



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Jag känner att jag inte hade klarat det om jag inte hade haft dom”

Elevers syn på det specialpedagogiska stöd de får

Linda Richards

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDGX62 Examensarbete med utvecklingsinriktning
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2011
Handledare:	Mikael Nilsson
Examinator:	Bengt Edström
Rapport nr:	VT12-IPS-03 PDGX62

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: PDGX62 Examensarbete med utvecklingsinriktning
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht/2011
Handledare: Mikael Nilsson
Examinator: Bengt Edström
Rapport nr: VT12-IPS-03 PDGX62
Nyckelord: Specialpedagogik, stöd, internationell grundskola

- Syfte:** Att undersöka och jämföra det specialpedagogiska stödet på två sektioner i samma skola, utifrån elevernas perspektiv. I förlängning syftar studien till att kunna öka kunskap om hur stödinsatserna fungerar och kan förbättras på skolan.
- Tidigare Forskning:** Specialpedagogik anses vara en tvärvetenskaplig förlängning till pedagogik som handlar om att följa samhällets riktlinjer och sättas in där den vanliga pedagogiken inte räcker till. Historiskt sätt beskrivs tre perioder sedan folkskolans införande; icke-differentiering, differentiering och integrering, som leder fram till nutiden då stor vikt läggs på specialpedagogiskt stöd i skolan. Alla skolor anses dock inte möta elevernas behov. Utifrån elevens syn beskrivs lärarens roll som ett viktigt inslag i skolupplevelsorna samt i elevens självvärdering. Internationell forskning visar en trend som leder från 1950-talets *behaviourism* mot *inclusion* idag.
- Metod:** En kvalitativ, empirisk undersökning som genom intervjuer, granskar och analyserar hur elever i två olika sektioner uppfattar det specialpedagogiska stödet de får och utreder hur de uppfattar att de har påverkats av att få extra stöd.
- Resultat:** Studien visar att eleverna i stort sett är positiva gentemot att få stöd, och tycker att stödet varit till hjälp i deras skolarbete. Eleverna har olika upplevelser och livserfarenheter, men deras upplevelser av specialpedagogiskt stöd är jämförbara. Stor vikt läggs av eleverna på relationer till lärare överlag och i synnerhet speciallärare. De största skillnaderna mellan de två sektionerna visade sig vara att de internationella eleverna saknar en viss närhet och band mellan elev och lärare eftersom de känner att lärarna ofta inte stannar på skolan långsiktigt, samt att de nationella eleverna inte har lika mycket inflytande vad gäller stödschema läggning.

Förord

Att skriva detta examensarbete har varit en mycket intressant och lärorik resa för mig både som individ och som pedagog i det svenska skolsystemet. Jag har fått ta del av många olika åsikter och upplevelser kring specialpedagogik genom undersökningsprocessen, vilka har byggt på mina egna intressen och funderingar kring skolansvärld.

Ett stort TACK vill jag ge till eleverna som ställde upp på intervju och som delade med sig av sina upplevelser och erfarenheter. Utan er hade arbetet inte funnits till. Ett tack även till skolan där eleverna vistas och som gav mig tillåtelse att skriva om och att undersöka stödet däri.

Ett tack till min handledare, Mikael Nilsson, och till språkhandledaren Anette Wahlandt, som via mail, telefon och möten har hjälpt mig att skapa fram ett läsbart och strukturerat arbete.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.1.1 Internationella Sektionen	2
1.1.2 Nationella Sektionen	2
2. Litteraturgenomgång	4
2.1 Specialpedagogik	4
2.2 Historik av Specialpedagogik i Sverige	6
2.3 Internationell Historik	8
2.3.1 USA	8
2.3.2 Storbritannien	9
2.4 Specialpedagogik Utifrån Elevers Synpunkt	11
2.5 Sammanfattning	12
3. Syfte	14
4. Frågeställning	14
5. Metod	15
5.1 Metodval	15
5.2 Urval	16
5.3 Genomförande	16
5.4 Bearbetning och Analys	17
5.5 Tillförlitlighet	17
5.6 Etik	19
6. Resultat	20
6.1 Elevernas Bakgrund	20
6.1.1 Internationella Sektionen	20
6.1.2 Nationella Sektionen	20
6.1.3 Elevernas Svårigheter	21
6.2 Skolgången	21
6.2.1 Internationella Sektionen	21
6.2.2 Nationella Sektionen	21
6.3 Upplevelser av Specialpedagogik	22
6.3.1 Internationella Sektionen	22
6.3.2 Nationella Sektionen	22
6.4 Lärare	23
6.4.1 Internationella Sektionen	23
6.4.2 Nationella Sektionen	23
6.5 Upptäckt av Svårigheter	24
6.5.1 Internationella Sektionen	24
6.5.2 Nationella Sektionen	24
6.6 Schema	25
6.6.1 Internationella Sektionen	25
6.6.2 Nationella Sektionen	25
6.7 Kamrater	25
6.7.1 Internationella Sektionen	25

6.7.2 Nationella Sektionen.....	26
6.8 Framtidsplaner	26
6.8.1 Internationella Sektionen	26
6.8.2 Nationella Sektionen.....	26
6.9 Sammanfattning av Resultatet	27
6.9.1 Hur upplever eleverna det stöd de får?	27
6.9.2 Hur uppfattar eleverna att de har påverkats av att få extra stöd?.....	27
6.9.3 Vad finns det för likheter och skillnader mellan elevernas upplevelser av stödet i de två sektionerna?	28
7. Diskussion	29
7.1 Syn på Skolan	29
7.2 Upplevelser av Specialpedagogiskt Stöd.....	29
7.3 Lärares Inflytande.....	31
7.4 Upptäckt och Diagnos av Svårigheterna	32
7.5 Schemaläggningen.....	32
7.6 Kamraters Inflytande	33
7.7 Framtidsplaner	34
7.8 Avslutande Reflektioner	34
Referenslista.....	36

1. Inledning

Ambitionen med denna studie är att undersöka specialpedagogisk verksamhet i två sektioner på samma grundskola och att jämföra insatserna genom att utföra intervjuer med elever och att granska stödet som finns på plats, hur det bestäms och hur det utförs, samt hur eleverna upplever det och hur de uppfattar att de har påverkats på olika sätt av att få stöd.

För att kunna utforska och jämföra specialpedagogiska insatser måste termen 'specialpedagogik' först definieras. Skolverket skriver med syftning till forskning och skolutveckling: "Vad är då specialpedagogik? Specialpedagogik handlar om undervisning och socialisation av barn och elever i behov av särskilt stöd och/eller med funktionshinder" (Skolverket, 2011a, rad 8).

Specialpedagogiska insatser kan se väldigt olika ut beroende på skolan, eleverna, pedagogens utbildning och erfarenheter och syfte och mål bakom insatsen. På en särskola till exempel, är det enligt mina erfarenheter, inte ovanligt att pedagogerna som jobbar i klassrummet och arbetar med eleverna hela dagarna är specialpedagoger, men deras arbetsuppgifter kan inte jämföras med en specialpedagog som jobbar i grundskolan med elever i "vanlig" klass och som strävar till att uppnå grundskolans mål, eller som enligt det specialpedagogiska uppdraget (SFS, 2007:638), arbetar förebyggande eller med rådgivning och handledning och kanske har mindre kontakt med eleverna.

Skolverket (2011a) beskriver "två huvudsakliga funktioner: åtgärdande respektive förebyggande" (rad 10) gällande specialpedagogik. De menar att åtgärden kan vara allt från att en elev får stöd i klassrummet eller får extra undervisning till att en elev hänvisas till särskola eller specialskola, eller att läraren ändrar på situationen eller undervisningen så att elevens behov bättre möts. Förebyggande arbete handlar om att minska antalet barn som finner sig i behov av stöd (Skolverket, 2011a). Att arbeta förebyggande innebär att specialpedagogen jobbar med klasslärare och skolmiljön för att skapa en så bra situation som möjligt så att alla barn nås och alla barn får den undervisning de har rätt till.

1.1 Bakgrund

Jag är idag anställd som specialpedagog på en skola i Västsverige. Jag arbetar i den internationella sektionen med svenska och utländska barn och är intresserad av deras upplevelser av skolan och stödet de har fått jämfört med hur det hade varit om de gick i den nationella sektionen.

Fastän skolan anses vara en enhetlig skola, med gemensam ledning och syfte, finns det två ganska enskilda sektioner som skiljer sig åt på många sätt. Varje sektion har, utöver skolledaren, en rektor och biträdande rektor. Även personalen jobbar oftast enskilt i en sektion. Skolan drivs som en samfäll skola, men medan den nationella sektionen är en kommunal skola, är den internationella sektionen fristående. Skolan drivs av en styrelse som omfattar politiker från region samt representanter från affärsvärlden. Elever som går i den internationella sektionen betalar en avgift.

I och med att det är synen på den specialpedagogiska insatsen som eleverna får som ska granskas, krävs en grundläggande uppfattning om hur stödet ser ut, samt eventuella skillnader mellan de två sektionerna. I båda sektionerna arbetar specialpedagoger med elever i behov av stöd. Det finns inga elever på skolan som jobbar med assistent eller som får särskild undervisning på grund av inlärningssvårigheter.

1.1.1 Internationella Sektionen

Den internationella sektionen följer *International Baccalaureate Middle Years Programme* (IB MYP), vilket omfattar *grades* sex till tio. Eleverna i den internationella sektionen kan komma från svenska eller utländska familjer, och har ofta föräldrar som reser mycket till andra världsdelar med jobbet, eller som vistas i området under en kortare period och t.ex. jobbar på internationella företag. Många av eleverna är vana vid att resa och att byta skola, och har oftast gått på en eller flera andra internationella skolor. I skollagen (SFS 2010:800) kan man läsa att "den som har skolplikt och som för endast en kortare tid är bosatt i Sverige eller har andra särskilda skäl att få utbildning i en internationell skola på grundskolenivå får fullgöra sin skolplikt i en godkänd sådan skola" (24 kap. 2 §).

Just nu är det inga elever som har IEP (*Individual Education Plan*), vilket på den internationella sidan, är skriven av pedagoger och omfattar mer detaljerade åtgärder och inte bara utveckling inom normer. Det är tanken att alla elever som får stöd från *Learning Support* ska under läsåret 2011-12 få en IEP skriven. Åtgärdsprogram (*Action Plan*) är i vanliga fall inte skrivna för elever i den internationella sektionen då IEP omfattar samma information.

Det är idag sju elever som får 1:1 stöd utöver den vanliga undervisningen, vidare två-tre elever som får stöd i klassen, och ytterligare några elever som granskas och som kanske får lite extra uppmärksamhet på lektionerna och där lärarna får handledning, samt flera som är under utredning eller som har en påbörjat kartläggning. Stödet som eleverna får är anpassat beroende på elevens behov, klasslärares åsikter, samt, till en viss nivå, föräldrarnas och elevens önskemål. Stödet är oftast en blandning mellan extra hjälp i klassrummet och 1:1 undervisning eller handledning för eleven, samt vägledning och rådgivning med klasslärarna. Det finns en heltidstjänst som *Learning Support Teacher* och eleverna har tillgång till stöd eller support varje dag. Även elever som officiellt inte får stöd, kan komma till *Learning Support* under *Study Group* tider, då läraren finns tillgänglig för att jobba med enskilda elever, eller med små grupper.

1.1.2 Nationella Sektionen

Den nationella sektionen följer den svenska läroplanen och omfattar årskurs sex till nio. Eleverna kommer från regionen, och alla har rätt att välja skolan, men i och med att skolan har det engelska språket samt internationalism som profil, är det många elever som har någon anknytning till engelska, till exempel en (eller fler) engelsktalande förälder, eller som har en annan internationell förbindelse. De flesta elever i den nationella sektionen går kvar i skolan från förskoleklass eller årskurs ett t.o.m. årskurs nio. Därefter kan eleverna välja att fortsätta i gymnasiedelen av skolan, eller gå vidare till en annan gymnasieskola.

Alla elever som går i den nationella sektionen har en IUP (Individuell Utvecklings Plan) som omfattar elevens insatser och utveckling. Enligt skollagen, ska ett åtgärdsprogram skrivas "för en elev som ska ges särskilt stöd ... Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas" (SFS, 2010:800, 3 kap. 9 §). Alla elever som får specialpedagogiskt stöd har ett utarbetat åtgärdsprogram.

Det finns ca 15-18 elever som får stöd av något slag idag. Eleverna får stöd efter betygsvarning eller enligt rektorns beslut. Även här ser stödet olika ut beroende på behov av elev och lärare. Den specialpedagogiska insatsen i den nationella sektionen har olika inslag. Det finns två tjänster; en specialpedagog som jobbar främst med handledning och rådgivning, vars tjänst omfattar 20 %, och en speciallärare som jobbar främst med eleverna antingen 1:1

eller med inryckning i klassen, eller med mindre grupper. Speciallärartjänsten omfattar 75 % i grunden, men det finns även fonder och extra resurspengar som har sökts, och som ofta används till att vidga tjänsttimmarerna.

Som utgångspunkt i skolans elevhälsoplan beskrivs det hur arbete med eleverna sker utifrån ett salutogent synsätt. För att påverka en positiv utveckling, tas elevens styrkor fram och förstärks för att främjar självförtroende och självförtroende.

2. Litteraturgenomgång

Under litteraturgenomgången kommer begreppet 'Specialpedagogik' att utredas och fördjupas innan dess historiska utveckling och tillväxt i Sverige åskådliggörs för att förtydliga hur uppfattning om och riktlinjer runt specialpedagogisk praktik har påverkat klassrumsarbetet. En kort inblick i insatserna och värden som finns i utlandet samt elevers syn på specialpedagogik kommer också att betraktas.

2.1 Specialpedagogik

Att beskriva och definiera specialpedagogik är svårt eftersom begreppet har ändrats genom åren, och fortsätter att förändras i och med att uppfattningen om vad som behövs och vad som är bästa praxis hela tiden utvecklas. Specialpedagogik kan inte heller kategoriseras på ett tydligt sätt då det omfattar många olika discipliner och hämtar information från ett spektrum olika källor:

Ämnet specialpedagogik är tvärvetenskapligt och har utvecklats ur pedagogik med nära kopplingar till filosofi, psykologi, sociologi och medicin. I ämnet behandlas människors olika villkor för lärande och utveckling i samspel med det omgivande samhället. Det behandlar också arbetsuppgifter, yrkesroller och verksamheter inom funktionshinderområdet (Skolverket, 2011b, rad1).

I och med att specialpedagogik anses vara "tvärvetenskapligt" krävs då en uppfattning om vad alla dessa begrepp eller vetenskaper betyder och innebär innan det går att sätta en kortfattad och koncis definition. Persson (2007) skriver: "Att försöka sig på en generell definition av termen specialpedagogik eller specialpedagogiska behov är således svårt" (s.25). Hans mening är att definition av specialpedagogik är "problematiserad" på grund av tre huvudsakliga aspekter; att specialpedagogik är mångdisciplinärt och hämtar kunskap från bl.a. medicin och psykologi; att specialpedagogik har en plikt att följa samhällets riktlinjer; att en specialpedagog ska uppfylla flera funktioner och att alla inte är tydliga (Persson, 2007).

Vid den första aspekten påpekar Persson att många olika professioner kan ha uppfattningar inom det specialpedagogiska området och att bedömningar kan göras på olika skalor. Björck-Åkesson, Granlund och Simeonsson (2005) stödjer detta med att framföra "most contemporary descriptions focus on special education as a complex, multidisciplinary field based on education influenced by other fields of knowledge such as psychology, sociology and medicine" (s.43).

Den andra orsaken Persson diskuterar är att specialpedagogik handlar om att följa samhällets riktlinjer och att den sätts in när "den vanliga pedagogiken bedöms som otillräcklig" (Persson, 2007 s.26). På samma sätt skriver Skrtic (1991) att en förståelse av samhället kan uppnås genom att undersöka yrken som har framkallats för att behärska misslyckandet:

The most insightful way to understand society is to consider it from the perspective of the professions that have emerged to contain its failures. In this sense, special education can be understood as the profession that emerged ... to contain the failure of public education to educate its youth for full political, economic, and cultural participation in democracy (s.24).

Asp-Onsjö (2010) skriver inte om misslyckandet, utan komplettering, men resultatet är detsamma: "Specialpedagogiken har till uppgift att komplettera den reguljära pedagogiken för de elever som av en eller annan anledning anses behöva stöd" (s.339).

I slutet av stycket går Persson in på den roll som specialpedagogiken har i både samhälle och skola. Han fortsätter med att framställa att rollen kan ses på olika sätt; som hjälp till elever eller för att lösa skolans organisatoriska tillkortakommanden (Persson, 2007). Nilholm (2007) hävdar att:

Den grundläggande idén i ett kompensatoriskt perspektiv är att kompensera individer för deras problem. För att göra detta identifierar man olika typer av problemgrupper, söker efter grundläggande, främst neurologiska och psykologiska, processer som kan bidra till förståelsen av gruppens problem samt föreslår metoder och åtgärder för att kompensera de problem som individerna uppvisar" (s.25).

Asp-Onsjö förklarar denna tankegång med att beskriva specialpedagogikens uppgift som "att arbeta fram pedagogiska lösningar som matchar olika psykologiska och medicinska diagnoser som exempelvis dyslexi eller autism" (2010, s.343).

Enligt Börjesson (1997) hänger bedömningen om vilka elever som kan anses behöva stöd ihop med hur normalitet definieras och hur avvikelser från denna normalitet värderas. Han menar att definitioner om normalitet, och avvikelser därifrån, skiljer sig beroende på tidsperiod och omständighet. En definition på vilka elever som anses vara i behov av stöd utarbetades av en fjärdedel av landets kommuner 1995. Ett exempel på deras definition är följande: "Elever som på något sätt är förhindrade att fullt ut delta i undervisningen p.g.a. psykiska, fysiska eller sociala begränsningar samt olika former av inlärningssvårigheter som medför att arbetssätt och arbetsformer behöver särskilt anpassas" (Skolverket, 1998 s.22). Även om definitionen kan anses vara giltig än idag, har styrdokumentet ändrats genom tiderna. På vilket sätt elever i behov av specialpedagogiskstöd ska mötas, och i vilka omständigheter detta stöd ska ges, samt vilken omfattning det ska ta kan tydas på olika sätt genom de olika dokumenten.

I 1985s skollag förekom det att "i utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd" (SFS, 1985:1100, 1 kap. 2 §). Samma föreskrift står inte kvar i den nuvarande lagen (2010:800), dock används samma ordval genom dokumentet. Persson (2007) hävdar att ändringen till "elever i behov av särskilt stöd" från det tidigare uttalandet "elever med särskilda behov" illustrerar lagstiftarens syn på svårigheter, att den pedagogiska insatsen ska anpassas till elevens förutsättningar. Persson (2007) menar att "det är således skolans ansvar att möta elevens svårigheter med pedagogiska, organisatoriska eller miljörelaterade åtgärder så att svårigheterna reduceras" (s.20).

I skollagen (SFS, 2010:800) kan man läsa att en elevs behov av särskilt stöd ska utredas om "det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås ... Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation" (3 kap. 8 §). Informationen kan hämtas inifrån undervisningens ramar, från provresultat, eller genom uppgifter från personal, elev eller vårdnadshavare eller på annat sätt (SFS, 2010:800). Det är alltså bedömningen om elevens möjligheter att nå målen som i första hand utgör huruvida stöd ska sättas in eller inte, men genom "andra svårigheter" finns möjligheten till att ge stöd även i andra sammanhang kvar.

I och med att det inte finns konkreta begränsningar som visar i vilka fall stöd ska sättas in, blir skiljelinjen mellan den vanliga pedagogiken och specialpedagogik oskarpt. Man kan säga att specialpedagogik är en förlängning eller en komplettering till pedagogik, men var dessa begrepp skiljer sig åt är således suddigt. Asp-Onsjö (2010) skriver att "Vad som skiljer

pedagogik från specialpedagogik är en omtvistad fråga" (s.341). Meningen styrks av Björck-Åkesson (2008) som hävdar:

Man kan uttrycka det som att det generella som rör alla barn är *pedagogik*. Det specifika, sådant som blir aktuellt för barn som behöver mer och annorlunda insatser för att nå en optimal utveckling och optimal lärande, är *specialpedagogik*. Insatser på en generell nivå är oftast inte tillräckliga för att barn i behov av stöd ska nå sin optimala nivå avseende lärande. De är nödvändiga men ej tillräckliga (s.35).

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) påpekar att "specialpedagogik" är större än det område som vanligen associeras med termen:

Specialskolor och särskolan är skolformer som kanske oftast förknippas med begreppet specialpedagogik ... ett ofta bortglömt faktum är dock att dessa skolors verksamheter kvantitativt sett utgör enbart en mycket liten del av den totala omfattningen av specialpedagogiska insatser i skolväsendet (s.14).

Det är den delen utanför specialskolor och särskolor som denna studie fokuserar på, och som finns i verksamhet på skolan som granskas. Emanuelsson et al. (2001) menar att en tredje del av elever i en årskull får någon form av specialpedagogiskt insats under sin skoltid, medan bara två procent går i special- eller särskola.

2.2 Historik av Specialpedagogik i Sverige

Trots att folkskolan infördes i Sverige 1842, betydde detta enligt Skolverket (1998) inte i praktik en skola för alla: "barn till de sämst ställda gick oftast inte alls i skolan" (s.13). Under 1910-talet grundades "svagklasserna", ett initiativ som såg barnen delas upp i fyra olika grupper: "1) de efterblivna 2) de fysiskt och psykiskt svaga 3) de lata och tröga och slutligen 4) de fysiskt och psykiskt normala" (Skolverket, 1998 s.14). Enligt förespråkarna skulle man "Genom att 'avsöndra' dessa grupper från varandra ... ge alla grupper de bästa förutsättningar" (Skolverket, 1998 s.14).

Enligt Rosenqvist (1993) kan man urskilja tre huvudperioder, som dock går i omlott, i specialpedagogikens historia i Sverige. Icke-differentiering var den första perioden, som varade fram till ca 1950. Under denna period hade alla barn rätt att gå i skolan på samma nivå och med samma omfattning, och till dem som inte blev godkända fanns inga hjälpmedel, utan de fick antingen gå om en klass eller lämna skolan. Rosenqvist (1993) menar att det därmed fanns många utvecklingsstörda barn som aldrig fick tillgång till skolan.

Den andra perioden, differentiering, har många rötter som enligt Rosenqvist (1993) kan spåras långt bakåt i historia sedan den första skolan för blinda och döva startades i Stockholm i början på 1800-talet. 1870 gav regeringen ekonomiskt stöd till det som då kallades idiotanstalt i Göteborg, och därefter ökade antalet skolor för utvecklingsstörda (Rosenqvist, 1993). Skolverket (1998) hävdar att "differentieringsambitionerna kunde baseras på vetenskapligt utprovade instrument och fick så småningom ett starkt stöd i 1920- och 1930-talets ökad intresse för arvs- och rashygien" (s.15).

Från att det fanns ca 300 hjälpklasser, med omkring 4000 elever i Sverige år 1940, hade antalet ökat till 856 klasser med 11500 elever i 1952. Den första klassen för barn med läs- och skriv svårigheter kom 1938, men först 1944 skrevs en lag vilket gjorde skolor för dem bildbart sinneslösa obligatoriska. 1954 omfattades utbildning av även grovt utvecklingsstörda

barn av lag och 1967 utvidgades bestämmelsen ytterligare när "Omsorgslagen" infördes (Rosenqvist, 1993).

När grundskolan infördes 1962, gick alla elever i gemensam klass t.o.m. årskurs 9. Enligt Stukát (refererat i Asp-Onsjö, 2010) blev resultaten att varje klass omfamnade ett brett spann elever med olika betingelser till studier. För att kunna hantera varje elev och uppnå de bästa möjliga resultaten, blev specialpedagogik ett viktigt inslag. 1962 infördes även den första skolplikten för barn med rörelsehinder.

Rosenqvist (1993) beskriver ett beslut som fattades år 1971 av skolmyndigheterna om att 0.3 timmar specialundervisning per vecka skulle tilldelas varje elev. Avgörandet innebar att en speciallärare kunde undervisa 26 timmar i veckan med elever från fyra klasser på 25 barn. Bestämmelsen utvidgades med åren, och integrering blev den tredje perioden. Under 1970- och 1980-talet uppkom en debatt om vad specialpedagogik betecknar. En del myndigheter hävdade att specialpedagogik var undervisningsmönstret och att skolor skulle anpassa den vanliga pedagogiken till specialpedagogik i undervisningens innehåll såväl som metod (Rosenqvist, 1993).

Asp-Onsjö (2010) menar att 30 % av eleverna i Sverige i slutet på 1970-talet fick specialundervisning av någon form. Denna undervisning kunde ske på olika sätt: "antingen inom klassens ram eller i någon form av de olika specialklasser som erbjöds, till exempel läs- och skrivklasser, matematikklasser, observationsklasser eller så kallade hjälpklasser" (s.340). Under denna tid menar Rosenqvist (1993) att en helhetssyn invigdes i Sverige, och vid början på 1990-talet ansågs varje elev ha samma potential och skolan skulle anpassa undervisningen och omgivningen till elevens behov. Fler än 95 % av alla 11 421 elever i Sverige som var registrerade som utvecklingsstörda år 1990 gick i vanliga skolor, och 1008 (9 %) elever integrerades i vanliga klassrum (statistiska meddelanden, 1991 beskriven i Rosenqvist, 1993).

1990-talets helhetssyn och integrering var en företrädare till Salamancadeklaration (Svenska Unescorådet, 2006) där det beskrivs att varje barn har "unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov" (s.11). Man har även deklarerat att:

- utbildningssystemet skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas,
- elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov,
- ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla (Svenska Unescorådet, 2006, s.11).

Vikten som läggs på särskilt stöd, och på vilken grad elever i behov av stöd omhändertas i skolan har ökat genom åren, och 1998 förklarade Skolverket att självaste kvalitet på skolan kan mätas genom att granska den specialpedagogiska insatsen: "Hur väl skolan lyckas att ge ett tillfredsställande stöd till de elever som tillfälligt eller mera varaktigt är i behov av detta, är en viktig mätare på skolans kvalitet" (Skolverket, 1998, s.5).

Inom handlingsramen för Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) kan man läsa att:

Erfarenheten ... visar att integreringen av barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen bäst uppnås inom reguljära skolor som betjänar alla barn i ett lokalsamhälle.

Det är i detta sammanhang som elever med behov av särskilt stöd kan uppnå de bästa inlärningsresultaten och delaktighet i samhället (s.18).

Sedan Salamancadeklarationen skrevs på, 1994, har Unesco arbetat utifrån integrering och en helhetssyn för att utbilda, sprida erfarenhet, och införa åtgärden i olika länder för att stödja kapacitetsbyggande och nätverksbyggande både nationellt och internationellt för att ändra utbildningssystemen i mån med Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006).

Enligt Westling Allodi (2007) finns det, trots skollagen och deklarerationer, elever som inte får de åtgärden och stöd de förtjänar och har rätt till: "Pupils with disabilities have the right to education and schools are expected to adapt to their needs. The increase in the number of pupils in special units ... indicate that the school system is not always *adapted* to all children" (Westling Allodi, 2007, s.137).

2.3 Internationell Historik

Eftersom studien är en jämförelse mellan två olika sektioner, måste bakgrunden till både system överskådas innan några slutsatser kan dras. Den internationella sektionen har starka influenser från bl.a. USA och Storbritannien, och dessa inflyttningar påverkar hur stödet ser ut och hur eleverna omhändertas. Därför kommer synen på specialpedagogik i dessa två länder att kort överblickas.

2.3.1 USA

På grund av B.F. Skinners *behaviourism* forskning på 1950-talet, kom en revolution i specialpedagogik på 1960- och 1970-talet, i synnerhet i USA (Bailey, 1998). Istället för att analysera medvetandet och sinnet, fokuserar *behaviourism* på åtgärder och "the observable states of people and of their environment to which the actions could be lawfully related" (Homans, 1987 s.58). Samhällets och skolans fokus vände från eleven och funktionshindret, till åtgärden i klassen och hur eleven fungerar därmed, i likhet med helhetssynen som invigdes i Sverige runt samma tid. Trots denna ändring i fokus, var det enligt Rehal (1993) många barn med särskilda behov som inte hade tillgång till skolsystemet av ett eller annat skäl: "In 1970, two million children with disabilities in the United States between the ages of 7 and 17 years were not enrolled in school" (s.234).

På 1970-talet, runt samma tid som omsorgslagen infördes i Sverige, kom nya lag i USA som berörde barn och personer med funktionsnedsättningar (P.L. 94-142, diskuterat i Rehal, 1993). Med lagens ankomst ändrades sättet som barn med särskilda behov togs emot av skolor, och barnen fick även en del andra rättigheter:

The way in which public schools serve children with disabilities was radically changed. In addition to other entitlements, these laws provide children with disabilities and their parents the right to challenge educational decisions and procedural noncompliance through administrative hearings and court (Rehal, 1993, s.234).

Med samma *public laws* (redovisat av Zettel, 1978), kom också ett krav på att varje *handicapped* barn skulle få en *individual learning programme* och att individuella behov skulle vara avgörande för skolplacering. Då en alternativ placering krävdes skulle denna vara den minst restriktiva valmöjligheten, men att i alla möjliga fall skulle elever placeras så nära dem normala inställningar som möjligt. Handikappade barn skulle undervisas tillsammans med barn utan handikapp förutom när karaktär eller svårighetsgrad av handikappet utgjorde

att undervisning i ett vanligt klassrum med hjälp av kompletterande hjälpmedel inte kunde uppnås på ett tillfredsställande sätt (Zettel, 1978). Införandet av handikappade barn i klassrummet såg början på *inclusion* i USA.

Inclusive education kom allt mer på 1980-talet: "Since the mid – 1980s, the movement to include all students in regular neighborhood schools and classrooms has gained increased momentum for a number of reasons" (Stainback & Stainback, 1990, s.5). Enligt samma källa, bör all specialpedagogik ersättas med inkluderande undervisning. De framställer "inclusive education" som "a mainstream that is sensitive, flexible, and adaptive to unique needs where all students can receive whatever support and assistance they may need to fulfill their potential and develop friendship with their peers" (Stainback & Stainback, 1990, s.20).

1986 föreslog Madeline Will och *US Department of Education* 'The Regular Education Initiative' (REI, beskriven i Twohig, 2000). Initiativet befrämjar att det generella undervisningssystemet tar ansvar för alla elever, inklusive de med funktionsnedsättningar, samt att undervisning för alla sker i samma rum med samma lärare. Initiativet föreslogs vid samma tid som den liknande debatten kring skolans anpassning till specialpedagogik i Sverige. Förespråkarna för REI ifrågasatte, enligt Twohig (2000), systemet med specialklasser och exkluderande program för elever med lindriga akademiska svårigheter och hävdade att systemet hade haft en negativ påverkan på klassrummets kontinuitet och att segregandet hade lett till färre val och alternativ för barn med funktionsnedsättningar.

Twohig (2000) beskriver även hur motståndarna till initiativet fruktade för rättigheterna av barn med funktionsnedsättningar, och var oroade över att speciella insatser och hjälpmedel som behövdes inte skulle finnas till i ett vanligt klassrum. Här uppkom även problemet att klassrumslärarna inte hade den träning och erfarenhet som krävdes för att undervisa barn med funktionsnedsättningar i en redan mångfaldig grupp av elever (Twohig, 2000).

TASH är en organisation i USA som jobbar med att genomföra *inclusive education* vilket de definierar som undervisning som uppnås i det generella klassrummet där barn med funktionsnedsättningar följer samma generella läroplan jämsides med deras jämgamla klasskamrater med eller utan nedsättningar. TASH anser att undervisning i det generella klassrummet omfattar mer än att formligen vara i rummet, och har till stor del med läroplanen att göra. De lägger stor vikt på mångfald i klassrummet och i samhället, och inser att *inclusive education* inte bara är en grundläggande lagligt rätt, utan även har stora fördelar (TASH, 2011).

Än idag är det *inclusion* och *mainstream education* som gäller och som dominerar inom specialpedagogik i USA. Redskap och hjälpmedel sätts hellre in på gruppnivå än att vissa barn tas ur klassrummet.

2.3.2 Storbritannien

Bailey (1998) beskriver skillnaden mellan termen '*special needs*' i Storbritannien och USA, där Storbritannien fokuserar på barnet, och USA, som redan nämnt, har mer fokus på undervisning och inläring:

In the UK, the expression 'special needs' suggests an entirely different focus, that is, the emphasis should be on the needs of the children to be served, rather than on a special subset of education, which includes special teachers and special instructional skills. This approach is not reflected in the USA where there is still a strong orientation to funding and teacher certification on the basis of traditional special education categories (Bailey, 1998, s.46).

Potts (1998) beskriver hur specialpedagogik kan definieras på flera olika sätt: "as a set of instructions, a set of categories of learner or a firm body of expert knowledge; as a system of positive discrimination or a system of social control" (s.116).

Enligt Corbett och Norwich (1997) har man i England sett en förändring i specialpedagogik från "a caring (and ultimately patronising) model of special needs to a rights-led demand from individuals" (s.384), vilket kan jämföras med förändringarna som skett i både Sverige och USA. Emanuelsson et al. (2001) menar dock att förändringen i Englands pedagogiskmodell inte har skett utan problem och att "rättigheter har visat sig lättast kunna tas tillvara av medel- och överklassföräldrar vilket fått oönskade, socialgruppsrelaterade effekter" (s.69).

Ainscow (1998) beskriver tre olika perspektiv angående pedagogiska svårigheter. Det första förklarar specialpedagogik beträffande eleven, och kan jämföras med det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007): "the nature of educational difficulties is explained in terms of particular disabilities, social background and/or psychological attributes" (Ainscow, 1998, s.8). Perspektivet är, enligt Ainscow, det dominanta då pedagogiska insatserna väljs med eleven i fokus: "responses are chosen that seek to change or support the child in order to facilitate participation in the process of schooling" (s.8). Traditionellt var det troligt att barnet skulle avlägsnas från den vanliga undervisningen, medan senare insatser har satt in hjälp i klassrummet istället (Ainscow, 1998).

Det andra perspektivet förklarar en inkonsekvens mellan elevens behov och skolan eller läroplanen som de förväntas förhålla sig till (t.ex. Wedell, 1981; Dessent, 1987, diskuterad i Ainscow, 1998). Ur detta perspektiv ska åtgärder sättas in för att hjälpa barnet att nå kraven, eller att förändra kraven så att fler elever kan uppnå (Ainscow, 1998).

Det tredje perspektivet har begränsningar i läroplanen som fokus. Termen 'läroplan' används "to include all the planned and, indeed, unplanned experiences offered to pupils" (Ainscow, 1998, s.9). Ur detta perspektiv ska själva läroplanen och även andra oplanerade skolupplevelserna modifieras eller korrigeras för att kunna möta alla elevers behov.

Bailey (1998) beskriver två influenser i specialpedagogik under de senaste 35 åren: "the behavioural revolution and ... inclusive schooling" (s.44). Han framställer en rörelse inte olik den i USA runt samma tid, mot *behaviourism* på 1960- och 1970-talet, där "the notion that anything that was not 'observable, measurable and repeatable' was not relevant or testable in education" (s.44). Han fortsätter med att beskriva hur behaviourismen tog sig in i specialpedagogikens lärande:

Behaviour modification, a technique of particular value in behaviour disorders classes and in schools for students with severe disabilities, became a most popular technique for classroom practice. Relying strongly on operant conditioning principles, this technology became a powerful influence in special education, extending into the realm of curriculum and instruction (Bailey, 1998, s.44).

I och med att behaviourismen minskade fokuset på medicinska och psykologiska etiketter, kom inkluderande undervisning att bli allt mer populär: "The inclusive movement grew out of the pressures for more normal education and lifestyles for people with disabilities" (Bailey, 1998, s.45).

Booth (1998) beskriver specialpedagogik som ett sätt att hantera mångfald och hävdar att denna synpunkt har använts för att motverka den dominanta synen som delar in elever i

"normalbegåvade" eller "mindre-än-normalbegåvade". Han menar att elever som inte uppnår målen, eller som har en funktionsnedsättning, blir sedda som aspekter ur en värdefull mångfald av elever till vilka skolan har en plikt att reagera och möta. Han avslutar med att framställa hur: "The recognition and valuing of diversity becomes part of the process of overcoming barriers to learning" (Booth, 1998, s.81).

2.4 Specialpedagogik Utifrån Elevers Synpunkt

Det finns en del forskning utförd från elevens synpunkt, och även om hur elever uppfattar hur de blir påverkade av att få specialpedagogiska insatser av olika slag under skolgången. Elever i en studie av Torstenson-Ed (2007) beskriver hur möten med lärare påverkade deras syn på skolan överlag: "Teachers who are remembered as important persons are those with whom a child could have a dialogue" (s.61). Vikten i lärarens roll speglas av Skolverket (2009) genom att illustrera hur en elevs resultat kan påverkas genom att en lärare känner eleven: "Nära relationer mellan lärare och elev och att läraren har god kännedom om elevens behov framträder i forskningen som betydelsefullt för elevernas resultat" (s.30).

Enligt Torstenson-Ed kan skolerfarenheter, både negativa och positiva, spelar en stor roll i hur elevens självbild och livsfilosofi blir formade. Hon hävdar att lärande och kunskap i skolan inte kan separeras från den sociala erfarenheten: "you cannot separate the project of learning and knowledge in school from the social interpersonal project. They are intertwined in the children's life world" (Torstenson-Ed, 2007, s.61).

Ekström (2010) menar att elever kan "påverkas på olika sätt av olika faktorer i skolan och skolmiljön" (s.3) och att dessa faktorer kan, i vissa fall, "dessvärre även bidra till att barn och ungdomar mår dåligt eller blir sjuka" (Ekström 2010, s.3). Denna föreställning styrks av Taube (2007) som överlägger faktorer som kan skapa och påverka en individs självvärdering. Hon beskriver "ideal-jaget" (som man själv skulle vilja vara), "social-jaget" (hur man upplever att man uppfattas och värderas av andra) och "real-jaget" (hur man uppfattar att man själv är) och hävdar att "en alltför stor diskrepans mellan ideal-jag och real-jag sänker självvärderingen" (s.22). Hon framskrider med att beskriva hur misslyckandet över en situation man själv upplever som viktig kan vara förhärjande för självvärdering och om misslyckanden upprepas ofta, kan känslor av kontrollbrist leda till upplevelser av hjälplöshet och sänkt självvärdering (Taube, 2007).

Westling Allodi (2002) undersökte elevers upplevelser av dess skolsituation. En del av eleverna som fick "special support" beskrev några påfrestningar: "loneliness at break-time, fatigue, being behind, lack of concentration are such problems" (s.197). Hon beskriver även hur elever som får uppleva lärare som över en förlängd tid kommunicerar på olika vis att de har låga förväntningar kan reagera på olika sätt till det hot till självuppfattningen som det representerar och att en del elever tar en försvarsställning och tar avstånd från läraren genom att lägga större vikt på andra saker och personer, medan andra som inte kan försvara sig utvecklar en sämre identitet. Utbildningssystemet blir därför till en nedtryckande erfarenhet där eleverna riskerar att bli underskattad i potential och förmåga (Westling Allodi, 2002).

Ahlström (1986) beskriver i samma bana hur specialpedagogiska insatser kan ha en annan effekt än den som var avsedd:

Den kan medföra, att han får dålig tilltro till sig själv även i sammanhang där han absolut inte har anledning att ifrågasätta sin kapacitet etc. Även om placeringen i specialundervisning skett enbart med tanke på elevens bästa kan följderna bli mer negativa än positiva för honom.

Goda avsikter leder inte alltid till avsett resultat (s.12).

Även andra elevers syn på specialpedagogiska insatser i skolan, och på de elever som får stöd kan ha skadliga resultat för undervisningen och för elevers upplevelser av skolgången överlag. Westling Allodi (2002) menar att många elever med "special support" i hennes studie talar om osäkerhet i skolan och har dåliga erfarenheter av mobbning eller orättvisa:

Many of the children with special support emphasize a side of school that deals with *justice*. They expect to be safe at school and believe that they have a right to protection. However, school does not always provide adequate security (s.201).

Samtidigt menar Gustavsson och Myrberg (2002) att särskiljande i skolan kan leda till nedsatt motivation och en negativ självbild bland svagpresterande elever:

Det finns ett ganska betydande stöd i forskningen för att mer permanent segregerade former av specialundervisning, som t ex hjälpklasser eller permanent nivågruppering, har negativa effekter för svagpresterande elever. Detta tycks ha sin grund i stigmatiseringseffekter, och i negativa effekter på elevernas motivation och självbild (s.121).

I en engelsk studie gällande upplevelser i skolan och hemmet hade elever med specifik språkstörning däremot en positiv syn gällande det stöd de hade fått i skolan. Eleverna kunde beskriva sina erfarenheter och var överlag medvetna om sina svårigheter. Eleverna gav positiva upplysningar angående stödåtgärderna de tilldelats under skolgången och beskrev också behovet av att ha en person att tala med om sina svårigheter och glädjejämnerna, samt att ha kamrater (Palikara, Lindsay & Dockrell, 2009).

Föhrer och Magnusson (2003) menar att det är viktigt att eleven förstår hur och varför olika hjälpmedel används och att en grundförutsättning för att det ska fungera är att valet av stöd eller hjälpmedel utgår från elevens egen vilja, eller åtminstone att eleven tar del i diskussionen.

2.5 Sammanfattning

Specialpedagogik är tvärvetenskapligt och har ändrats genom åren vid olika behov och föreställningar; vilka elever som anses vara i behov av stöd hänger ihop med hur samhället definierar normalitet och när avvikelser sker. Vid bestämmelse av stöd träder ett åtgärdsprogram i kraft. Specialpedagogik följer samhällets riktlinjer och dess kompletterande roll i skolan kan ses på olika sätt; specialpedagogik kan ses som en förlängning till pedagogik och sätts in när den vanliga pedagogiken inte räcker till. Beteckningen omfattar inte bara särskolan utan även specialpedagogiska insatser utöver den vanliga pedagogiken inom en mångfaldig klass.

Folkskolan infördes i Sverige 1842, men de sämst ställda gick ofta inte i skolan och visionen om en skola för alla var inte förverkligad. Tre omlottande huvudperioder kan urskiljas i specialpedagogikens historia i Sverige; icke-differentiering, differentiering och integrering. Specialpedagogik har även framställts som undervisningens mönster; dess integrerande syn belystes av Salamancadeklarationen 1994, men än idag anses det att alla elever inte får de åtgärder och stöd de är i behov av och har rätt till.

Internationellt har det skett en revolution på 1960- och 70-talet som invigde behavioristiska tankar i specialpedagogiken och därefter fick "inclusive education" större uppmärksamhet på 1980-talet.

Tidigare forskning kring elevers syn på specialpedagogik har visat att lärare ger viktiga inslag i elevers uppfattning av skolan samt att elevers skolupplevelser har stor inflytande på självbild och livsfilosofi. Det har även visats att specialpedagogik kan ha en annan effekt än den som är avsedd och att även andra elevers syner och åsikter kring specialpedagogik kan påverka osäkerhet och mobbning i skolan. Särskiljande kan ha en negativ påverkan på motivation och självbild, vilket kan minskas genom att elever har förståelse för hur och varför ett visst stöd sätts in.

3. Syfte

Syftet med detta arbete är att undersöka och jämföra det specialpedagogiska stödet på två sektioner i samma skola, utifrån elevernas perspektiv. I förlängning syftar studien till att kunna öka kunskapen om hur stödinsatserna fungerar, och hur de kan förbättras på skolan.

4. Frågeställning

Avsikten med arbetet är att genom intervjuer, undersöka hur några elever uppfattar det stöd de får, och att jämföra hur elever på två olika sektioner på samma skola upplever insatsen.

Tre övergripande frågeställningar har valts:

- Hur upplever eleverna det stöd de får?
- Hur uppfattar eleverna att de ha påverkats av att få extra stöd?
- Vad finns det för likheter och skillnader mellan elevernas upplevelser av stödet i de två sektionerna?

5. Metod

Under metoddelen redovisas forskningsmetod och hur urval av skola och respondenter har gjorts. Därefter kommer genomförandet, bearbetning och analys av intervju att redogöras för. Reliabiliteten och validiteten hos undersökningen samt etiska bedömningar kommer också att diskuteras under metoddelen.

5.1 Metodval

Enligt Alver och Øyen (1998) är det av stor vikt att välja rätt uppsättning redskap och tillvägagångssätt som ger bästa möjliga belysning av valda problemställningar. Stukát (2005) menar att "forskningsproblemet ska styra metodvalet" (s.36) och att det är viktigt att reflektera över vilken metod lämpar sig bäst till studien och inte bara välja det man kan eller känner till.

Syftet med studien är att utifrån elevernas perspektiv, få en uppfattning om åsikter kring den specialpedagogiska insatsen i två olika sektioner på samma skola. För att få reda på elevernas tankar och idéer valdes intervju som undersökningsmetod. I en strukturerad intervju är slutna frågor ställda i en bestämd ordning med fastställda svarsalternativ medan en ostrukturerad intervju har huvudfrågor, varefter svaren följs upp för att fördjupa eller förklara svaren (Stukát, 2005). Intervjuerna i denna studie innehöll både strukturerade och ostrukturerade delar. Frågorna var i början på intervjun standardiserade, då samma frågor ställdes till alla deltagare och i samma ordning. Allt eftersom intervjun fortskred, blev standardiseringen lägre när svaren ledde åt olika håll och olika uppföljningsfrågor ställdes på grund av dessa svar (Patel & Davidson, 2011).

Studien är karakteristiskt kvalitativ då tonvikten ligger på tolkning och förståelse av insikten och informationen som eleverna ger, medan en kvantitativ studie utgår från att samla in en stor mängd information som analyseras för att finna generella mönster (Stukát, 2005). Eftersom flera elever intervjuades med syfte att jämföra en grupp med en annan och se om man kunde finna några gemensamma mönster kan man tolka det som att det även finns ett kvantitativt inslag i studien. Dock var antalet elever relativt liten, och jämförelsen var sekundär till tolkningen och förståelsen.

Som fördel låter man vid intervju se respondentens kroppsspråk och ansiktsuttryck när frågorna ställs och svar ges. Man kan även uppleva med vilken tonfall och mimik en respons ges (Stukát, 2005). Att ha direkt kontakt med respondenten kan också vara till hjälp för att minska risken för missförstånd och att försäkra att syftet i frågor och svar ha uppfattats korrekt. Med intervju finns även den möjligheten att omformulera eller betona på ett visst sätt. Nackdelen med att använda intervju är att det finns en risk till omedveten styrning (Stukát 2005).

För att utföra en kvalitativ, ostrukturerad eller icke-standardiserad intervju, måste intervjuaren "ha kunskap om ämnet för intervjun" anser Kvale (1997, s.20). Då jag arbetat som specialpedagog i både England och Sverige i flera år och har erfarenhet av både internationella och nationella system, samt har inblick i den internationella skolan och dess värden, känner jag att jag har kunskap om ämnet.

Enligt Patel och Davidson (2011) är det viktigt att klargöra "syftet med intervjun" och "på vilket sätt individens bidrag kommer att användas" (s.74). De menar även att det är "viktigt att vi försöker motivera dessa personer på de olika sätt som står till buds" (s.74). Innan intervjun fick alla deltagare samt deras föräldrar information om undersökningen och syftet.

Alla deltagare fick även tillfällena att fråga om undersökningen och fick veta att de skulle få tillgång till den färdiga uppsatsen samt att informationen skulle användas av skolan med ett syfte till att granska och förbättra stödsystemet.

5.2 Urval

I den internationella sektionen blev alla elever som går på högstadiet, och som idag får direkt specialpedagogiskt stöd (d.v.s. de träffar specialpedagogen 1:1) tillfrågade och av sju elever totalt, fick jag svar från fyra, och alla togs med. I den nationella sektionen var det tanken att samma process skulle ske, men av administrativa skäl fungerade inte detta, och bara två tillfrågades och intervjuades. I deltagargruppen ingick två tjejer och fyra killar. Ingen hänsyn togs till kön under urvalet. Eftersom det finns fler elever, och i synnerhet fler killar i urvalet i den internationella sektionen kan resultaten ha påverkats om det finns märkbara skillnader mellan svaren av tjejer och killar.

Skolan valdes medvetet eftersom jag jobbar där och har bra kontakt med eleverna och pedagogerna. Hade jag använt mig av skolans yngre åldrar, hade det funnits ett större antal elever att välja från, och dessa elever hade kanske även givit mer uppriktiga svar eftersom de inte känner mig som lärare, och därför inte ha någon uppfattning eller intryck om mina förväntningar. Däremot var det lättare att få kontakt med de äldre eleverna, en del av vilka jag jobbar med, samt att de kanske har större förmåga att uttrycka sig och få sagt det de menar. Eftersom eleverna var äldre kunde de ge en mer nyanserad bild och reflektera på ett annat vis.

5.3 Genomförande

Kontakt togs med elever i den internationella sektionen genom ett brev till eleverna själva samt till föräldrarna, där syftet och målen förtydligades. Därefter tog jag också personlig kontakt med eleverna och berättade vidare hur intervjun kunde tänkas ske, hur processen skulle genomföras och vad jag ville få ut. I den nationella sektionen, eftersom jag inte arbetar med eleverna, tog specialläraren kontakt med elever och föräldrar och framförde syfte och mål. Därefter ordnades intervjutid, och först då träffade jag eleverna och kunde verbalt beskriva processen för dem.

Intervjuerna genomfördes på skolan, där eleverna är vana vid att vara och förhoppningsvis känner sig trygga, och där vi kunde sitta ostörda. Innan intervjun fick eleverna ett stickprov på den sortens fråga som jag kunde tänka gå in på i intervjun och en allmän överblick på ämnen som skulle tas upp.

Intervjuerna var uppbyggda på ett sådant sätt att generella bakgrundsfrågor om deltagaren (ålder, antal år på skolan, språk, osv.) kom som inledning och därefter, frågorna som verkligen berör intresseområdet. Enligt Stukát (2005) kan ordningsföljen bland frågorna vara viktig och genom att börja med konkreta frågor kan kandidaten bli avslappnad och känna sig väl till mods. Under intervjun användes "tratt-tekniken" genom att börja med en ganska öppen fråga och sedan sikta in sig på det mer specifika. Enligt Patel och Davidson (2011) anses denna teknik vara "motiverande och aktiverande i och med att intervjupersonen till att börja med får verbalisera sig som han vill" (s.78).

Om svaret på en öppen fråga kunde tolkas på olika sätt, eller om jag var osäker på att jag och eleven förstått varandra, kunde jag ställa en mer ledande fråga för att förklara. Kvale och Brinkmann (2009a) menar att ledande frågor, särskilt som uppföljning, kan användas och att de inte behöver minska intervjuarens tillförlitlighet utan istället kan förstärka den: "i syfte

att pröva tillförlitligheten i intervjupersonens svar och verifiera intervjuarens tolkningar" (s.188).

Enligt Patel och Davidson (2011) är språket som används vid formulering av intervjufrågorna viktigt att tänka på. De menar att intervjukandidaterna måste "dels förstå frågornas innehåll, dels uppfatta frågan på det sätt som var meningen" (s.78). Avsikten tydliggörs genom att förklara att man ska undvika "svåra och främmande ord ... oklara och tvetydiga ord ... oklara frekvensord" (Patel och Davidson, 2011, s.78-79). Att vara tydlig är särskilt viktigt med denna undersökning eftersom intervjukandidaterna har det gemensamt att de har särskilda behov av något slag, ofta inlärningssvårigheter eller läs- och skrivsvårigheter som t.ex. dyslexi eller Aspergers som kan påverka deras förmåga att uppfatta frågorna eller att förstå syftet med frågan. Eftersom undersökningen sker på en internationell skola, kan själva språket också vara ett hinder, då de flesta elever på den internationella sidan har ett annat modersmål än engelska, och eleverna på den nationella sidan har även de, internationella inslag.

Respondenterna tillfrågades om tillstånd att spela in intervjun för att tillåta mig fokusera på eleven och slippa föra anteckningar under intervjun. Att spela in betyder även att "orden, tonfallet, pauserna och dylikt registreras i en permanent form som intervjuaren gång på gång kan återvända till för omlyssning" (Kvale & Brinkmann, 2009a).

5.4 Bearbetning och Analys

Patel och Davidson (2011) beskriver olika metoder och tillfällen där man bör välja det ena eller det andra metoden för bearbetning av resultat:

Om vi i första hand är intresserade av svar på frågor som rör 'Var? Hur? Vilka är skillnaderna? Vilka är relationerna?' så bör vi använda statistiska bearbetnings- och analysmetoder. Om problemet däremot handlar om att tolka och förstå t.ex. människors upplevelser ... så bör vi använda verbala analysmetoder (Patel & Davidson, 2011 s.14).

Eftersom undersökningen handlar om att förstå och tolka elevers upplevelser ska enligt Patel och Davidson, verbala metoder användas vid analys. Undersökningen handlar även om att jämföra och att få fram skillnader mellan två sektioner, men eftersom även jämförelsen handlar om upplevelser och känslor, används inga statistiska analysmetoder.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009b), berättar respondenten spontant sina erfarenheter och känslor gentemot ett visst ämne genom att beskriva sina upplevelser genom intervju och att det behövs väldigt lite bearbetning eller förklaring av intervjuaren.

5.5 Tillförlitlighet

Reliabilitet med att använda intervju kan aldrig vara 100 % då man förlitar sig på att andra ska vara helt ärliga med sina svar, och att de ska förmedla sina känslor och uppfattningar om ett visst ämne på ett opartiskt sätt. Stukát (2005) menar att man inte kan vara säkert på att människor är helt ärliga och att osanna svar kan ges medvetet eller omedvetet. Opålitliga svar kan ha haft en större inflytande i denna studie eftersom den använder sig av intervju med ungdomar. Kvale och Brinkman (2009b) hävdar att "children are also easily led by the questions of adults and may provide unreliable or directly false information" (s.146).

I och med att studien handlar om det stöd som eleverna får, kändes det mest naturligt att

beskriva elevernas synpunkter, och inte föräldrars uppfattningar om sina barns upplevelser, eller lärarnas iakttagelser av det som pågår. Kvale och Brinkman (2009b) skriver att genom intervju får barn möjlighet att ge en inblick i sina egna erfarenheter och förmedla en förståelse för sin egen värld. Det är möjligt att en vuxens perspektiv kan ha gett djupare eller mer utvecklade svar, men utan att ha upplevt det som studien faktiskt handlar om, hade svaren varit uppfattningar och inte upplevelser.

Som tidigare nämnt, känner jag en del av eleverna, och dem flesta känner igen mig och vet vem jag är. Relationen kan ha påverkat studien, både som för- och nackdel. Att eleverna känner mig, kan ha bidragit till att de kände sig avslappnade under intervjun och därmed var mer angelägna att svara på frågorna så fullt och så ärligt som möjligt. Å andra sidan, kan faktumet att vi har en relation ha lett till att eleverna kände att ett visst svar eller en viss kommentar förväntades, och deras svar kan ha färgats av vad de trodde att jag ville höra. Stukát (2005) menar att en förtroendefull situation kan undvika svar som deltagaren tror att intervjuaren vill höra men att det inte går att helt räkna bort att deltagaren vill vara till lags, och kanske inte ger helt ärliga svar.

I och med att studien inte har till syfte att undersöka om stödet är bra eller dåligt, eller om det är bättre eller sämre i ena sektionen, utan bara att jämföra och att kunna använda oss av informationen från både sektionen för att förbättra stödet överlag på skolan, är det mer troligt att eleverna kände att de kunde vara ärliga, och hålla sig till fakta och inte brodera ut svaren för att få något att se bättre eller sämre ut. Kvale och Brinkman (2009b) nämner ett behov att intervjuaren inte förmedlar en förväntning av att det finns ett rätt svar.

Feltolkningar kan ha gjorts under intervjun av deltagarna, vilket kan ha lett till att svaren i själva verket inte stämde med frågan som ställdes. Även gällande svaren kan feltolkningar ha gjorts av mig som intervjuare. Om någon feltolkade ett yttrande under intervjun, kan följande frågor eller svar och därför även resultaten ha påverkats. Förutom feltolkningar av olika slag, finns det även, enligt Stukát (2005), många andra reliabilitetsbrister som kan tänkas finnas; respondenten kan till exempel, ha påverkats av yttre störningar, av dagsformen och gissningseffekter.

För att upprätthålla validiteten av studien har intervjufrågorna granskats noggrant för att täcka den informationen som är av intresse. Enligt Stukát (2005) kan validiteten minska om mätningen täcker mindre, eller mer, eller något annat än det man syftar till.

Studien undersöker elevers upplevelser och inställningar, vilka är abstrakta fenomen, som enligt Patel och Davidson (2011), inte är pålitliga på samma sätt som konkreta saker som kan mätas på ett allmänt accepterat sätt, som t.ex. längd. Ett sätt att säkerställa validiteten är att mäta samma fenomen med användning av en annan teknik, som en attitydskala t.ex. (Patel & Davidson, 2011); får man samma resultat med två olika tekniker, blir resultaten mera pålitliga. Inom tidsramen och kraven för studien, finns dock inte möjligheten att utföra dessa åtgärder, men det skulle kunna vara ett sätt att föra forskningen vidare.

När det gäller att generalisera, eller relatera studien måste en del faktorer beaktas. Enligt Stukát (2005), kan representationen i urvalet, storleken av undersökningsgrupp och bortfall påverka generaliserbarheten. Urvalet för studien var representativt, då elever från både sektioner på skolan intervjuades, dock var det fler från den internationella sektionen än från den nationella sektionen. Elevgruppen innehöll både tjejer och killar, och är därför även könsrepresentativt. Undersökningsgruppen var däremot liten, vilket påverkar generaliserbar-

heten. Dock var det enbart synen på den specialpedagogiska insatsen som undersöktes, inte hela skolan, och antal elever som får stöd på skolan är relativt litet. Resultaten kan därför anses vara i stort sätt relaterbart till det specialpedagogiska stöd som finns på denna skola.

Det fanns en del bortfall av elever från studien på grund av att några elever från den internationella sektionen inte lämnade föräldratillstånd, och blev därför borträknade av etiska skäl. Det var dock tillräckligt många som svarade för att studien skulle kunna genomföras. Alla elever som blev tillfrågade sa verbalt att de ville delta i undersökningen, och visade inga negativa inställningar eller liknande. Jag har inga avsikter att tro att dessa elevers deltagande i studien hade förändrat resultaten avsevärt och ett visst bortfall anses vara normalt i studier av denna karaktär (Stukát, 2005). Från början hade jag räknat med att cirka 50 % skulle svara och tas med. 57 % av elevernas föräldrar gav sitt medgivande, vilket jag är nöjd med. Eleverna som kom med i studien var också från olika årskurser och med olika bakgrunder, vilket hjälpte att sammanställa representativiteten. I den nationella sektionen var det få elever som ansågs av den svenska specialläraren att vara lämpliga och villiga att medverka i studien och därmed blev det en ganska stor externt bortfall; personerna kunde inte nås (Stukát, 2005). Representationen blev till en viss nivå snedvridet (Stukát, 2005) då ett större antal respondenter togs med från ena sektionen än den andra och resultaten kan därmed ha påverkats.

5.6 Etik

Lagen "om etikprövning av forskning som avser människor" har i syfte att: "skydda den enskilda människan och respekten för människovärdet vid forskning" (SFS, 2003:460, 1 §). Under "Definitioner" kan man läsa att "i denna lag avses medforskning: vetenskapligt experimentellt eller teoretiskt arbete för att inhämta ny kunskap och utvecklingsarbete på vetenskaplig grund, dock inte sådant arbete som utförs inom ramen för högskoleutbildning på grundnivå eller på avancerad nivå" (2 §). Eftersom arbetet utförs inom ramen för högskoleutbildning, faller det inte under lagen, men jag har valt att använda samma utgångspunkt som gällande praxis för forskning.

Lagen preciserar att deltagarna ska informeras om planen, syfte och metod samt att de har rätt att avbryta sin medverkan och att deltagningen är frivilligt (SFS, 2003:460, 16-18 §). Eleverna informerades även om att informationen i studien skulle vara anonymt samt att det enbart skulle användas till studiens syfte. All denna information gavs till deltagarna i första brevet. Det klargörs även i lagen att om en deltagare är omyndig, ska också vårdnadshavare samtycka. Eftersom inga deltagare i undersökningen har fyllt 18 har utöver de själva, även deras vårdnadshavare hållits informerade under hela processen. Även skolan har hållits underrättad under studiens lopp.

6. Resultat

I resultatdelen kommer produkten av bearbetning och analys av intervjuinnehållet att presenteras. Bakgrund och grundinformation kommer att framföras om varje elev, och därefter kommer information att ges generellt och inte enligt specifika elever, därför anges inga namn. Resultaten indelas flera olika underkategorier för att tydliggöra informationen och underlätta för läsaren.

6.1 Elevernas Bakgrund

En kort sammanfattning för varje elev följer för att ge en inblick i hur elevernas liv har sett ut hittills och vilka erfarenheter och upplevelser de kan tänkas bära med sig. För att bibehålla konfidentialitet, beskrivs inte elevers svårigheter för sig, utan en sammanfattning om svårigheterna överlag kommer i slutet av avsnittet.

6.1.1 Internationella Sektionen

I den internationella sektionen intervjuades 4 elever.

Elev 1: Född i Sverige med svenska föräldrar. Har flyttat en del på grund av pappans arbete. Eleven har gått i den nuvarande skolan i sex år och har tidigare gått på en internationell skola i Belgien.

Elev 2: Född i Sverige med svenska föräldrar. Började skolgången med att gå fram till sjätte klass på en svensk grundskola. Familjen flyttade på grund av att pappan tilldelades ett ettårskontrakt i Singapore, där eleven gick på en internationell skola. Därefter återvände familjen till Sverige och eleven började på den nuvarande skolan för drygt ett år sedan.

Elev 3: Född i Sverige med svenska föräldrar. Gick, fram till tvåårs åldern, på förskola i Sverige innan familjen flyttade till Singapore. Där gick eleven på en *international pre-school* i två år. Därefter flyttade familjen till Belgien där eleven började på en internationell skola och gick där fram till tioårs åldern när familjen återvände till Sverige. Eleven har gått på den nuvarande skolan i sex år sedan dess.

Elev 4: Född i Sverige med en utländsk förälder. Familjen flyttade till Japan när eleven var ung, och bodde där i fyra år. Under den tiden gick eleven i en *international pre-school*. Därefter flyttade familjen tillbaka till Sverige och eleven gick första klass i en svensk grundskola, men flyttade sedan till den nuvarande skolan och gick andra till fjärde klassen. Sedermera flyttade familjen till Sydney där de bodde i sex år och eleven gick i en privat skola som kallades för internationell, men som följde en annan läroplan och som eleven inte ansåg vara av samma standard som den nuvarande skolan. Eleven återvände till den nuvarande skolan vid familjens återkomst till Sverige för ett år sedan.

6.1.2 Nationella Sektionen

I den nationella sektionen intervjuades 2 elever.

Elev 1: Född i Sverige med svenska föräldrar. Har gått i tre olika skolor. Första skolan var årskurs ett till fem, och eleven började sedan årskurs sex i ett annat högstadium innan eleven bytte till den nuvarande skolan inför årskurs sju.

Elev 2: Född i Sverige med en utländsk förälder. Har gått i den nuvarande skolan ända sedan förskoleklass, men bytte campus vid uppflyttningen från femte till sjätte klass, och talar om denna uppflyttning som att "byta skola".

6.1.3 Elevernas Svårigheter

Alla elever i studien har en diagnos av något slag. Flera elever har läs- och skrivsvårigheter på grund av dyslexi och/eller koncentrationssvårigheter och två elever har diagnoser inom autismspektrum. Alla elever klarar en "normal" skolgång, men är i behov av stöd i vissa sammanhang eller situationer för att kunna uppnå målen och kraven som förväntas av läroplanen.

6.2 Skolgången

Eftersom en frågeställning i studien fokuserar på hur eleverna har påverkats av att få stöd, kan det vara relevant att även ta upp andra orsaker som kan ha påverkat deras erfarenheter under skolgången, och därför överskådas deras skolgång överlag. Alla elever förutom en har gått i flera olika skolor och flyttandet kan ha påverkat dem på olika sätt. Att eleverna till slut hamnade på den nuvarande skolan beror på flera orsaker, men en positiv känsla gentemot skolan är gemensam i alla svar.

6.2.1 Internationella Sektionen

I den internationella sektionen har alla elever flyttat till ett eller flera andra länder på grund av föräldrars arbete, och har därmed fått byta skola.

Tre internationella elever började sin skolgång på svensk grundskola eller förskola, och två trodde att de hade gått kvar i det svenska systemet om familjen inte hade flyttat utomlands. Orsaken till att de inte återvände till det svenska skolsystemet vid återkomst till Sverige var att familjerna ansåg dels att *International Baccalaureate* systemet var bra "a system like this which is a very high standard" och även för att eleverna inte skulle behöva byta skolsystem ännu en gång. Med flera internationella elever finns också möjligheten att föräldrarna blir tvungna till, eller får möjligheten att flytta igen, och att vara kvar i det internationella systemet är därför att föredra för att förenkla en eventuell framtida flytt.

Vid frågor om hur dessa flytt kan ha påverkat eleverna var svaren övertygande positiva. Livserfarenhet nämndes flera gånger, till exempel: "It has given me life experience; learn to take things as they come. You kinda just see everything as a big opportunity." Ett gillande av upplevelserna kom också fram "I like having lived abroad, it's special in a way. You get a more open view to everything I guess."

En elev förklarade "If I hadn't gone here I would have found it very different that not everyone's international; everyone has different experiences and backgrounds you know? It's definitely a positive". Som en sammanfattning på skolupplevelser svarade en elev "school is supposed to be challenging and difficult, fun to learn and get new interests. I find it interesting to learn about new stuff."

6.2.2 Nationella Sektionen

Samtliga elever i studien här valde skolan på grund av goda rykten: "Jag hörde av både kompisar och lärare att det var en jätte bra skola", "Så sökte vi till den här skolan, och det var

det bästa jag gjort.” Men även på grund av dess internationella profil. “Dom [föräldrarna] tyckte det verkade vara en bra skola för det var så många barn från olika länder som kom så dom tyckte det var lite roligt.”

En elev hade bytt från en annan skola, först på grund av att skolan upphörde efter årskurs fem, och sedan beroende på att stödet inte ansågs vara tillräcklig “Jag trivdes verkligen inte. Jag kände att stödet var inget vidare ... det fungerade helt enkelt inte.” Eleven förklarade att ”klimatet” i den nya skolan kändes bra. En annan kommentar uppvisar liknande känslor:

Allting bara flög på liksom. Hade bra självförtroende. Mådde bra eftersom det gick bra på skolan. Jag kände att jag kunde. ... Jag kände redan en del kompisar som gick här och kom direkt in i gänget och kände att de sociala inte var något problem.

Vid frågor om negativa aspekter uttryckte en elev ett missnöje mot att skolan verkar splittrad, och skulle vilja se att den nationella delen var “mer kontinuerligt med resten av skolan, det är väldigt separat.” men vid fråga om hur skolgången kunde tänkas ha sett ut om bytet till den nuvarande skolan inte hade skett, svarade eleven “Jag vill inte ens tänka på det!”

6.3 Upplevelser av Specialpedagogik

Under skolgången har alla elever i studien tagit del av extra stöd eller åtgärder i form av specialpedagogik. Stödet har sett olika ut för varje elev, och deras upplevelser har formats av de egna erfarenheterna.

6.3.1 Internationella Sektionen

En elev talar om hur skolgången kan tänkas ha sett ut utan stödet: “Without learning support things would have been not as good. I probably would have been thinking really badly about myself.” Eleven fokuserar på självförtroende och känslor utöver själva inläringen och skolarbetet. En annan kommentar speglar liknana tankar: “Thinking I'm stupid, and I don't deserve anything, won't make it past 9th grade.” Vid frågan om hur stödet har hjälpt, talade eleven först om ökat självförtroende.

En elev beskriver sina känslor gentemot stödet och 1:1 lektionerna: “I really like learning support. I really like just coming here where it's all like, not isolated, but you feel that you're more individual, but still that you're like working in school but that you can feel how it is to work more individually and independently and that kinda strengthens you.” Eleven säger även att det är lättare efter en lektion att gå hem och organisera de egnas studierna.

En annan kommentar påminner om föregående åsikt: “Learning support is very positive, it's not just about sitting here, it really goes into school work, understands how school works.” När jag frågade om negativa aspekter kunde inte eleven komma på något. Alla elever var överens om att de skulle fortsätta att komma till learning support om de fick välja. Till exempel: “I would keep coming because it helps me”

6.3.2 Nationella Sektionen

En elev funderar över hur stödet ser ut jämfört med hur det kunde ha sett ut, eller skulle önskas ser ut: “Stödet var inte perfekt i början, men det blev perfekt.” Eleven utvidgade svaret med att förklara att stödet har: “hjälp mig från väldigt långt ner, hjälpt med allt: socialt, skolan”. Andra svar styrker dessa påståenden med att förklarar att fast åtgärderna ofta tar lite tid att sättas in, har hjälp alltid funnits vid behov, och att lärarna och i synnerhet

speciallärarna, har varit till stor hjälp.

En elev beskriver känslorna efter att ha kommit till den nuvarande skolan: “Jag kände inte den där pressen för att jag kände att jag kunde. Förut hade jag alltid haft den där pressen för att jag varit skitdålig i skolan. Jag var klart negativ mot skolan innan jag kom hit.”

6.4 Lärare

Alla lärare som en elev kommer i kontakt med kan påverka elevens upplevelse av stöd och av skolan överlag, och det kan vara svårt att skilja specialpedagogiskt stöd från det reguljära stödet som förväntas av alla lärare, därför åskådas alla lärare tillsammans. Alla intervjuade elever har under skolgången fått arbeta med minst två olika specialpedagoger eller speciallärare, och flera olika klassföreståndare. Att byta dessa viktiga personer i elevens liv kan ha haft olika påverkan.

6.4.1 Internationella Sektionen

På tre terminer har det funnits fem olika speciallärare eller –pedagoger som arbetat med de internationella eleverna. En elev hävdar att trots lärarna jobbar utifrån samma skolidéer eller grundtankar och har “same spirit”, så har små skillnader märkts i hur lärarna arbetar, hur de kommunicerar med andra lärare och elever, samt hur eleven förväntas jobba. Andra kommentarer var att det kan vara svårt att lära känna nya lärare hela tiden, och att man inte kan bygga tillit på samma sätt som om man arbetar med samma person eller personer över längre tid. Flera elever nämnde att de känner att de fått anpassa sig till lärarna och att man tappar i kontinuiteten genom att träffa nya lärare för ofta.

En elev beskrev att det kändes oroligt vid tankar kring specialpedagogtjänsten, och när jag frågade om känslorna angående dessa byten, fick jag svaret “I think you will go after this term. Wait, will you?!” Eleven ville då bli försäkrad om att samma lärare skulle stanna åtminstone hela läsåret, och beskrev en känsla av att lärarkåren i den internationella delen av skolan inte var långvarig och att det skulle vara bättre att kunna skapa en relation till en och samma lärare genom hela skolgången (så vitt det var en bra lärare så klart!).

Gällande klassföreståndare, har alla elever fått en ny varje år, och i vissa fall, även under årets lopp. Fastän detta inte direkt påverkar det specialpedagogiska stödet kan det påverka elevers syn och upplevelser av skolgången överlag, och har därför tagits med här. Eleverna var övertygande om att det nästan tas för givet att klassen ändras vid läsårsskiftet, och att detta var en del av skolan och ingenting att beklaga sig över, men att det inte var någon positiv upplevelse när en lärare slutade mitt i terminen: ”Don't think it's positive to change advisor, you get to know them pretty well but if they come half way they don't know you.”

En elev jämför sina egna upplevelser med det som kommit fram av kompisar som går på en vanlig svensk grundskola: “I find they talk a lot about their teachers and they don't like them. They seem to have a lot of problems with their teachers. I just don't, you know?”

6.4.2 Nationella Sektionen

Specialläraren från låg- och mellanstadiet på skolan arbetar även en del på högstadiet, och eleverna var övertygande om att detta var en god idé och att det styrker självförtroendet att ha kvar ett bekant ansikte “det kändes jättebra ... man visste att man kunde gå till en lärare ändå för de andra var lite nyare då”

Samma speciallärare har varit kvar i den internationella sektionen under flera år, och eleverna talar om ett nära förhållande och starka band mellan lärare och elev: “vi har liksom förstått varandra. Vi har lite samma intressen också så det hjälpte, men vi blev liksom kompisar på nått sätt.” och “Det var väldigt bra för han förstod mig och jag förstod honom liksom.”

En elev räknade upp alla sina klassföreståndare, och blev chockad över antalet. I nationella sektionen har man ofta två föreståndare per klass, så det finns redan en extra person att lär känna, och när klassbyten sker ofta växer antalet desto mer. Eleven beklagar sig lite över att lärarna hade byts ut även genom låg- och mellanstadiet: “Lite otur att vi inte fick ha samma lärare” och hävdar att så många byten inte är förväntat i vanliga fall.

I en intervju förklarades känslor gentemot speciallärarna och klassföreståndarna som jobbat med eleven genom svåra perioder: “Alla har varit så snälla och hjälpt mig så mycket dom kan. Jag är väldigt glad att jag haft dom som hjälpt mig. Jag känner att jag inte hade klarat det om jag inte hade haft dom.”

6.5 Upptäckt av Svårigheter

Flera elever nämnde att deras svårigheter blev sent upptäckta, och alla är eniga om att tidig upptäckt och tidig insats är nyckeln till framgång.

6.5.1 Internationella Sektionen

En elev beskriver sina tidiga skolår, och påstår att även om det redan då fanns vissa svårigheter, la lärarna skulden på att eleven inte hade så goda engelska kunskaper som kunde önskas, och i och med att eleven även hade två andra språk, antogs det att eleven hade svårt att förstå och att förmedla sig, och att svårigheterna låg i språket och inte i läs- och skrivningen. Eleven beskriver en lättnad när upptäckten gjordes av den nuvarande skolan och när åtgärder kunde sättas in.

Liknande händelser beskrevs av flera elever. En elev hävdar att dess föräldrar bara trodde att skolkompetenserna var sena att utvecklas, men att svårigheterna blev tydligare ju äldre eleven blev och åtgärderna sattes in gradvis. En elev funderar på vad som kunde ha förändrat skolgången och hur upplevelserna kunde ha varit bättre, och talar om upptäckandet av svårigheterna: “Maybe if it was spotted earlier then maybe we could have been able to create the tools for me to work with.”

6.5.2 Nationella Sektionen

En elev beskriver själva processen till diagnos som väldigt lång och invecklad. Eleven kände att familjen fick kämpa för att få stödet de krävde: “Pappa är dyslektiker, han märkte fel, kollade upp det, tog lång tid. Lärarna ville inte riktigt ta tag i det direkt. Vi fick gå till en privat logoped”. Efter att upptäckten gjorts beskriver eleven dock en tacksamhet och framställer en lättnad av att stödet kom ganska omedelbart: “Jag är väldigt glad att jag fått den här hjälpen så fort. Det är jag mest tacksam för.”

En elev beskriver en situation som uppkom när svårigheterna först märktes och hur åtgärder testades fram: “Jag var inte ensam om att det inte gick bra ... det var typ inget stöd, det var en timme efter fredagen och vi var ett gäng som fick vara kvar, det var inte bra” eleven fortsätter med att beskriva hur den nuvarande skolan direkt märkte att något inte var som det skulle, och att åtgärder och stöd sattes in med det samma. Vid frågan om vad som kunde ha förbättrats

under hela processen eller skolgången, svarade en elev helt enkelt "Det kunde ha gått snabbare, har tagit lång tid".

6.6 Schema

Eleverna tillfrågades om sina känslor och upplevelser gentemot schemat överlag, stödschemat, och vilka förändringar de eventuellt hade gjort. Alla elever var överens om att vissa skoldagar är för långa och att det skulle vara bättre om så inte var fallet.

6.6.1 Internationella Sektionen

En elev beskrev schemat som "inconsistent", och berättade att ett konsekvent och jämn schema, med lektioner av samma längd och dagar som börjar och slutar vid samma tidpunkt hade underlättat för svårigheterna och därför föredragits. Eleven anser dock att schemat som det ser ut nu är en god förberedelse för gymnasiet där dagarna kan vara ännu mer inkonsekventa.

En del elever visar motvilja över att ha fyra lektioner på raken, och tycker att det är svårt att hålla koncentrationen över så långa perioder. En annan kommentar var att istället för att ständigt hoppa från lektion till lektion, kunde det vara bättre att ha lite längre lektioner, kanske 1.5 timmar för att kunna komma in i ämnet lite mer.

Eleverna var dock överens om att deras stödschema såg bra ut överlag. Eleverna fick vara en del av processen när scheman lades och de bibehåller att det är bra att för det mesta kunna få in stödet runt lektionerna och att de får extra lektioner, och att inte stödet sätts in istället för ordinarielektioner.

6.6.2 Nationella Sektionen

Eleverna gav liknande förslag om att "förkorta de flesta dagar och sprida ut på nåt sätt". En elev hade ett förslag på att förkorta rasttillfällena och -tiden, och att förkorta lunchtiden mitt på dagen, och därmed sluta tidigare.

Eleverna är tvungna att gå eller åka en liten bit inför idrottslektionerna som är i en annan lokal. En elev tyckte därför att idrottslektionerna skulle passa bättre i början eller slutet på dagen för att slippa åka fram och tillbaka. Eleven var dock medveten om att alla elever inte kunde ha idrott i början eller slutet på dagen.

Även de nationella eleverna var till viss nivå en del av processen när stödschemat lades, men på grund av lärarens eget schema verkar tid har varit den största faktorn i hur schemat såg ut.

6.7 Kamrater

Eleverna har många olika upplevelser och förväntningar på sina klasskamraters reaktioner eller känslor gentemot att vissa elever får extra stöd. De flesta elever hade inte funderat så mycket på frågan, och hade inga negativa förevändningar.

6.7.1 Internationella Sektionen

En elev förklarade att kompisarna inte tycker att det var någon större grej, men la till att det kanske kunde kännas lite orättvist att deras kompis får extra tid vid testtillfällena. Eleven var

dock klar i sin uppfattning om sitt behov av stöd: "If I didn't get that I wouldn't get things down on paper." och förklarar gärna för klasskamraterna varför den extra tiden ges och hur svårigheten påverkar tänkandet och skrivprocessen.

En elev förklarade att många klasskamrater inte visste om stödet, men att "They'd probably support me. They say 'If you need help just come and ask me'. They're very supportive of me".

6.7.2 Nationella Sektionen

En elev berättar hur en äldre bror hade blivit mobbad på skolan på grund av att han hade svårigheter och fick extra stöd. Eleven förklarar att denna kunskap gav upphov till oro, men att läraren och eleven bestämde att det skulle vara bra för klassen att få veta och när eleven förklarade sina svårigheter för klassen att "dom verkade ta det väldigt bra ändå. Dom hade intresserats för vad det var och vad det var för problem."

En elev uttrycker att kompisarna "Definitivt!" var medvetna om stödet och kände till detaljer kring svårigheterna. Eleven förklarar att snarare än att få negativa kommentarer, tyckte kompisarna ofta att det var positivt: "Och dom är t.o.m. tacksamma ibland för när jag behövde hjälp med vissa grupparbeten så fick dom också vara här och det tyckte de också om. Jag skämdes verkligen inte och kände inte att nån brydde sig så mycket om det." En annan kommentar speglar samma känslor: "[kompisarna] tycker det är lite orättvist med mer tid för prov men oftast brukar dom respektera det".

6.8 Framtidsplaner

Eleverna fick berätta lite om hur deras framtid kunde tänkas se ut, eller vilka förväntningar och mål de hade.

6.8.1 Internationella Sektionen

En elev talade om att "I'm looking forward to going to college" och att största oron just nu inte alls hade med skolsvårigheterna att göra eller med stödet som kunde tänkas finnas på gymnasiet, utan vilket system som skulle väljas. Eleven förklarade att "IB is internationally recognised but I think it's harder to succeed. A Swedish course is probably not as hard but it's not internationally recognised."

En elev berättade om planer på att fortsätta med IB programmet på ett svenskt gymnasium, och därefter "college, abroad if possible." En del osäkerhet gentemot stödet som finns på gymnasiet har tidigare uttrycktes av eleven, men mer som en sak som måste utredas än något som kan förhindra valet eller möjligheterna.

En elev förklarade att: "I am also considering taking a year off to do volunteer work. I don't really know what I would like to do eventually, but I know I'd like to work with other people." Inga elever uttryckte orolighet eller ängslan gentemot eventuell stöd eller svårigheter med att fortsätta att studera eller att jobba med det som väljs i framtiden. Vid frågan om hur deras betyg och skolerfarenheter kunde tänkas påverka framtidsplaner, svarade en elev enkelt "I'm where I should be."

6.8.2 Nationella Sektionen

En elev talar om gymnasieplaner som lite oroväckande och ett högt mål att sträva mot

eftersom ett visst gymnasium hade valts. Eleven säger "Jag hade stora planer" och beskriver sina lyckokänslor när betygen höjdes så pass under ett år att målet kunde uppnås.

En elev beskriver sina framtida planer: "Jag har höga förväntningar när jag blir stor, jag vill ha bra betyg och satsar på det." Eleven fortsätter med att förklara att ett yrke som veterinär är det som lockar och att höga betyg krävs.

6.9 Sammanfattning av Resultatet

Det mest väsentliga i empirin kommer att sammanfattas i relation till den övergripande frågeställningen i studien.

6.9.1 Hur upplever eleverna det stöd de får?

De internationella eleverna talar mycket om positiva upplevelser och livserfarenheter under sin skolgång, och deras flyttande och omväxling tycks varit givande överlag. Även de nationella eleverna talar positivt om skolan och skolerfarenheterna i sin helhet. Eleverna är alla överens om att deras upplevelser av specialpedagogiskt stöd har varit positiva inslag i skolupplevelserna och att de har hjälpts av att få extra stödinsatser.

Flera elever beskrev missuppfattningar med språk (bland de internationella eleverna) samt lärarnas och/eller föräldrars tolkning om deras kunskaper och färdigheter, vilket ledde till att svårigheterna upptäcktes sent och blev sent diagnosticerade, vilket påverkade hur snabbt stödet sattes in och hade därmed ett negativt intryck på den tidiga skolgången. När väl svårigheterna diagnosticerats, och det rätta stödet sattes in, kunde både eleverna och lärarna hitta ro.

6.9.2 Hur uppfattar eleverna att de har påverkats av att få extra stöd?

Eleverna är alla överens om att de påverkats på ett positivt sätt av att få specialpedagogiskt stöd, och att det har underlättat även deras egna förmågor att organisera sina studier och självständiga arbete. Eleverna har höga förväntningar på sig själva och flera beskrev stora framtidsplaner som inte verkar hindras eller påverkas av att de får stöd eller har skolsvårigheter. Alla eleverna är överens om att de får stöd och positiv feedback från klasskamrater och att de inte känner sig kränkta eller utpekade för att de får specialpedagogiskt stöd. Eleverna berättar även att de har varit öppna med kamraterna och gärna förklarat varför stödet finns till.

Att ha med sig samma speciallärare från låg- och mellanstadiet upp till högstadiet har varit en positiv insats i de nationella elevernas skolgång, och konsekvensen som skapats genom att kunna ha långvariga relationer som gett trygghet och förtroende mellan elev och lärare anses av eleverna att ha påverkat deras skolgång och även deras upplevelser av stödet på ett positivt sätt. Däremot märks en frustration bland de internationella eleverna av att för många lärare, och i synnerhet speciallärare, stannat under en för kort tid. De upplever även att de behövt anpassa sig efter lärarna och att de fått möta och lära känna nya vuxna så pass ofta vilket anses av eleverna att det påverkat deras skolgång och deras specialpedagogiska stöd på ett negativt sätt.

6.9.3 Vad finns det för likheter och skillnader mellan elevernas upplevelser av stödet i de två sektionerna?

Alla elever uttalade om positiva upplevelser av specialpedagogiskt stöd i den nuvarande skolan. De nationella eleverna har gått längre perioder i samma skola och har alltid gått i det svenskaskolsystemet, vilket betyder att de fått konsekvens i undervisningen överlag, men även i stödet. Eleverna i den internationella sektionen har alla fått byta skola någon, eller ofta flera gånger under skolgången och har därmed upplevt olika skolsystem och varierande former av stöd.

De internationella eleverna har påverkats av att de själva bytt skola under skolgången, men även av att det är relativt stor personalomsättning i den internationella sektionen. De internationella eleverna upplever att de fått anpassa sig till lärarna medan de nationella eleverna som har gått längre perioder i samma skola, har kunnat skapa tryggare relationer till lärare överlag och i synnerhet till specialläraren. Eleverna i den internationella sektionen har haft större inflytande i läggningen av deras stöd schema, men alla elever upplever att de fått vara en del av processen.

7. Diskussion

I diskussionsdelen kommer de empiriska resultaten att kopplas till valda delar av litteraturen samt mina egna tankar och erfarenheter. Studien har till syfte att, utifrån elevernas perspektiv, undersöka och jämföra det specialpedagogiska stödet på två sektioner i samma skola. Empirin som uppkom genom elevernas berättelser om deras upplevelser och känslor kommer att granskas och analyseras genom diskussionen.

I och med att studien har till syfte att inte bara undersöka, utan även att jämföra stödet på två olika sektioner granskas informationen utifrån olika synvinklar. Eftersom eleverna i de två sektionerna i skolan följer två olika läroplan med separata lärare och har olika förutsättningar på skolan, blir det svårt att jämföra rättvist. De olika faktorerna kring elevernas undervisning beaktas inte i någon större omfattning i diskussionen, utan endast elevernas kommentarer kring deras upplevelser och erfarenheter.

7.1 Syn på Skolan

Studien visar positiva känslor gentemot skolan från elever i båda sektionerna. Att eleverna mår bra och att de själva upplever att de går på en bra skola med gott rykte och kompetent personal, påverkar givetvis deras känslor och upplevelser av specialpedagogik, som anses vara en del av skolans helhet.

De internationella eleverna talar mycket om skolsystemet och även om livserfarenheter och möjligheter om att uppleva och delta i olika samhällen och kulturer, medan de nationella eleverna fokuserar på själva skolan och dess rykte. Att de internationella eleverna fokuserar på mångfald och talar om skillnader och olikheter är kanske inte helt oväntat då det är just det som utmärker den delen av skolan; alla elever har internationella erfarenheter av något slag. De allra flesta har tillbringat en tid utomlands och har oftast upplevt ett skolsystem med kulturer och traditioner vilka skiljer sig från de som eleverna är vana vid i Sverige.

Att de nationella eleverna talar om skolans goda rykte och bra specialpedagogiskstöd är kanske ännu mer anmärkningsvärt än de positiva kommentarerna som de internationella eleverna kommer med. Det kan vara lättare för en skola som är annorlunda att framhäva sina skillnader, och att sticka ut på något sätt, särskilt när systemet inte är det samma som på övriga skolor som den jämförs med, vilket är fallet här eftersom skolan följer International Baccalaureate och inte Lgr 11. Den nationella delen jämförs dock på samma nivå och med samma mått som många andra skolor i regionen, och även den anses av eleverna och deras föräldrar vara ett bra val.

Tillsammans med en övervägande positiv attityd mot skolan, kommer en känsla av självförtroende fram hos eleverna. Ekström (2010) och Taube (2007) beskriver negativ påverkan av olika faktorer, och hur dessa kan leda till sänkt självvärdering. Här syns tydligt att motsatsen också stämmer; eleverna får genom känslan av att uppnå målen och att prestera, ökat självförtroende. Mycket av den positiva påverkan beskriven av eleverna kan härstamma från specialpedagogiken och stödet som finns på plats. Flera elever i båda sektionerna uttalade att de inte trodde att de skulle ha kommit så långt i sina studier som de har gjort om inte det specialpedagogiskstödet funnits till.

7.2 Upplevelser av Specialpedagogiskt Stöd

Enligt Skolverket (1998) är det stöd som ges till elever i behov under längre eller korta

perioder en viktig mätare på vilken kvalitet skolan har. Att specialpedagogiskstöd är en viktig del av skolan i denna studie styrks av elevernas yttrande om i synnerhet den nationella, men även den internationella delen av skolan. Eleverna har positiva kommentarer och talar om positiva upplevelser från stödet, och från skolan överlag.

Ahlström (1986) beskriver hur specialpedagogiska insatser kan påverka elever på ett negativt sätt och att extra stöd kan leda till ett ifrågasättande av kapacitet och dålig tilltro. Eleverna är överlag positiva i sina beskrivningar av insatserna, och som redan nämnts, tillskriver de till och med en del av äran för sina framgångar och prestationer till stödet. Snarare än att ifrågasätta kapaciteten verkar en del av eleverna ha uppmuntrats om möjligheten att drömma stort och sikta högt. Eleverna visa mycket bra tilltro i sig själva.

Att skolan och i synnerhet specialpedagogiska stödet anses av eleverna ha hjälpt de att uppnå deras potential visas ganska tydligt av studien. Detta styrker Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som framhåller att elever ska ha tillgång till ordinarie skolor och att eleven ska sättas i centrum. Att en elev hävdar att stödet inte bara har lyft skolprestationen, utan att det har hjälpt "allt: socialt, skolan" belyser hur skolan lyckats med att sätta eleven i centrum. Enligt Westling Allodi (2007) däremot, anpassar sig inte alltid skolan till eleven. Detta verkar inte vara fallet på den nationella eller internationella sektionen på skolan, där eleverna tycks fått det specialpedagogiskstöd och de åtgärder som behövs för att anpassa undervisningen och inläringen för eleven. Dock var undersökningen liten och specifik, och det är inte alls säkert att samma resultat skulle uppkomma i andra skolor eller ens med alla elever på samma skola. Studien har enbart undersökt elever som idag får direkt stöd och det kan därför finnas elever som inte känner på samma sätt som visas här.

Westling Allodis (2002) framställningar om hur misslyckandet över en viktig situation kan skada självvärderingar styrks genom en elevs beskrivningar av upplevelser från en annan skola ("Förut hade jag alltid haft den där pressen för att jag varit skitdålig i skolan. Jag var klart negativ mot skolan när jag kom hit"). Eleven talar om press och negativa känslor som upphörde i och med att eleven fick rätt stöd och lärares uppmuntran och tilltro. Resonemanget som framförs av Westling Allodi (2002) styrks även när motsatsen visas genom elevernas kommentarer som tyder på att deras framgång i situationer de anser vara viktiga har lyft deras självvärdering. Flera elever berättade att utan stödet hade de troligen inte lyckats och att deras självförtroende hade varit mycket lågt.

Alla elever i studien var överens om att de hade fortsatt med att få stöd om de fick välja, och att det var en positiv insats. Deras inställning kan ha påverkats av att de förstår varför de får stöd och hur redskapen ska användas, samt att eleverna hade en del i att bestämma hur stödet skulle se ut och hur det skulle sättas in. Föhrer och Magnusson (2003) styrker detta påståendet med att förklara hur elevens vilja att lyckas och samtycke till att få stöd är angelägen för att processen ska fungera. Ett annat skäl till att eleverna uppvisar positiva känslor gentemot stödet kan ha med uppmärksamhet och en känsla av individualitet att göra. En elev beskriver hur arbetet i *learning support* bildar en känsla av att kunna arbeta på ett självständigt och individuellt sätt vilket har en starkande påverkan. Att få 100 % uppmärksamhet av en lärare på ett positivt och uppmuntrande sätt kan leda till höjt självförtroende och en känsla av välbefinnande. Elevernas positiva syn på stödet stämmer överens med Palikara et al (2009) som fann att eleverna i deras studie hade positiva upplevelser av stödet och skolan.

7.3 Lärares Inflytande

Westling Allodi (2002) beskriver hur en elev som upplever att läraren har låga förväntningar kan visa olika negativa reaktioner, och att skolan kan upplevas som nedtryckande. Eleverna här har motsatta upplevelser, där lärarna har uppmuntrat elevernas höga förväntningar och visat en tilltro till elevernas förmågor, vilket i sin tur har lett till att eleverna fått väldigt positiva känslor gentemot skolan, och att de lagt stor vikt på lärarnas värderingar och kommentarer.

Att läraren spelar en roll i skolupplevelsen illustreras klart av de nationella eleverna genom kommentaren om att ha med sig samma speciallärare från mellan- till högstadiet ("det kändes jätte bra"). Lärarens betydelse stärks vidare när en elev uttrycker att "jag känner att jag inte hade klarat det om jag inte hade haft dom". Detta uttalande tycker jag befäster resultatet av hela undersökningen, och visar klart hur eleven upplever stödet och en positiv påverkan av att få specialpedagogiskstöd.

Eleverna som deltog i undersökningen har alla någon form av svårighet, och kan vara ömtåliga i vissa sociala eller okända situationer. För många elever, och i synnerhet de med svårigheter, kan förändringar vara svåra att hantera. Under skolgången finns redan en mängd naturliga förändringar (t.ex. att byta skola efter femte klass, att byta klass, att få nya lärare vid årsskiftet och att bli äldre och skapa nya intressen och vänner), att då utsättas för extra påfrestningar genom att byta lärare mitt i terminen och att tvingas skapa nya relationer till vuxna som har stor betydelse och påverkan i elevernas skolliv kan vara till skada. Elevernas behov av att ha kontinuitet och att få tid att forma relationer till lärarna styrks vidare genom den oro en elev visade genom att fråga hur nästa termin skulle se ut, och om samma lärare skulle vara kvar. Eleven tydliggör sin oro genom att beskriva förhållanden till lärarna i den internationella sektionen som icke långvariga. Många elever uttrycker likadana önskningsom att behålla samma lärare över en längre period för att kunna skapa starka band och att lärarna känna varandra på en annan nivå.

Skolverket (2009) bekräftar betydelsen av att ha en god relation mellan elev och lärare genom att beskriva hur ett nära samband mellan lärare och elev har betydelse för elevens resultat. Att läraren även ska ha vetskap om vad eleven behöver är också ett intressant perspektiv, då de nationella eleverna talar mycket om trygghet och förtroende, medan de internationella eleverna visar en del frustration gentemot deras erfarenheter av att lärarna ofta byts ut. Att lärarna har bytts ut så ofta i den internationella sektionen har lett till att eleverna har saknat kontinuitet i undervisningen och får till följd att lärarna inte får den tid som krävs för att skapa kännedom om eleverna i sin helhet och kunna möta deras behov och ge det stöd som verkligen behövs i alla sammanhang, vilket verkar ske i den nationella sektionen.

Palikara et al (2009) beskriver betydelsen av att kunna uttala sig om svårigheter och glädjeämnen, och denna möjlighet finns klart och tydligt hos de nationella eleverna. I den internationella sektionen talas det inte om samma starka band med, eller samma förtroende till lärarna då vuxna i betydelsefulla roller ofta ersätts eller flyttar vidare efter någon termin. Eleverna uttalar en frustration med att få anpassa sig till lärarna, vilket går emot det som tidigare nämnts om att skolan anpassar sig efter eleverna och deras behov. Är det möjligt för skolan i allmänhet att anpassa sig till elevernas behov, medan ett behov av att ha kontinuitet i undervisning och i förmedlandet av specialpedagogiskstöd går ouppfylld, samtidigt som eleverna går miste om en pålitlig vuxen i skolan att kunna uttala sig om svårigheter och glädjeämnen till?

Jämförelsen däremot, som en elev i den internationella sektionen gjorde mellan sina egna förhållanden med lärarna och dem som beskrivs av kompisar på andra svenska skolor visar situationen i ett annat ljus. Medan samma gemenskap kanske inte kan skapas med lärare som inte stannar över en längre period som med dem som följer eleverna genom flera årskurser, verkar det däremot som att även relationerna som skapas över en kortare period mellan elever och lärare på skolan i studien är positiva.

Att lärare har en oerhört viktig roll i elevens upplevelser, prestationer och välmående i skolan är ganska självklart. Lärare påverkar en stor del av skoldagen och därigenom, elevernas upplevelser. Torstenson-Ed (2007) beskriver hur möten med lärare påverkar synen på skolan och hur i sin tur, att både negativa och positiva skolerfarenheter har stor betydelse i hur elevens självbild och livsfilosofi blir formade. Detta är ett stort ansvar att ta på sig som lärare, och får inte tas lättvindigt.

7.4 Upptäckt och Diagnos av Svårigheterna

Elever i båda sektioner beskrev erfarenheter av svårigheter som uppkommit under tidiga skolår, och att vissa åtgärder kanske satts in, men att eftersom ett namn eller en "etikett" inte hade satts på precis vad det var för svårighet, kunde inte de rätta eller bästa åtgärderna sättas in och därför blev stödet inte till hjälp. Först efter att en diagnos hade gjorts talar eleverna om en tillfredsställelse med insatserna och en lyft i skolan.

Flera elever i både sektionerna upplevde frustration gentemot att deras svårigheter inte upptäcktes och utreddes tidigare. Nilholm (2007) och Asp-Onsjö (2010) förklarar att en uppgift som ingår i specialpedagogens roll är att söka efter grundläggande processer, förstå problemen och arbeta fram lösningar som matchar diagnoserna. Att sätta namn på svårigheterna samt att få fram lösningar verkar stämma tämligen bra överens med det som eleverna vill ha. Enligt Taube (2007) kan en individs självvärdering påverkas om uppfattningen man har om sig själv inte stämmer överens med hur man skulle vilja vara. Det hade därför inte varit helt oförväntat att eleverna hade velat undvika "etiketter" genom att få diagnos på deras svårigheter. Dock verkar det som att eftersom svårigheterna ändå finns, så kanske situationen görs lite lättare att hantera genom att namnge orsaken till beteendet och känslorna, samtidigt som lärarna får något konkret att ta hänsyn till på ett mer tillfredställande sätt.

Fastän en lärare ska kunna märka att en elev ligger efter, eller har vissa svårigheter, är det inte alltid möjligt att inom skoldagens tidsram arbeta fram en lösning eller att åtgärda elevens behov. Efter att en diagnos har gjorts (ofta med hjälp eller råd från en specialpedagog) kan det vara lättare för läraren att åtgärda problemet genom att lyfta fram tidigare prövade metoder för en viss svårighet.

7.5 Schemalaggingen

Alla eleverna var överens om att hänsyn togs till deras viljor och synpunkter när schemalaggingen gjordes, vilket påbörjade den specialpedagogiska stödprocessen på ett positivt sätt. De internationella eleverna fick uttrycka sina åsikter om att få stöd som en extra lektion, eller att anpassa schemat efter lektioner som eleven lätt kunde ta igen, och därmed inte behöva gå ifrån andra viktiga lektioner. I och med att man tog hänsyn till elevernas åsikter, fick de en del av ansvaret och fick därmed känna att de hade kontroll över hur det färdiga schemat såg ut. De nationella eleverna fick inte ta en lika stor roll i schemalaggingen, men eftersom specialläraren inte har en heltidstjänst blir tid en naturlig faktor som måste tas hänsyn till. Även de nationella eleverna har dock en känsla av att det fanns en

viss flexibilitet i schemalaggningsen och att deras synpunkter respekterades.

Vid frågor om hur eleverna kunde tänkas förändra schemat överlag, kom stödet aldrig upp. Elevernas kommentarer fokuserade på långa dagar, lektioner av olika längder, långa pauser och förflyttning mellan lokaler. Att eleverna inte lyfte stödet kan tyda på att de i stort sätt är nöjda med hur stödet ser ut i schemat och att de inte ha några större förevändningar gentemot detta. Å andra sidan, kan deras brist på kommentarer angående stöd vara på grund av att eleverna var medvetna om att studien handlar om stöd, och att en fråga om schemat överlag, kanske skulle riktas mot allt annat, och behöver inte bevisa att eleverna inte skulle förändra stödet i scheman.

7.6 Kamraters Inflytande

Torstenson-Ed (2007) hävdar att lärande och kunskap i skolan inte kan separeras från den sociala erfarenheten. En elev i den nationella sektionen talade om att komma ”in i gänget” och kände att det sociala sammanhanget i skolan inte var något påfrestande moment. Att eleven tog upp detta vid frågor om skolgången och övergången från skola till en annan, tyder på att det kunde ha varit påfrestande för eleven om inte kompiskretsen hade funnits till, vilket styrker Torstenson-Eds forskning. Att den sociala aspekten i skolan är sammanlänkad med lärande och kunskap speglas även i den mest självklara bemärkelsen när en elev från den nationella sektionen talar om hur läraren blev som en vän och att det fanns gemensam förståelse och förtroende mellan lärare och elev.

En del forskning (t.ex. Westling Allodi, 2002; Ahlström, 1986; Gustavsson & Myrberg, 2002) visar att specialpedagogiskt stöd kan skapa grunder för mobbning eller osäkerhet bland de eleverna som blir utpekade genom att få extra insatser. Inga elever i studien talade överhuvudtaget om några negativa känslor, om dåliga erfarenheter eller om oönskade upplevelser gällande kompisar eller kamraternas kunskap om det extra stödet som tilldelades vissa elever. Tvärtom, talade flera elever om hur deras kamrater stödjer dem, visar respekt, intresserar sig och till och med uppskattar det extra stödet som ibland även de får del av.

Eftersom de mest nuvarande undersökningar som används skrevs för tio år sedan (Westling Allodi, 2002; Gustavsson & Myrberg, 2002), finns det en möjlighet att det på senaste tiden har skett en förändring i skolans inkluderande värld och att specialpedagogiskt stöd nu anses vara en allmän del av undervisningen. Det skulle då vara troligt att elever förväntar sig att flera i klassen får stöd och att det inte är något utöver det vanliga. Dock syntes inga sådana förändringar i elevernas attityd på sexton år mellan Ahlströms forskning i 1986 och senare forskning 2002 och det är inte troligt att en så stor förändring i attityd skulle ske på så kort tid. En elev talade om hur en äldre bror hade mobbats på grund av att han fick extra stöd och att denna kunskap hade varit påfrestande för eleven när klassen skulle informeras. Situationen illustrerar att det negativa tankesättet finns kvar, och att det inte är helt otänkbart att en elev skulle bli utsatt än idag, vilket tyder på att det inte har skett några stora förändringar, och att elevernas upplevelser beror på något annat.

Elevernas förväntningar från andra i skolan kan vara en bidragande kraft här. Eftersom skolan är en internationell skola, och är stolt över att hylla mångfalden, kan man förvänta att det finns elever och lärare med många olika bakgrunder och livserfarenheter. Eftersom skolans invånare är beredda på olikheter och troligen har förväntningar om att det finns skillnader och mångfald på ett annat sätt än på andra skolor i regionen, kanske deras upplevelser av olikheter i alla omständigheter (inklusive specialpedagogiska insatser) kan förklara deras positiva attityder gentemot att vissa elever får stöd.

En stor del av eleverna på skolan har ett annat modersmål än engelska eller svenska (i de respektive sektionerna), och därför omfattas EAL (*English as an additional language*) eller SAS (svenska som andraspråk) i läroplanen och eleverna är vana vid att språkstöd ingår i vardagen. Många elever har någon gång under skolgången fått stödundervisning i språk, och de som inte har fått det har nästan helt säkert kamrater som har fått. I och med att eleverna är vana vid att språkstöd finns som en del av undervisningen, finns det en möjlighet att deras upplevelser har inverkat på deras syn på stöd överlag, och att även specialpedagogiskt stöd därför är mer accepterat.

De flesta eleverna i studien beskrev hur de var öppna och ärliga med kamraterna, och en elev motiverade hur svårigheterna och åtgärderna hade förklarats och beskrivits för klassen. Att kamraterna förstår och får tillfällen att fråga och prata om stödet och svårigheterna som orsakar det, kan minska uppståndet av mobbning genom att utesluta missförstånd eller okunskap, som ofta kan leda till negativa känslor.

7.7 Framtidsplaner

Att eleverna i denna studie inte drabbats av dålig tilltro till sina förmågor visas tydligt av deras framtidsplaner. En elev talade om egna förhoppningar och förväntningar om att komma in på ett visst gymnasium, och att betygen i åttonde årskursen inte räckte till. Snarare än att sänka förväntningarna och sikta på ett annat gymnasium, tog eleven hjälp där det fanns och studerade hårt för att få upp betygen. Eleven åskådliggör att en visshet om att förmågan att prestera och kapaciteten att få upp betygen fanns inom sig. I samma mån talar en annan elev om planer att bli veterinär. Långt ifrån att visa en resignerad elev som har dålig tilltro, syns snarare självtilliten av en elev som har fått det stöd och uppmuntran som behövdes för att tro på sig själv, och som har rätt redskapen att själv kunna prestera. Att skolan kan bli nedtryckande (Westling Allodi, 2002) syns tydligen inte i dessa fall.

7.8 Avslutande Reflektioner

I stort sätt verkar alla elever vara nöjda med de stödåtgärder och insatser de får. Där skillnaden mellan sektionerna är tydligast är känslorna gentemot lärarna. Alla elever verkar dela åsikten om att lärarna är bra och positiva, men de internationella eleverna är frustrerade över att lärarna ofta bara vistas på skolan en kortare period. En annan skillnad finns vad gäller schemaläggning, då de internationella eleverna tycks ha mer inflytande i hela processen.

När jag påbörjade studien förväntade jag mig vissa resultat. Jag anade att de internationella eleverna kanske upplevde en känsla av att utbildningen, och stödinsatserna däri kunde vara osammanhängande på grund av att de flyttade och blev tvungna att ta del av nya skolor, traditioner och allt som hör till en ny (ofta tillfällig) bostad. I någon mån stämde dessa känslor in. Eleverna talade om en vis del frustration och ångslighet, men mer över att byta utbildningssystem än att byta skola eller land. Att komma till ett nytt land eller t.o.m. en ny skola, verkar ofta ses av eleverna som en spännande utmaning snarare än som ett hinder, och eleverna talar om "opportunity" och "experiences". Att behöver därmed byta till ett nytt sätt att lära sig och till nya riktlinjer och förväntningar att anpassa sig till anses däremot vara frustrerande och inte en del av upplevelsen som väntades eller uppskattades. Att alla elever i studien har någon form av svårighet kan också ha en inverka här eftersom det nya utbildningssystem blir ytterligare en omväxling som måste tas till vara, och en som kanske inte förväntades från början vilket kan vara svårt att hantera och vilket stämmer överens med en elevs beskrivningar av att ha svårt med inkonsekvenser.

Faktorn som emellertid visade sig skapa mest oro och känslor av en osammanhängande skolgång hos eleverna var inte att eleverna själva flyttade, utan att lärarna far ifrån skolan, vilket skapar en ovisshet bland eleverna. Även här kan elevernas svårigheter ha påverkat deras förmågor att hantera omväxling och förändring, men det var inte detta som eleverna uttalade sig om, utan en frustration över ett behov att lära känna nya personer och en förlorad kontinuitet och stöd i den egna läroprocessen. Eftersom eleverna talade om bra relationer med lärarna trots att lärarna ofta inte är på skolan en längre tid, skulle man kunna förvänta sig att med en längre tid tillsammans, så skulle en nära och trygg relation kunna utvecklas, och att lärarna skulle samtidigt kunna skapa den djupa kunskapen om eleverna som enligt Skolverket (2009) kan påverka elevernas resultat, samt att en trygg och säker arbetsmiljö skulle kunna skapas för både elev och lärare.

I förlängning syftar studien till att kunna öka kunskap om hur stödinsatserna fungerar och kan förbättras på skolan. Förhoppningsvis kan studien bidra till att belysa både styrkor och svagheter i skolans verkställande av specialpedagogiskt stöd och hur eleverna upplever verksamheten. Jag hoppas att empirin som har kommit fram i studien och kunskapen kring detaljerna som till exempel, personalomsättning och relationer mellan lärare och elev, samt viktigheten med tidig upptäckt av svårigheter kan bidra till skolans vision och verksamhet i framtiden och att det kan ha ett positivt inflytande för skolans planering och utförande av specialpedagogiska insatser.

Referenslista

- Ahlström, K-G. (1986). Del 1: ”...fyller inte skolans krav.” Specialundervisning i folkskola och grundskola från 1842 till 1974. I K-G. Ahlström, I. Emanuelsson & E. Wallin. *Skolans krav – elevernas behov* (s.9-84). Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory?: Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Ed) *Theorising Special Education*. (p.7-20). Oxon: Routledge.
- Alver, B. G. & Øyen, Ø. (1998). *Etik och praktik i forskarens vardag*. (S-E Torhell övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerats 1997).
- Asp-Onsjö, L. (2010). Specialpedagogik i en skola för alla: Att arbeta med elever med skolsvårigheter. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red). *Lärande, Skola, Bildning: Grundbok för lärare* (s.339-359). Stockholm: Natur och Kultur.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Ed). *Theorising Special Education* (p.44-60). Oxon: Routledge.
- Björk Åkesson, E. (2008). Kunskapsfrukt utan kärna. *Pedagogiska Magasinet (Tema: Specialpedagogik)*, 2, 25-35.
- Björck-Åkesson, E., Granlund, M. & Simeonsson, R. J. (2005). Special Education: A system theory perspective. I E. Heimdal Mattson, A-L. Lange, L. Roll-Pettersson & M. Westling-Allodi (Red). *Mångsidig samspel: En vänbok till Siv Fischbein* (s.41-55). Stockholm: HLS Förlag.
- Booth, T (1998). The poverty of special education: Theories to the rescue? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Ed) *Theorising Special Education*. (p.78-88). Oxon: Routledge.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. (Skolverkets Monografiserie) Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Corbett, J. & Norwich, B. (1997). Special needs and clients rights: The changing social and political context of special educational research *British Educational Research Journal*, 23(3) 379-389 doi: 10.1080/0141192970230309
- Ekström, A. (2010). Förord. I M. Westling Allodi *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt*. (s.3) (SOU 2010:79). Stockholm: Fritzes.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (I uppdrag av Skolverket). (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan: Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk: Liber.
- Homans, G. C. (1987). Behaviourism and after. In A. Giddens & J. Turner (Ed). *Social theory today*. (p.58-81). Stanford: Polity Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S-E. Torhell, övers.) Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerats 1996).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009a). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:1 uppl.) (S-E. Torhell, övers.) Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerats 2009)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009b). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. (2 ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. (2:1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Palikara, O., Lindsay, G & Dockrell, J.E. (2009). Voices of young people with a history of specific language impairment (SLI) in the first year of post-16 education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1) p.56-78 doi:10.1080/13682820801949032
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4:1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers Olikheter och Specialpedagogisk Kunskap*. (2. uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Potts, P. (1998). From Milton Keynes to middle kingdom: Making sense of special education in the 1990s. In C. Clark, A. Dyson, A. Millward (Ed) *Theorising Special Education*. (p.115-124) Oxon: Routledge.
- Rehal, A. (1993). Special Education and Educational Psychology in Chicago, USA. *Educational Psychology in Practice* 8(4) p.234-240. doi:10.1080/0266736930080407
- Rosenqvist, J. (1993). Country Briefing: Special Education in Sweden *European Journal of Special Needs Education*, 8(1) p.59-74 doi:10.1080/0885625930080106
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. Västra Frölunda: Notisum. Hämtad från <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/20030460.htm> 12 oktober 2011
- SFS 2007:638. *Specialpedagogexamen. Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd: En temabild utgiven av Skolverket*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Forskning för skolan: Specialpedagogik*. Forskningsmaterialet tas fram av Högskolan för Lärande och Kommunikation, på uppdrag av Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten. Ansvariga för materialet är Nilholm, C. & Malmqvist, J. Hämtad 6 september 2011 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/specialpedagogik>
- Skolverket (2011b). *Ämnesplaner och kurser för gymnasieskolan: Specialpedagogik*. Stockholm: Fritzes.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1990). Inclusive schooling. In W. Stainback & S. Stainback (Ed). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. (p.3-23) Baltimore: Brookes.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. (Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006). Stockholm: Unesco
- TASH (2011). *Inclusive education: TASH advocates for full membership, relationships, participation and learning for all students with disabilities within inclusive general education classes*. Hämtad 26 november 2011 från <http://tash.org/advocacy-issues/inclusive-education/>
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (4 uppl.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Torstenson-Ed, T. (2007). Children's life paths through preschool and school: Letting youths talk about their own childhood – theoretical and methodological conclusions. *Childhood* 14(47) s.46-66 doi:10.1177/0907568207072527
- Twohig, B. J. (2000). *Inclusive practices used by principals and their staffs to facilitate the integration of students with disabilities into general education classrooms*. Doctoral dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University
Från https://dcr.emd.vt.edu/vital/access/services/Download/vital:8472/PDF_SOURCE?expert=datNormalized%3A2000*&f1=subject%3A%22Inclusive+Practices%22&view=true&f0=subject%3A%22Leadership%22

- Westling Allodi, M. (2002). Children's experiences of school: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(2) p.181-205. doi:10.1080/00313830220142191
- Westling Allodi, M. (2007). "Equal Opportunities in Educational Systems: the case of Sweden". *European Journal of Education* 42(1) p.133-146
doi:10.1111/j.1465-3435.2007.00284.x
- Zettel, J. (1978) America's New Law on Integration *British Journal of Special Education* 5(2)
p.13 doi:10.1111/j.1467-8578.1978.tb01169