade fick inte heller ta del av frågorna innan intervjun vilket även det var medvetet val. Om de intervjuade är medvetna om frågorna innan intervjun bedömer vi att det finns en risk att de mer beskriver en vision än verklighet. Dels genom att de då har tid att undersöka vilka avsikter skolan har gällande det berörda området och dels då de intervjuade sinsemellan kan diskutera sig fram till ett gemensamt förhållningssätt.

Om det funnits möjlighet att upprepa studien skulle vissa saker gjorts annorlunda för att öka reliabiliteten, validiteten och generaliserbarheten. Undersökningen skulle ha utförts med ett större antal intervjupersoner och förintervjuer hade gjorts för att ge oss intervjuare möjlighet att förbättra intervjufrågorna. Dessutom finns en önskan om att själva ha större möjlighet till delaktighet vid urvalet av intervjupersoner. Dock bedömer vi inte dessa förändringar som avgörande för varken utfallet av resultatet eller de slutsatser som gjorts.

## 6.2 Resultatdiskussion

Resultaten diskuteras här under rubriker som avser att koppla an till syfte och frågeställningar.

### 6.2.1 Grunder till identifiering

Genom tiderna har det funnits olika förklaringar till avvikelser hos elever (Haug 1998). Idag menar Skolverket (2008a), Haug (1998) samt Emanuelsson m.fl. (2001) att det finns en politisk önskan om en förskjutning från det tidigare, men fortfarande aktuella, individbaserade synsättet till ett mer miljöinriktat perspektiv, där också det sammanhang som eleven befinner sig i tas i beaktande. Resultatet av vår studie visar också på en sådan önskan, men precis som Emanuelsson m.fl. (2001) beskriver, har detta paradigmskifte ännu inte heller skett fullt ut på den aktuella skolan. Istället är båda perspektiven högst aktuella. Rektorn ger många uttryck för ett miljöinriktat synsätt där elevens omgivning har betydelse för dennes bedömda avvikelse. Rektorn nämner exempelvis lärarens kompetens, gruppens sammansättning och elevens hemförhållanden som bidragande orsaker till elevens särskilda behov. Även specialläraren ger uttryck för, om än få, en skiftning mellan perspektiven då denne talar om en tillrättaläggning av miljön kring eleven.

Även om en skiftning mellan de två perspektiven kan ses på en högre nivå, det vill säga att det idag är en politisk vision som bland annat syns i gällande styrdokument, så menar Skolverket (2008a) att identifieringen av elever i behov av särskilt stöd fortfarande bygger på den enskilde elevens egenskaper. Trots att rektorn ger många uttryck för en orsaksförklaring som mer riktar sig mot miljön och den situation som eleven befinner sig i så finns det i intervjun även uttalanden som har en tendens att inte följa den politiska visionen. När denne talar om utredningar som görs av psykologen framkommer bland annat att det främst är elevens egenskaper som bedöms. Inte heller specialläraren och lärarna tenderar att följa denna politiska vision. Speciallärarens val av diagnosmaterial ger en anvisning om att dennes syn på orsakerna till elevernas svårigheter främst finns att hitta hos den enskilde individen. Materialen syftar företrädesvis till att upptäcka brister hos eleven, för att sedan korrigera dessa. I likhet med rektorn talar också specialläraren om skolpsykologens utredningar, och menar att dessa syftar till att kartlägga elevens koncentration, uthållighet och tänkande. Detta är tre begrepp som tydligt är kopplade till individens personliga egenskaper. Specialläraren nämner inte heller lärarens eller miljöns betydelse för elevens avvikelse. Även i intervjuerna med lärarna framkommer att det främst är den enskilde eleven som anses avvika utifrån en tänkt normalitet. Ingen av lärarna nämner heller sin egen kompetens som en bidragande faktor till elevernas svårigheter.

Med utgångspunkt i det ovanstående kan det urskiljas en förändring i synsätt gällande orsaker till att elever anses vara i behov av särskilt stöd. Rektorns uttalanden visar att denne delvis har tagit till sig den politiska förhoppningen om "En skola för alla" som enligt Ahlberg (1999) innebär att alla elever, oavsett deras förutsättningar, ges möjlighet att vara delaktiga. Dock visar det sig genom intervjuerna med specialläraren och lärarna att detta inte förankrats i skolans vardagliga arbete. Att klyftan mellan det synsätt som rektorn ger uttryck för och hur verksamheten faktiskt bedrivs är så pass stor kan delvis ha att göra med att rektorns intresse för området tycks vara stort, samt att denne ger uttryck för en vision snarare än det pågående arbetet. Just denna klyfta, mellan det önskvärda och det som faktiskt sker på verksamhetsnivå, är också något som Skolverket (2003) (beskriven i Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson, 2007) menar är högst aktuellt, då problematiken kring eleven fortfarande ofta tillskrivs den enskilde individen.

## 6.2.2 Orsaksförklaring

Angående vilken typ av problematik som leder fram till en identifiering av elevens behov menar skolverket (2008a) att det främst är lärande- och beteendesvårigheter ligger till grund. I intervjuerna har liknande resultat framkommit. De lärare som arbetar i grundskolans senare år menar att en elev anses vara i behov av särskilt stöd då denne inte når upp till målen. Detta är intressant i förhållande till det som Skolverket (2008a) och Myndigheten för skolutveckling (2005) beskriver, nämligen att beteendesvårigheter är den främsta anledningen till en sådan identifiering i grundskolans senare år. Lärarna på den aktuella skolan menar att beteendesvårigheterna redan är identifierade från de tidigare skolåren och att detta därför inte är något de behöver handskas med, vilket kan vara en orsak till denna skillnad. En annan bidragande orsak till denna skillnad kan vara den syn som en av lärarna ger uttryck för då denne anser att om en elev av en eller annan anledning har beteendeproblem kommer detta att visa sig genom en låg måluppfyllelse. Följden av detta blir att läraren inte anser sig behöva lägga någon större vikt vid en identifiering av beteendeproblem.

Identifieringen av elever i behov av särskilt stöd i de yngre åren syftar främst till en kunskapsrelaterad bedömning (Myndigheten för skolutveckling, 2005, Skolverket 2008a). Att så skulle vara fallet även på denna skola kan stödjas utifrån speciallärarens uttalanden gällande olika typer av diagnosmaterial, då denne enbart beskriver material som syftar till att undersöka elevernas kunskaper såsom läs- och skrivutveckling samt matematiska färdigheter. Dock menar denne vidare att sådana diagnostester inte utförs på de allra yngsta eleverna då dessa först måste inse vad det innebär att gå i skolan och lära sig den så kallade skolkoden innan dessa tester utförs. Speciallärarens uttalande kan sägas ha ett tydligt samband med det som Haug (1998) kallar för det kompensatoriska perspektivet, där eleven skall anpassas till skolan istället för skolan till eleven. Speciallärarens ovan nämnda uttalande kan därmed tolkas som att eleven först måste ges möjlighet att anpassa sig till skolan innan denne kan sägas vara avvikande. Också Hjørne (2004) beskriven i Skolverket (2008a) menar att det sällan diskuteras hur undervisningen eller skolan kan anpassas till skolan. Skolverket (2008a) menar utifrån detta att "[n]ormalitet ses som förmågan att anpassa sig till skolans sätt att fungera." (s 39)

I de äldre åldrarna används enligt specialläraren de nationella proven som en typ av test för att identifiera de elever som behöver särskilt stöd. De nationella proven utgår, i likhet med de diagnosmaterial som specialläraren använder, till stor del ifrån en så kallad kriterierelaterad bedömning, där elevernas svar bedöms utifrån vissa i förväg uppsatta kriterier (Korp, 2003). Kriterierna kan tyckas vara uppställda utifrån en bestämd norm för vad som anses vara normalt att klara av i en viss ålder. Kriterierelaterade bedömningar kan också jämföras med de grunder som det utgås från vid en exempelvis medicinsk diagnostisering. Gustafsson (2002) menar att också de kriterier som finns inom dessa tester är utformade efter någon typ av normsystem, och därmed ställs en diagnos utefter hur väl ett barn lyckas i jämförelse med andra barn. En av lärarna nämner även att denne enbart gör en identifiering utifrån elevernas måluppfyllelse, baserad på i förväg bestämda kriterier i kursplanerna för respektive ämne. Detta blir intressant i förhållande till det faktum att det varken i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Skollagen eller Grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet, 1994) finns någon närmare definition av vad *i behov av särskilt stöd* egentligen innebär. Den enda beskrivning som ges står att finna i Grundskoleförordningen, där det beskrivs att de elever som inte når upp till målen har rätt till särskilt stöd. Specialläraren nämner under intervjun att skolan har en skyldighet att ge särskilt stöd till de elever som inte når upp till målen, något som även två av lärarna diskuterar. En tydlig

fokusering på måluppfyllelse kan således urskiljas i både skolans förordningar samt i de intervjuades uppfattningar.

### 6.2.3 Makten att definiera

Enligt Foucaults studier om avvikelser, beskrivna i Emanuelsson m.fl. (2001), framställs att avvikelse och normalitet är nära sammanknutet med de idag dominerande vetenskapsparadigmen och rådande politiska normsystem. Detta kan urskiljas i intervjuerna, framförallt med rektorn och specialläraren som båda nämner utredningar gjorda av en psykolog som ett sätt att identifiera elever i behov av särskilt stöd. Detta tyder på en stor definitionsmakt hos denna yrkesgrupp, vilket även beskrivs av Hjärne & Säljö (2008).

Hjärne och Säljö (2008) menar att förutom den psykologiska diskursen är också de medicinska och neuropsykiatriska diskurserna idag dominerande. Detta visar sig exempelvis genom de idag vanligt förekommande diagnoserna såsom ADHD, dyslexi, Aspergers m.fl. Under intervjun med rektorn framkommer, i kontrast till det ovan nämnda, en relativt svag tillit till de medicinska och neuropsykiatriska diagnoserna. Denne menar att diagnoser kan vara en anledning till särskilt stöd, men är samtidigt kritisk mot användandet av diagnoser. Rektorn anser att diagnosen endast är en symtombeskrivning hos eleven och det utreds sällan vidare vilka orsakerna till dessa symtom skulle kunna vara. Följande synsätt på diagnoser finns att hitta hos Gustafsson (2002) som menar just att diagnoser endast är ett samlingsnamn för olika symtom och inte säger något om orsaken till diagnosen. Rektorns och Gustafssons (2002) synsätt blir intressant i förhållande till Björck-Åkessons (2007) tankar kring området. Hon menar att en diagnos sällan eller aldrig ger riktlinjer för vilket typ av pedagogiskt stöd som är lämpligt. Trots detta används ofta diagnosen som ett verktyg för att avgöra vilken typ av stöd eleven anses behöva. Rektorn menar under intervjun istället att en elev kan befinna sig i en situation som gör att denne under en längre eller kortare tid är i behov av särskilt stöd. Detta kan jämföras med Gustafssons (2002) diskussion angående begreppet *elever i behov av särskilt stöd*. Han menar att detta begrepp är olyckligt, då det antyder att en elev alltid är i behov av särskilt stöd och att andra elever därmed inte är det. Han anser vidare att det istället borde ses som att alla elever är i behov av särskilt stöd under någon period av sin skolgång. Rektorns tankar kring diagnosernas betydelse blir intressanta då denne hävdar att de snarare har sin orsaksförklaring i elevens familjesituation än som brister hos eleven. Två av lärarna nämner också diagnoser som en anledning till elevens behov av särskilt stöd, dock reflekterar dessa inte vidare över diagnosernas innebörd utan tenderar snarare att se detta som en given anledning till det särskilda stödet.

Samtliga intervjuade lärare menar att det är de själva som först identifierar de elever som är i behov av särskilt stöd. Lärarna har med andra ord en stor definitionsmakt. Definitionen av vad som anses vara normalt respektive avvikande är relativt, dels över tid, men också från olika individer och samhällsklasser. Haug (1998) menar exempelvis att medelklassen är den samhällsgrupp som har haft störst möjlighet att påverka och utforma skolan, vilket också innebär att skolan kan sägas vara anpassad till denna samhällsklass. Den skola på vilken intervjuerna utförts är också lokaliserad i ett medelklassområde strax utanför en större stad. Invandringen i samhället är mycket låg och på skolan finns inte heller en enda elev med invandrarbakgrund. Detta har troligtvis betydelse för vad personalen anser vara normalt eller avvikande. En tänkt konsekvens av detta är att gränserna för normalitet har snävtats in på skolan då hela skolans elevgrupp är relativt homogen. Då skolan enligt Haug (1998) är anpassad till denna tänkta medelklass, vilket också stämmer överens med den aktuella skolans upptagningsområde, är det möjligt att avvikelserna hos eleverna inte heller är lika många i antal i förhållande till andra skolor. Då lärarna är medvetna om att det är de som

identifierar eleverna kan det också tyckas att de bör vara medvetna om den definitions­makt som medföljer identifieringen. Dock gavs under intervjuerna inga kommentarer som ger uttryck för en sådan reflektion.

Lärarna, som också tidigare nämnts, reflekterar inte heller över sin egen kompetens som en förklaring till elevernas svårigheter. Enligt Haug (1998) kan det vara lättare att i ett välfärdssamhälle förlägga problemet till individen, snarare än som ett problem i samhället. På detta sätt kan varken skola, politiker eller föräldrar hållas ansvariga för problematiken. I och med att lärarna inte reflekterat över sin egen roll, kan det även tolkas som att de inte är medvetna om den stora definitions­makt de faktiskt har, samt hur de använder denna. Dock av­säger sig en av lärarna delvis denna definitions­makt, då denne menar att eleverna till stor del identifierar sig själva genom att säga till när de inte förstår eller hänger med i undervisningen. Tänkvärt är att fundera över hur lärarna förhåller sig till sin faktiska definitions­makt. Gällande identifieringen av elever med beteendes­svårigheter menar flera av lärarna, vilket också tidigare nämnts, att denna identifiering allt som oftast görs i de tidigare åren och att de lärare som arbetar i grundskolans senare år därför inte behöver identifiera dessa elever. Även i samband med makten att definiera elever som avvikande eller normala blir detta intressant, då lärarna i grundskolans senare år helt verkar förlita sig på elevernas tidigare lärares uppfattningar på avvikande beteende. Också rektorn menar under intervjun att elevernas tidigare lärare är en delaktig aktör i identifieringen av elever i särskilt behov av stöd. Återigen kan detta kopplas samman med socialstyrelsens förändring av begreppet elever *med* behov av särskilt stöd till omformuleringen elever *i* behov av särskilt stöd. Denna förändring syftade till att mer betona den miljö som eleven befinner sig i som en bidragande faktor till problemet än att förlägga detta endast hos den enskilde eleven (Skolverket, 2008a). Om eleven byter miljö, i detta fall då klass, lärare och eventuellt också skola, så borde alltså elevens svårigheter därmed inte automatiskt medfölja.

### 6.3 Vidare insatser

När en identifiering är gjord menar flera av de intervjuade lärarna att de i första hand försöker att lösa problematiken inom ramen för den ordinarie undervisningen genom individualisering. En av lärarna menar att denna individualisering görs genom att denne anpassar uppgifterna så att dessa kan göras på olika svårighets­grader. Persson (1998a) menar att en anpassning av undervisnings­hålllet kan tyckas vara svårt att genomföra när det i dagens skola ofta är stora klasser. Han menar vidare att ett sätt för lärarna att lösa problemet med elevernas olikheter görs just genom en anpassning av uppgifter. På detta sätt görs en informell gruppindelning i klassen, vilket enligt Persson (1998a) kan sägas vara en typ av organisatorisk differentiering.

När lärarna, efter att försökt individualisera undervisningen, ändå inte känner att de kan ge eleven det stöd som denne behöver diskuteras problematiken i arbetslaget och med specialläraren. I en undersökning gjord av Skolverket 2006 (beskriven i Skolverket, 2008a) har det visat sig att lärare sällan uppfattar något problem med att identifiera elever som är i behov av särskilt stöd, däremot har de större svårigheter att veta vilket stöd som är mest lämpligt. Också i flera av intervjuerna ger lärarna uttryck för denna osäkerhet gällande stödet till eleverna. Denna osäkerhet visar sig genom att lärarna relativt snabbt lämnar över ansvaret till speciallärare, assistent eller coach, vilket kan bero på att de inte ser det som sin huvudsakliga arbets­uppgift att stödja dessa elever. En av lärarna säger under intervjun också uttryckligen att rektorn skall bidra med stöd när denne märker att läraren fått en för tung arbets­börda.

### **6.3.1 Handlingsplaner, åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser**

Samtliga av de intervjuade nämner under intervjuerna handlingsplanerna. Dessa handlingsplaner kan ses som ett inledningsskede i den tänkta gång vid elevvårdskonferenser som beskrivs i SOU 2000:19, där problematiken först försöks lösas inom arbetslaget. Nästa steg på den aktuella skolan är att ett åtgärdsprogram upprättas. Samtliga intervjuade menar att åtgärdsprogram upprättas då en elev anses vara i behov av särskilt stöd. Skolverket (2008a) menar dock att var fjärde elev generellt sett saknar åtgärdsprogram, trots att denne identifierats att vara i behov av särskilt stöd. Detta tycks däremot inte vara fallet på den aktuella skolan. Rektorn och specialläraren menar att elevvårdskonferenser genomförs då eleven har andra problem än kunskapsmässiga. De båda menar således att det är eleven som har problem och elevvårdskonferensen genomförs för att finna vägar för en korrigerande av elevens bristande egenskaper. Åsikten om att eleven är den som är bärare av problemet blir intressant i förhållande till det som SOU 2000:19 beskriver angående elevvårdskonferenser. De menar att denna konferens på senare tid utsatts för mycket kritik då den anses vara av alltför stel och formell form samt att eleven ses som bärare av problemet vilket leder till att både elev och vårdnadshavare hålls ansvariga för detta.

### **6.3.2 Specialpedagogiska lösningar och differentiering**

Enligt lärarna är specialläraren en viktig aktör i samband med de specialpedagogiska lösningarna. Denna kan enligt lärarna utnyttjas på olika sätt, dels handledande gentemot läraren och dels som en extra resurs till eleven. En av lärarna menar att denne används på så sätt att eleven får enskild undervisning utanför den ordinarie tillsammans med specialläraren. När specialläraren används på detta sätt kan det enligt Haug (1998) sammankopplas med en syn på att eleven anses vara den avvikande. Genom detta synsätt rättfärdigas en särskiljning av eleven då denne behövs korrigeras. Denna organisatoriska differentiering, som läraren ger uttryck för, kan enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) kopplas samman med ett kompensatoriskt perspektiv då elevens brister är de som behövs kompenseras. Om differentieringen istället ses ur demokratiskt deltagarperspektiv är särskiljande av eleven inte nödvändigt. När eleven inte ses som avvikande finns det inte heller något behov av att korrigeras och normalisera denne. Sett ur detta perspektiv blir det istället undervisningen som måste förändras så att den är utformad för att hantera heterogenitet och pluralism (Haug, 1998). De andra lärarna menar att specialläraren främst används som handledande vilket blir intressant i samband med det ovan nämnda, då handledningen är riktad mot läraren och dennes undervisning istället för mot eleven. Även specialläraren själv menar att vikten av kontinuerliga handledande möten med lärarna är stor.

Enligt Nilholms, Perssons, Hjerms och Runessons (2007) undersökning om kommuners arbete med särskilt stöd har det visat sig att både en organisatorisk och en pedagogisk differentiering är vanligt förekommande i landets kommuner. Dock visar samma undersökning att de organisatoriska lösningarna inte är lika eftersträvansvärda som de pedagogiska. Det bör dock nämnas att denna undersökning är genomförd på en högre tjänstemannanivå. Trots skillnaden i tjänstemannanivåer har liknande resultat framkommit i intervjuerna med lärarna, då tre av fyra lärare menar att de använder specialläraren främst som handledande. Rektorn ger även denne uttryck för båda former av differentiering genom att dels påpeka lärarens bemötande av eleven som betydelsefull och dels menar denne också att en form av specialpedagogisk lösning är att specialläraren arbetar med den enskilde eleven. På samma sätt som rektorn ger även specialläraren uttryck för en tvetydighet i sin syn på differentiering vilket också kan anknytas till värderingar inom både det kompensatoriska och det demokratiska deltagarperspektivet.

### *6.3.2.1 Elevassistenter och coachning*

Nilholm m.fl. (2007) beskriver att nästan 70% av landets kommuner uppger att assistenter i klassrummet är en vanlig eller ganska vanlig specialpedagogisk lösning. Däremot anser endast 30% av kommunerna att detta är en eftersträvarvärd lösning. Rektorn på den aktuella skolan kan sägas ha åsikter som väl överensstämmer med denna undersökning. Rektorn har på skolan minskat ner antalet elevassistenter då denne anser att skolan bör ha kompetens att möta elevernas olikheter. Trots detta är idag, i likhet med ovan nämnda undersökning, ett fåtal elevassistenter anställda på skolan.

De odifferentierade klasserna, som rektorn på skolan eftersträvar, kan enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) utgöra svårigheter för läraren. Generellt sett menar de vidare att behovet av det specialpedagogiska stödet ökat i takt med att de organisatoriska lösningarna minskat. Fler och fler elever anses vara i behov av särskilt stöd då lärarna inte lyckas hantera elevens olikheter. Då rektorn valt att minska antalet elevassistenter har det inneburit problem för lärarna, vilket nu försöks lösas med hjälp av coacher. En av lärarna samt rektorn själv menar också att coacherna är nödvändiga för att avlasta lärarnas arbetsbörda. Läraren i fråga menar också att coachens uppgift är att följa med en enskild elev under hela skoldagen för att stötta denne. Coachen tar enligt rektorn alla konflikter med eleven så att läraren helt kan avsäga sig ansvaret för eleven, detta menar denne vidare påverkar hela gruppen på ett positivt sätt. Återigen beskrivs en åtgärd som enbart riktar sig till en förändring av eleven. Rektorn nämner förvisso att coachens arbete kan beröra både eleven och miljön kring denne, dock är de exempel på åtgärder som denna ger endast riktade mot eleven. Coachens arbete kan i detta sammanhang liknas vid elevassistentens.



## 7. Pedagogiska slutsatser

I studiens inledning ställer vi oss frågan huruvida den elev som anses vara i behov av särskilt stöd är det oavsett vilken skola denne befinner sig i. Begreppet likvärdighet blir i samband med denna fråga relevant, då makten att definiera elever som i behov av särskilt stöd finns hos enskilda personer eller specifika yrkesgrupper och ofta bygger på personliga uppfattningar och värderingar. Detta innebär enligt vår mening att det inte finns några garantier för att en likvärdig bedömning görs.

Under studiens gång har vi kunnat urskilja två övergripande synsätt vid en identifiering, dels ett synsätt som förlägger problematiken hos den enskilde eleven, och dels ett synsätt som söker orsaker till svårigheterna i den miljö som omger eleven. Synsätten är även nära sammanknutna med de vidare insatser som en identifiering leder till. Dock framkommer en ambivalens gällande de båda synsätten, då det tycks som att en förskjutning från det ena synsättet till det andra till större delen skett på en högre nivå och därmed ännu inte fullt ut förankrats i verksamheten.

Lärarna är de som främst identifierar elever men också de som är minst medvetna om på vilka grunder denna identifiering görs. En av lärarna menar till och med att det är tillräckligt att en elev av denne anses "udda" för att vidare också anses vara i behov av särskilt stöd. Studien blir högst betydelsefull i detta sammanhang då den kan bidra till en ökad medvetenhet hos dem som besitter den största definitionsmakten. Genom en ökad medvetenhet om på vilka grunder en identifiering görs hoppas vi också på en förändrad syn angående vilka insatser detta bör leda till. En relevant fråga vi menar att rektorer, speciallärare och lärare bör ställa sig är vem som egentligen är i behov av särskilt stöd, är det skolan, läraren eller eleven?

### 7.1 Framtida forskning

Vi anser att det området i vilket vår studie ingår kan utvecklas ytterligare genom att utöka undersökningens omfång. Ett förslag är att göra en jämförande studie mellan olika skolor i olika kommuner för att i ett större perspektiv undersöka likvärdigheten i samband med identifieringen av elever i behov av särskilt stöd. En större studie skulle också kunna resultera i en urskiljning av fler bidragande faktorer till en eventuell skillnad. Bland dessa faktorer ser vi exempelvis kommunernas ekonomi och invandrartäthet.

Vår studie behandlar till stor del orsaker och grunder till en identifiering. En möjlig framtida studie skulle istället kunna fokusera mer på vilka åtgärder som vidtas på verksamhetsnivå, samt i hur hög grad den organisatoriska differentieringen faktiskt lever kvar, trots dagens politiska ambitioner.

## Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Publikation 1999:08). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik - ett kunskapsområde med många dimensioner. Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s 85-93). (Vetenskapsrådets rapportserie 2007:5). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Börjesson, M. (2002). Barn i behov av särskild korrigering. Skolverket, *Att arbeta med särskilt stöd. Några perspektiv*. (s 85-102). Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I., Persson B., & Rosenqvist J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Giota, J., & Lundborg O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. (Publikation 2007:03) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustafsson, L H. (2002). Kvalitet inom elevhälsan – vad är det och hur kan den mätas? Skolverket, *Att arbeta med särskilt stöd. Några perspektiv*. (s 21-51). Stockholm: Liber.
- Haug, P. (1998). *Specialpedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Johansson, B. & Svedner P O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4:e upplagen) Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning hur var och varför*. Forskning i fokus nr 13. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber.
- Nilholm, C., Persson B., Hjerm M., & Runesson S. (2007). *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. En enkätundersökning*. (Publikation 2007:2). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Olsson, I. & Qvarsell, R. (2000). De handikappade i historien. Tideman, M (red.). *Perspektiv på funktionshinder och handikapp*. (s 17-33). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998a). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. (Publikation 1998:10) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (1998b). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser.* (Publikation 1998:11) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber.

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

Skolverket (2008b). *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram.* Stockholm: Skolverket

SOU: 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

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

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer.* (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1994:1194). *Grundskoleförordningen.*  
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* (Lpo 94). <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

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

# Bilaga A

## Intervjufrågor till rektor

- Vad tänker du när du hör ”elever i behov av särskilt stöd”?
- Vem på skolan identifierar elevernas behov?
- Hur går denna identifiering till?
  - *Utifrån vilka kriterier?*
  - *Används diagnosmaterial?*
  - *Särskilda dokument/handlingsplan?*
- Vad sker då en elevs behov har identifierats?
  - *Elevvårdskonferenser?*
  - *Åtgärdsprogram?*
- Vem beslutar vilka elever som får särskilt stöd och hur stödet skall utformas?
- Hur går detta beslut till?
- Vilken roll har eleven själv och/eller vårdnadshavaren i beslutsfattandet?
- Vilka behov prioriteras vid resursfördelning?
  - *Elevens behov?*
  - *Lärarens behov?*
  - *Föräldrarnas behov?*
  - *Vilka svårigheter prioriteras?*
- Vilka tankar har du kring ”högpresterande” elever?
- Identifieras dessa elever?
- Ges de något stöd?

# Bilaga B

## Intervjufrågor till speciallärare

- Vad tänker du när du hör ”elever i behov av särskilt stöd”?
- Vem på skolan identifierar elevernas behov?
- Hur går denna identifiering till?
  - *Utifrån vilka kriterier?*
  - *Används diagnosmaterial?*
  - *Särskilda dokument/handlingsplan?*
- Vad sker då en elevs behov har identifierats?
  - *Elevvårdskonferenser?*
  - *Åtgärdsprogram?*
- Vem beslutar vilka elever som får särskilt stöd och hur stödet skall utformas?
- Hur går detta beslut till?
- Vilken roll har eleven själv och/eller vårdnadshavaren i beslutsfattandet?
- Hur ser samarbetet runt dessa elever ut med övrig personal på skolan?
  - *Med lärare?*
  - *Med rektor?*
  - *Med assistenter?*
- Vilka behov upplever du prioriteras vid resursfördelning?
  - *Elevens behov?*
  - *Lärarens behov?*
  - *Föräldrarnas behov?*
  - *Vilka svårigheter prioriteras?*
- Vilka tankar har du kring ”högpresterande” elever?
- Identifieras dessa elever?
- Ges de något stöd?

# Bilaga C

## Intervjufrågor till lärare

- Vad tänker du när du hör ”elever i behov av särskilt stöd”?
- Vem på skolan identifierar elevernas behov?
- Hur går denna identifiering till?
  - *Utifrån vilka kriterier?*
  - *Används diagnosmaterial?*
  - *Särskilda dokument/handlingsplan?*
- Vad sker då en elevs behov har identifierats?
  - *Elevvårdskonferenser?*
  - *Åtgärdsprogram?*
- Vem beslutar vilka elever som får särskilt stöd och hur stödet skall utformas?
- Hur går detta beslut till?
- Vilken roll har eleven själv och/eller vårdnadshavaren i beslutsfattandet?
- Hur ser samarbetet runt dessa elever ut med övrig personal på skolan?
  - *Med specialpedagog?*
  - *Med rektor?*
  - *Med assistenter?*
- Vilka behov upplever du prioriteras vid resursfördelning?
  - *Elevens behov?*
  - *Lärarens behov?*
  - *Föräldrarnas behov?*
  - *Vilka svårigheter prioriteras?*
- Vilka tankar har du kring ”högpresterande” elever?
- Identifieras dessa elever?
- Ges de något stöd?