



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Skolan ska vara individanpassad...”

Fem lärares resonemang kring elever i svårigheter

Caroline Eriksson- Hjerberg, Rebecka Larsen och Malin Nilsson

LAU390 HT12

Handledare: Lena Fridlund

Examinator: Monica Nyvaller

Rapportnummer: HT12-2910-110

ABSTRACT

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: ”Skolan ska vara individanpassad...” Fem lärares resonemang kring elever i svårigheter.

Författare: Caroline Eriksson-Hjertberg, Rebecka Larsen, Malin Nilsson

Termin/år: HT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Lena Fridlund

Examinator: Monica Nyvaller

Rapport nr: HT12-2910-110

Nyckelord: *Perspektiv, diagnos, i behov av särskilt stöd, svårigheter, resurs, avvikelse, normalitet*

Inledning

För tjugo år sedan pratades det knappt om diagnoser, men undersökningar visar att antalet diagnoser bland barn i behov av särskilt stöd ökar. En faktor kan vara att allt eftersom storleken på klasserna har ökat och skolans resurser har minskat upplevs det av både föräldrar och lärare att det krävs en diagnos för att få extra resurser (Forselius, 1999).

Syftet med föreliggande studie har varit att se hur fem lärare resonerar kring barn i behov av särskilt stöd och diagnoser. Följande frågor har varit centrala i studien:

- Vilka uppfattningar har lärarna om vad svårigheterna beror på?
- Vilka uppfattningar har lärarna om hur svårigheterna yttrar sig?
- Vilka uppfattningar har lärarna om hur svårigheterna bemöts?

I analysen av resultatet har vi tagit utgångspunkt ur Perssons (2008) perspektiv. Persson talar om två perspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet. Han pratar även om en inkluderande verksamhet (Persson, 2008). För att vinna ny kunskap har vi försökt att tolka och analysera det som respondenterna har sagt i intervjuerna.

Metod

För att samla data till studien valde vi att använda oss av kvalitativa intervjuer (Trost, 2005). Vi har intervjuat fem lärare som arbetar på skolor och förskolor i Göteborgs och Hallands kommun. Under intervjuerna har vi utgått från en intervjuguide, där det gavs möjlighet att ställa anpassade följdfrågor, detta för att på bästa möjliga sätt få ta del av lärarnas egna uppfattningar och tankar.

Resultat

Flertalet av lärarna tyckte det var problematiskt att sätta finger på var orsakerna tordes ligga till att en elev är i behov av särskilt stöd. De förmodade att svårigheterna är både medfödda och att de skapades av elevens sociala miljö. De menade att flertalet av de elever som är i behov av särskilt stöd även har föräldrar som säger sig ha haft svårigheter inom olika områden när de var yngre. Endast en lärare resonerade kring att det endast är elevens sociala miljö som skapar svårigheter, skolans ständiga press på den enskilda individen.

Ett avvikande beteende i form av exempelvis impulsivitet och svårigheter med att sitta till är det som utgör grunden till att lärare anser att det föreligger behov av särskilt stöd. Lärarna har en ambition att i största möjliga mån bedriva en inkluderande verksamhet. De uttrycker att det är en viss komplexitet att anpassa undervisningen efter varje enskild elevs behov. En lärare menar att det är helt omöjligt att anpassa undervisningen utefter varje elev. Diagnosens viktigaste funktion, enligt lärarna, är att den ger möjlighet till resurser och extra stöd i undervisningen. De elever i behov av särskild stöd som inte har en diagnos prioriteras inte i samma utsträckning som de elever som är diagnostiserade. När lärarna i studien talar om elever i behov av särskilt stöd benämns de vid manliga namn, så som Kalle och Pelle, medan de tysta och duktiga eleverna benämns vid kvinnonamn.

FÖRORD

Genom denna studie har vi fått ökad insikt i hur några lärare resonerar kring elever i behov av särskilt stöd. Avsikten är att använda dessa erfarenheter och kunskaper i vår kommande lärarprofession. Vi vill tacka våra respondenter för sitt deltagande och för att ni ställde upp med kort varsel. Utan er hade vi inte kunnat genomföra studien.

Ett stort tack till vår handledare Lena Fridlund som har väglett oss under arbetets gång. Tack för att du stöttat och givit oss inspiration. Ett extra stort plus till snabba och givande handledartillfälle.

Göteborg i december, 2012.

Caroline Eriksson-Hjertberg, Rebecka Larsen och Malin Nilsson.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
2. AVGRÄNSNING	2
3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	3
4. LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG	4
4.1 Historik	4
4.2 Myndighetstexter	5
4.3 Tidigare forskning	6
5. TEORETISKA UTÅNGSPUNKTER	10
6. METOD	12
6.1 Val av metod	12
6.2 Urval	12
6.3 Genomförande	12
6.4 Bearbetning och analys	13
6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.	14
6.6 Etik	14
7. RESULTAT	16
7.1 Orsak	16
7.2 Definition	17
7.3 Konsekvenser	18
7.4 Övrigt	19
8. DISKUSSION	21
8.1 Metoddiskussion	21
8.2 Resultatdiskussion	21
8.2.1 Lärarnas resonemang om orsaker till elever i behov av särskilt stöd	21
8.2.2 Lärarnas definitioner av elever i behov av särskilt stöd.....	23
8.2.3 Lärarnas konsekvenser i arbetet med elever i behov av särskilt stöd	25
8.2.4 Lärarnas övriga resonemang kring elever i behov av särskilt stöd	26
9. SLUTSATSER	28
10. VIDARE FORSKNING	29
11. DIDAKTISKA IMPLIKATIONER	30
LITTERATURLISTA	31
BILAGA A	i
BILAGA B	i

1. INLEDNING

Vi är tre lärarstudenter som studerar vid Göteborgs universitet. Alla tre har valt att inrikta sig mot skolans tidigare år, inklusive förskolan, där våra huvudinriktningar är svenska, matematik, naturkunskap och specialpedagogik. Anledningen till att vi har valt att inrikta oss mot skolans tidigare år är för att vi vill vara med och påbörja elevernas livslånga lärande. ”Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket, 2011, s. 8). Fortsättningsvis i studien kommer vi att använda oss av begreppet elever vilket innefattar alla barn inom såväl förskola som skola.

Under utbildningens gång har intresset för diagnoser väckts, då vi under vår verksamhetsförlagda utbildning har erfårit det som Börjesson och Palmblad (2003) och Skolverket (1998) poängterar, att diagnoserna i skolan blir allt fler och fler. Något vi anser oroväckande. Något som också var vanligt förekommande under vår verksamhetsförlagda utbildning var att lärarna etiketterat eleverna, genom att exempelvis benämna en elev vid ADHD-barn. Med lärare avser vi i föreliggande studie, förskollärare och lärare inom grundskolans tidigare år. Vi har frågat oss hur det kommer sig att man inom lärarlaget pratar om elever i diagnostiska termer. Utifrån vår erfarenhet verkar det vara de elever som inte följer ett visst beteendemönster som anses avvikande. Ingen individ är den andra lik, och det ligger i vårt läraruppdrag att anpassa undervisningen utifrån den enskilda individens behov och förutsättningar (Skolverket, 2011).

Att lärarna har svårigheter när det gäller att stödja elever i behov av särskilt stöd verkar utifrån våra erfarenheter vara vanligt. Vi borde kanske snarare ställa oss frågan om lärarna har getts möjlighet att möta den enskilda individen? Det pratas nämligen inte om att anpassa undervisningen utifrån de elever som anses vara i svårigheter, utan koncentrationen ligger snarare på hur jobbiga dessa elever är och hur mycket de stör undervisningen. I en studie poängteras ”... att det lätt blir barnets fel och bristande förmåga som uppmärksammas av personalen. Personalen fokuserar i begränsad utsträckning på sig själv och sitt samspel med barnet” (Kinge, 2010, s.35). Är det en snabb och relativt enkel lösning för lärarna att prata om diagnoser och diagnostisering, då det krävs mycket av en själv för att inse sina egna eventuella brister och att förändra sin verksamhet (Folkesson, Lendahls, Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004). Att som lärare inte besitta full kontroll kan ses som ett misslyckande, vilket resulterar i att diagnoser blir ett slags försvar och en förklaring till att det är som det är.

Bland annat framfördes det i ett TV-program, *Aktuellt*, en koppling mellan kriminellt beteende och ADHD, att det är något medfött. Detta motsäger KRIS¹, de menar att kriminellas beteende är något som måste bearbetas inifrån dem själva. Att det är sociala förhållanden som skapat deras beteende (SVT).

Vi är intresserade av att studera olika lärares resonemang om elever i behov av särskilt stöd. Dels för att skapa en bild av varför antalet elever med diagnoser har ökat och dels hur det kan komma sig att lärarna sätter etiketter på elever. Gynnar detta verksamheten eller görs detta för att lärare vill skydda sig själv? Eftersom många lärare grundar sina egna diagnostiseringar av eleverna i relation till det som anses vara normalt, vad är då det "normala"? En studie visar att lärares förväntan har stor inverkan på elevers prestationer (Rosenthal & Jacobson, 1968). Vi intresserar oss för hur lärare resonerar kring elever i svårigheter, hur elevers svårigheter yttrar sig och vad det kan bero på enligt lärarna.

¹ Kriminellas revansch i samhället.

2. AVGRÄNSNING

Studien har inte för avsikt att undersöka elever i särskolan. Studien har heller inte för avsikt att studera uppfattningar kring de elever som vid enstaka tillfällen befinner sig i svårigheter, exempelvis elever som har stukat handen eller elever som behöver stöd för att lösa en matematikuppgift. Istället inriktar sig studien mot de elever som upprepade gånger upplevs finna sig i svårigheter. Därmed finns det ingen relevans att förklara begrepp som exempelvis ADHD och liknande i studien.

3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

Syftet är att undersöka några lärares resonemang kring elever i svårigheter. Våra centrala frågeställningar är:

Vilka uppfattningar har lärarna om

- Vad svårigheterna beror på?
- Hur svårigheterna yttrar sig?
- Hur svårigheterna bemöts?

4. LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG

Under undersökningens process har vi tagit del av tidigare forskning och litteratur knutna till arbetet kring elever i behov av särskilt stöd. Fortsättningsvis kommer vi i studien använda oss av begreppen i behov av särskilt stöd samt elever i svårigheter istället för med behov av särskilt stöd och elever med svårigheter. När en elev beskrivs med en svårighet eller med ett särskilt behov utgår det från ett konstant tillstånd där barnets svårigheter är av psykisk, emotionell, social eller språklig karaktär (Skolverket, 1998). Benämns det att eleven befinner sig i svårighet eller i ett behov belyses ett icke konstant tillstånd. Utan något som förändras beroende på situation (Skolverket, 1988). Inledningsvis i kapitlet presenteras diagnosens betydelse och synen på barn i behov av särskilt stöd ur ett historiskt perspektiv. Med diagnos menas "... läkares preciserade benämning på en persons sjukdom eller skada. Diagnosens viktigaste funktion är att vägleda behandlingen" (NE, 2012-11-21). Därefter presenteras vad eleverna har för rätt till stöd i undervisningen utifrån olika myndighetstexter. Avslutningsvis presenteras en del av vad tidigare forskning formulerar om vårt intresseområde.

4.1 Historik

I Sverige blev det skolplikt år 1842, dock gällde inte skolplikten för alla barn. De barn som ansågs avvika från normen, genom exempelvis annorlunda beteende eller låg begåvning, var inte inkluderade i skolplikten. Det var först 126 år senare, år 1968, som omsorgslagen trädde i kraft vilken förändrade skolans system genom att alla barn med utvecklingsstörning också omfattades av skolplikt. Vid den här tidpunkten exkluderades de elever som var i behov av särskilt stöd, då det ansågs underlätta för klassen. Idag används exkluderingen däremot för att förbättra skolsituationen för varje elev i behov av särskilt stöd (Brodin & Lindstrand, 2004).

Förr var det inte ovanligt att barn med funktionsnedsättning gömdes undan från samhället på internatliknande anstalter då de inte sågs som fullvärdiga medborgare. Av samhället kallades dessa barn för bland annat sinnesslöa och idioter (Börjesson & Palmblad, 2003). Brodin och Lindstrand (2004) skriver att det alltid funnits en vilja att skilja ut de som anses vara annorlunda, denna vilja var anledningen till att institutioner började byggas. Anstalterna byggdes delvis för att skydda de avvikande individerna från förföljelser och andra svårigheter de kunde utsättas för men också för att skydda samhället från att behöva möta och beblanda sig med de avvikande.

De föräldrar som hade barn med en utvecklingsstörning rekommenderades av läkare att lämna sina barn till institutionerna. Där skulle barnen få professionell vård, omsorg och utbildning. När det framgick att institutionerna inte alls levde upp till det som utlovats startade en intensiv debatt kring institutionaliseringen. Debatten ledde till att många anstalter lades ner, samt att familjer som hade sina barn i hemmet fick mer stöd och hjälp. På grund av avvecklingen av institutionerna började en stor utveckling och förändring av bemötande och omsorg för barn med funktionsnedsättning (Brodin & Lindstrand, 2004). I *Åkes bok 2.0* (Lundgren, 2003) beskrivs det hur de barn som fördes till institutionerna egentligen inte var "sjuka", utan att det snarare var under tiden på internatet som en utvecklingsstörning utvecklades på grund av miljös påverkan. Ytterligare en bidragande faktor till avvecklandet av institutionerna var normaliseringsprincipen som växte fram under 1950- och 1960-talet, där en strävan att ge funktionshindrade värdigt och självständigt liv stod i fokus (Tideman, 2000). Normaliseringsprincipen utgår från att "Ett handikapp uppkommer i relationen mellan den enskilda människan och de villkor och levnadsbetingelser som finns i hennes lokala miljö" (Tideman, 2000, s.19).

Brodin och Lindstrand (2004) skriver om hur minimikurser och hjälpklasser utvecklades i slutet av 1800-talet. Dessa kurser var till för de elever som inte kunde tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen. Det är dessa kurser som lagt grunden för dagens specialundervisning. Skillnaden är att när eleverna förr placerades i dessa grupper fick de inget speciellt stöd. De vände sig i första hand till barn som var fattiga och de som saknade begåvning.

Det var i Norrköping, år 1879, som den första hjälpklassen grundades i Sverige och detta spred sig sedan vidare i landet. Eleverna i hjälpklasserna segregerades från och hade färre rättigheter än andra elever. Syftet med hjälpklasserna var att ge eleverna en annan form av undervisning i jämförelse med den ordinarie skolundervisningen samt att befria de övriga klasserna från dessa elever som ansågs vara ett hinder i undervisningen (Brodin & Lindstrand, 2004).

I slutet av 1930-talet utvecklades särskilda klasser, observationsklasser, för de elever som ansågs vara svåra att uppfostra. Till en början var observationsklassernas uppgift att skapa bättre disciplin i de ordinarie klasserna. I slutet av 1950-talet då förbud mot barnaga infördes förändrades klassernas uppgifter. Då skulle undervisningen anpassas efter elevernas beteende- och uppförandeproblem och på så vis ses som en positiv behandling (Brodin & Lindstrand, 2004).

Fram till 1960-talet ansågs elevers avvikelser enbart bero på den enskilda individen, där avvikelserna hade ringats in efter rörelsemönster och kroppshållning (Börjesson & Palmblad, 2003). Under 1960-talet infördes även integreringsbegreppet, vilket innebar att skolan skulle vara öppen för elever från mer segregerade skolformer (Persson, 2007). Från och med nu fick funktionshinder en ny social innebörd i form av den sociala modellen, vilken innebar att olika förhållanden i miljön ”skapar” funktionshinder hos den enskilda individen. På grund av den sociala modellen började skolan förändras, den erbjöd delaktighet för den funktionshindrade istället för utanförskap som tidigare varit dominant. Det är nu tanken om ”En skola för alla” växer fram (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Redan i *Lgr 80* (1980) stod det att varje elev skulle ha rätt till undervisning i den ordinarie klassen. Detta står fortfarande med i vår nuvarande läroplan *Lgr 11* (Skolverket, 2011) då eleven i största mån ska ha rätt till stöd inom den ordinarie undervisningen. Under 1990-talet ersattes begreppet integrering med inkludering. Inkludering innefattar att tillgodose alla elevers behov redan från skolstart. Integrering fokuserar på att inkludera elever från mer segregerade skolformer i klasserna.

4.2 Myndighetstexter

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) upprättades av Unesco och spanska regeringen i Salamanca juni 1994. Syftet med deklarationen var att skapa ett vägledande underlag för regeringar, internationella och andra organ, för hur vi ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Deklarationen har för avsikt att säkerställa den enskilde individens rättighet till undervisning oberoende individens olikheter. En deklaration presenterar en gemensam åsikt och ett förhållningssätt tillskillnad från en konvention som träder lagakraft för de länder som undertecknar den.

1989 grundade FN:s generalförsamling *Barnkonventionen*. Konventionen beskriver barns rättigheter och hjälper beslutsfattare att prioritera barnen. Den är både rättslig och politiskt bindande, vilket betyder att de som undertecknar konvention ålägger sig att följa den.

Konventionen är uppbyggd på 54 artiklar, där det bland annat står att varje barn har rätt till utbildning och att alla barn är lika mycket värda (Barnkonventionen, 2009).

Skollagen grundar sig på en inkluderande verksamhet, vilken formulerar alla barns rätt till särskilt stöd.

Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller ett barns vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges sådant stöd. Barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödsatserna (www.riksdagen.se, kap8 §9).

Förskolan är en del av det svenska skolväsendet, och det finns vissa riktlinjer och strävansmål vilka verksamma inom förskolan är förpliktade att följa (Skolverket, 2010). Läroplanen för förskolan genomsyras av en likabehandling där varje individ har rätt att utvecklas utefter sin förmåga.

Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt (Skolverket, 2010, s.5).

Grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet styrs av *Lgr11* (Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet.) Även *Lgr11* genomsyras av ett lika behandlingssätt där varje individ har rätt att utvecklas utefter vars och ens förmåga.

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket, 2011, s.8).

Skollagen och läroplanerna har fastställt att lärare ska utforma undervisningen för att tillmötesgå varje enskild individs behov (Skolverket, 1998).

4.3 Tidigare forskning

Skolan har en ambition att bedriva en inkluderande verksamhet, där alla elevers olikheter är välkomna in i klassrummet. Det har visat sig att den inkluderande ambitionen har varit svår att uppnå (Giota & Emanuelsson, 2009). Dessutom har Skolinspektionen, Skolverket och Specialpedagogiska skolmyndigheten kommit fram till att segregering för elever i behov av särskilt stöd har blivit alltmer förekommande i Sverige (Skolverket, 2009). I en enkätundersökning visas att var femte kommun uttrycker att det är vanligt förekommande att arbeta med särskilda undervisningsgrupper. Var tionde kommun menar dessutom att denna typ av lösning är eftersträvningsvärd (Giota & Emanuelsson, 2009).

1963 genomfördes en icke etisk försvarbar studie i USA (Rosenthal & Jacobson, 1968), där det tydligt framgår att lärares förväntningar är av stor betydelse för elevers förmåga att utvecklas. Studien baserades på lärares skilda förväntningar på olika elevgrupper. Innan terminens start tilldelades lärarna ett material där de fick vetskap om de olika gruppernas egenskaper. En klass beskrevs som ”hopplös” medan den andra beskrevs som raka motsatsen, vilket medförde låga resp. höga förväntningar från lärarna. I själva verket var dessa två klasser identiska, ingen var sämre eller bättre än den andra. Resultatet av studien visade att lärarnas förväntningar återspeglades i klassens prestationer.

En studie visar att både förskollärare och grundskollärare ogärna definierar normalitet (Daniels, 2011). Men genom att definiera vad som anses avvikande, skapas och definieras normaliteten. Hennes studie syftar till att undersöka likheter och olikheter i förskollärares och grundskollärares syn på normalitet och avvikelse hos barn. Verksamheterna skiljer sig i målformuleringen, där skolan har uppnående mål och förskolan strävansmål. I skolan ska eleven uppnå målen i kursplanen, medan i förskolan syftar strävansmålen till att formulera vad verksamheten inte den enskilde individen ska uppnå. Detta till att det i skolan skapas utrymme för att bedöma och kategorisera eleverna på grund av måluppfyllelsen. Daniels menar att förskollärare intar ett mer relationellt synsätt än vad grundskollärarna gör.

Andersson och Petersson (2006) visar vikten av lärares öppenhet gentemot förändring, så som att byta perspektiv² eller ändra allmänna tankesätt kan vara nyckeln till ett lyckat möte med elever i behov av särskilt stöd. Avsikten var att skapa förståelse för hur mötet mellan lärare och elev med diagnosen ADHD eller DAMP, ser ut. Andersson och Petersson frågar även hur lärarna i studien benämner orsaken till diagnoserna och vilka konsekvenser de medför. Resultatet visar att skolmiljön är av stor betydelse och att klassrummen borde anpassas efter alla elever och deras behov.

Karlsson (2011) poängterar att diagnosen fungerar som medel för att få tillgång till fler resurser i skolan samt som en förklaring till undervisningen inte lyckades. Med resurs avser vi i studien något som underlättar undervisningen. Exempelvis pengar till fler lärare och olika läromedel. Dock upplever lärarna ändå inte att resurserna ökar vid diagnostiseringen. Ofta förekommer det en rädsla för att eleven ska få en stämpel av diagnosen som de alltid kommer att bära med sig.

Rannberg och Tano (2008) undersökte i en studie vilka konsekvenser diagnosen får för eleven. Studien visar att elevens svårigheter är en konsekvens av svåra hemförhållanden eller nedsatt begåvning, vilket i sin tur visade att i den svenska skolan råder ett kategoriskt perspektiv. Det kategoriska perspektivet utgår ifrån att elevens svårigheter ligger hos den enskilda individen (Persson, 2008). Det har blivit allt vanligare att personal inom skola och förskola beskriver sina barngrupper som splittrade, oroliga och att barn har svårigheter att koncentrera sig (Kadesjö, 2001). Detta blir bekymmer för omgivningen. Kadesjö delar in koncentrationssvårigheter i två grupper, dels primära och dels sekundära koncentrationssvårigheter. Medfödda eller tidigt förvärvade brister i hjärnans funktion kategoriseras in under de primära koncentrationssvårigheterna vilka anses yttra sig tidigt i livet. Elever som har en koncentrationssvårighet skapad av en reaktion på förhållanden i elevens miljö placeras in under begreppet sekundära koncentrationssvårigheter (Kadesjö, 2001).

Skolverket (1998) redogör för hur situationen ser ut för elever i behov av särskilt stöd. Skolverket menar att antalet elever som är i behov av särskilt stöd eller som har fått en fastställd diagnos ökar. En av orsakerna torde vara samhällets förändring. Det kan även bero på att de elever med diagnos prioriteras när resurserna ska fördelas samt den ökande arbetslösheten vilket resulterar i tuffare uppväxtklimat för eleverna. Ytterligare en orsak torde vara att kunskapskraven på eleverna har höjts, vilket sätter större press på eleven. Intresset från föräldrar att få sina barn diagnostiserade har ökat, även det tros bero på att det underlättar att ha en diagnos för att få resurser. Fridlund (2000) skriver att föräldrars beskrivning av orsakerna till barnens problem uttrycks av en sociologiskt orienterad modell där samhällets förändringar är det största bidragande orsaken. Vidare uttrycker de att skolan har förändrats

² hur vi väljer att se på saker och ting, beroende på vilka erfarenheter du har medför det också en visst synsätt (Nilholm, 2003)

negativ i den bemärkelsen att det är brist på disciplin och struktur. Ytterligare en förklaring enligt föräldrarna är deras arbetstider i relation till barnets vistelsetider i de stora barngrupperna med låg personaltäthet. När en diagnos ställs fritas föräldrarna från skuld och ansvar för barnets svårigheter. Lärarna däremot menar att det är en kombination av sociologiskt och biologiska orsaker till en diagnos (Fridlund, 2000). Barnens svårigheter anses främst bero på föräldrarnas tidsbrist med barnen. Skolan omnämns inte av lärarna som en faktor till att en elev befinner sig i svårigheter. Fridlund menar att lärarna upplever en skuld- och ansvarsbefrielse till varför en elev befinner sig i svårigheter när en diagnos ställs. Risker med att ställa en diagnos är att lärarnas fokusering flyttas från det faktiska behovet i klassrummet till att lita mer på en läkares utlåtande om ett tillstånd som tillskrivs eleven (Skolverket, 1998). När svårigheter tillskrivs eleven bör lärare vara vaksamma på att segregering av arbetsformer inte tillämpas. Hädanefter likställer vi segregering med exkludering. Ett arbetssätt som stänger ute en elev i svårigheter från ordinarie verksamhet (Persson, 2008).

Skolplaner och arbetsplaner visar tydligt att de prioriterar elever i behov av särskilt stöd. Erfarenheten från lärare och den faktiska verksamheten uppvisar delade meningar om det. För att öka kompetensen hos lärare finns det en föreslagen modell där lärare konsulterar experter för att utveckla arbete med elever i behov av särskilt stöd. I arbetet med att stödja elever i behov av särskilt stöd förutsätts att såväl speciallärare som lärare och skolans övriga personal hjälps i arbetet med att:

...bygga på barns och ungdomars starka sidor för att de ska orka arbeta med det svåra. Det behövs i första hand en god inläringsmiljö med god tillgång till material som väcker lust och nyfikenhet. Men material räcker inte – det behövs också interaktion i gemenskap med andra. Att bli sedd och hörd är avgörande. Alla barn och ungdomar som får svårigheter vill ha hjälp, speciell hjälp. Men de vill också vara kvar i det vanliga, få höra till sin grupp och delta i gruppens verksamhet (Skolverket, 1998, s. 60).

Solvang (1999) ställer medikaliseringens fram- och baksida mot varandra. När han resonerar kring medikaliseringen framsida utgår han från exemplet läs- och skrivsvårigheter, medan han utgår från diagnoserna DAMP och ADHD när han presenterar medikaliseringens baksida. På medikaliseringens framsida ligger problemet hos den enskilda individen, medan medikaliseringen baksida sätter fokus på samhället och dess organisation. Solvang menar att när en diagnos ställs blir det en form av humanisering, det är mer humant att anses vara sjuk än att betraktas som ”dum” eller ”störd”. Å andra sidan ges möjligheten att behandla den enskilda individen med någon form av medicinering. En annan aspekt av medikaliseringens framsida är att det är moraliskt befriande, inte bara för den diagnostiserade utan även för föräldrarna. Å andra sidan sätter man sig i en beroendesituation av experterna inom området, där det är specialpedagoger och läkare som vet bäst om barnet och inte föräldrarna. Det sista som presenteras är att möjligheterna till mer rättigheter beträffande specialundervisning och andra hjälpverktyg ökar, medan baksidan visar att medicinen har ett visst tolkningsföreträde vilket gör att de sociala förklaringarna kommer i skymundan (Solvang, 1999).

Genom att se elevers olikheter som något avvikande i jämförelse med det normala resulterar det i att olikheter ses som problem istället för tillgång, vilket hämmar strävan mot "En skola för alla". Synen på "avvikarna" har ändrats genom tiden och det är samhället som skapar vilka "avvikarna" är. Genom att se elevers olikheter som problem blir det relevant att diagnostisera för att kunna få extraresurser insatta, ett fenomen som dagens föräldrar uppmärksammat. Föräldrarna ses idag som mer drivande till rätten av diagnos jämfört med förr (Tideman, m.fl, 2004).

5. TEORETISKA UTÅNGSPUNKTER

Von Wright (2002) menar att de övergripande perspektiven som spelar en avgörande roll för vad som blir meningsfullt sällan diskuteras. De olika perspektiven anses vara viktiga då det rör sig om konsekvenser för eleven i behov av särskilt stöd. Det finns två olika perspektiv, det relationella och det punktuella. I det relationella perspektivet är elevens handlingar i fokus och utgår från elevens perspektiv. ”Behoven är då inte något som eleven bär med sig från en situation till en annan, utan de är knutna till ett sammanhang” (von Wright, 2002, s.15). Detta innebär att den enskilda elevens behov kan ses som ett gemensamt behov för exempelvis hela klassen. I det punktuella perspektivet är det däremot elevens egenskaper och förmågor som är i fokus och inte dess handlingar. Elevens behov anses vara en brist som ska tillfredsställas. ”Behovet är individuellt, d.v.s. det är elevens individuella behov som hanteras, och det är tidsbegränsat eftersom det kan upphöra då det tillfredsställts” (von Wright, 2002, s. 15).

Liksom von Wright skriver även Nilholm (2003) om olika perspektiv: det kompensatoriska-, kritiska- och dilemmaperspektivet. I det kompensatoriska perspektivet är diagnostiseringen en central del och det är individens brister som står i fokus, då synsättet avser att kompensera individens problem. Identifiering av problemgrupper, sökande efter psykologiska och neurologiska förklaringar samt skapandet av metoder är tre olika steg som görs för att kompensera individens problem. Detta görs då det anses finnas situationer då den ordinarie pedagogiken inte räcker till, där den misslyckade undervisningen skylls på den enskilda eleven.

Det kritiska perspektivet har vuxit fram genom kritik mot det kompensatoriska perspektivet, då det anses mer fruktbart att se elevens olikheter som en tillgång istället för problem. Elevernas olikheter bör ses som en tillgång och resurs i klassrummet och inte som ett hinder. Till skillnad från det kategoriska perspektivet anses anledningen till ett skolmisslyckande finnas utanför den enskilda eleven det vill säga i miljön. Det finns även ett kritiskt förhållningssätt till begreppet normalitet. Genom att beteckna något som normalt kan det resultera i att olika minoritetsgrupper utesluts från skolan.

Dilemmaperspektivet utgår från att skolan ställs inför olika grundläggande dilemman på grund av dess komplexitet. Enligt riktlinjer i *Lgr 11* (Skolverket, 2011) ska skolan fostra, förbereda och utbilda eleverna till fungerade samhällsmedborgare. Samtidigt ska undervisningen individualiseras och olika erfarenheter ska tas hänsyn till. Detta gör att redan här ställs skolan inför olika dilemman som måste mötas. Precis som i det kritiska perspektivet vill man i dilemmaperspektivet se elevens olikheter som en resurs istället för vilka svårigheter den enskilda individen befinner sig i. Dilemmat här blir ”... huruvida individen ska kompenseras utifrån sina tillkortakommanden eller huruvida miljön ska förändras för att anpassas till barns olikhet” (Nilholm, 2003, s. 72).

Persson presenterar två olika perspektiv (2008), dels det kategoriska perspektivet och dels det relationella perspektivet. Beroende på vilket perspektiv som anammas, får det konsekvenser för verksamheten.

Det kategoriska perspektivet utgår ifrån att svårigheterna ligger hos individen, antingen medfött eller på annat sätt bundet till individen. Med ett synsätt där svårigheten ligger hos eleven, blir det också självklart att kortsiktigt sätta in resurser för att ”bota” eleven. Om synen på elever utgår ifrån ett kategoriskt perspektiv är det vanligt att elever i behov av särskilt stöd segregeras från den ordinarie undervisningen. Då elevens omgivning inte tros ha någon större

inverkan på elevers utveckling är det enklare att särskilja elever istället för att ändra på verksamheten (Persson, 2008).

I det relationella perspektivet anses svårigheterna skapas i mötet med olika sociala konstruktioner. I ett synsätt där svårigheter skapas i mötet mellan olika aktörer blir fokus att lägga resurser på verksamheten, där eleven, läraren och lärandemiljön tillsammans bygger upp ett långsiktigt arbetssätt för att gynna alla parter. Här inkluderas elever i behov av särskilt stöd i de vanliga klasserna. Hela gruppen anses vara viktig då lärandet sker på bästa sätt genom samspel med andra enligt den sociokulturella lärandeteorin. En inkluderande verksamhet ger möjligheter för lärande och utveckling, såväl för elever i behov av särskilt stöd som för övriga elever i klassen (Persson, 2008).

Vi har i vår studie valt att utgå från Perssons (2008) ovan beskrivna perspektiv som utgår från ett sociokulturellt lärande.

6. METOD

Inledningsvis i metoddelen kommer vi att redogöra för valet av metod, därefter redogöra för vårt urval och genomförande. Slutligen beskrivs hur vi har bearbetat och analyserat resultaten av intervjuerna.

6.1 Val av metod

I föreliggande studie har vi valt att använda oss av kvalitativa intervjuer av respondent karaktär (Trost, 2010) för att få reda på hur fem verksamma lärare resonerar kring elever i svårigheter. Anledningen till att vi valde att använda oss av intervjuer av respondentkaraktär istället för informantkaraktär beror på att syftet med studien är att undersöka lärarnas egna tankar och reflektioner kring diagnoser (Esaïasson; Gilljam; Oscarsson & Wängnerud 2010).

Kvalitativa intervjuer ökar möjligheten till friare svar jämfört med exempelvis en enkätundersökning. Det ges även möjlighet till att utveckla och omformulera frågorna med utgångspunkt i hur våra respondenter svarar, vilket kan leda till mer stoff för vår studie (Esaïasson et.al, 2010). Intervjuerna är semi-strukturerade, vilket innebär att öppna frågor ställs till alla respondenter och att alla får en chans att uttrycka sina åsikter om samma frågor. Vi utgick från en intervjuguide (se bilaga) som underlag i våra intervjuer. Vår intervjuguide är utformad efter Esaïsson m.fl. (2010) och Trosts (2010) rekommendationer om att intervjun ska innehålla enkla och raka frågor som öppnar upp för samtal.

Vår målsättning var att intervjuerna skulle utformas till en dialog mellan två parter där vi vägleder samtalet utefter vår intervjuguide (Trost, 2010). Beroende på hur intervjun utvecklades och vilket svar respondenterna gav fick vi möjlighet att ställa mer anpassade följdfrågor, för att intervjuerna skulle bli så innehållsrika som möjligt.

För att ge ytterligare substans till studien samt för att erfa klassrumsarbetet skulle vi kunnat genomföra observationer i verksamheterna, men på grund av en anpassning till lärarnas önskemål valde vi att inte genomföra några observationer.

6.2 Urval

I vår studie har vi valt respondenter genom att göra ett bekvämlighetsurval och snöbollsurval. Vi har därmed valt att intervjua lärare i vårt befintliga kontaktnät, som i sin tur har hjälpt oss att komma i kontakt med ytterligare respondenter. Nackdelen med de här metoderna är att det är svårt att generalisera resultatet, men vi har inte för avsikt att dra generella slutsatser av vår studie (Esaïasson m.fl., 2010).

Lärarna vi valt att intervjua är verksamma i Västra Götalands och Hallands län. Lärarna arbetar i förskolan upp till fjärde klass, med fördelningen två lärare i förskolan, två lärare i förskoleklass samt en lärare i åk 1-4. Samtliga respondenter är kvinnor.

6.3 Genomförande

Efter första handledningsträffen satte vi oss och ner och diskuterade hur vill ville utforma intervjuerna. Vi tog kontakt med våra respondenter genom ett telefonsamtal där vi presenterade oss själva och vårt syfte med studien (Vetenskapsrådet, 2002). Vi valde att genomföra intervjuerna allra först för att gardera samt ge oss möjlighet att göra om undersökningen om något oplanerat skulle inträffa. Parallellt med intervjuerna delade vi upp och satte oss in i litteratur. I takt med att vi gick igenom litteraturen redogjorde vi relevanta delar för varandra.

När första skissen på intervjun var färdigställd, letade vi upp en person i vår bekantskapskrets som stämde väl överens med de personer som senare ställde upp i studien (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2010). Med utgångspunkt i pilotintervjun finslipade och förtydligade vi vår intervjugudie. Vissa frågor fick förtydligas. Andra frågor raderades och lades till.

Övergripande och gemensamma frågor i samtliga intervjuer var (se även Bilaga A):

- Hur tänker du kring diagnoser?
- Hur tänker du kring den icke ställda diagnosen?
- Vad tror du är orsaken till att eleven kan befinna sig i svårigheter? Medicinskt eller socialt?
- Vad betyder ordet diagnos för dig?
- Finns det några elever i din grupp som du anser uppvisar vara i svårigheter som skulle kunna diagnostiseras om man gjorde en utredning?
- Pratas det någon gång i arbetslaget om att elever bör diagnostiseras?
- Hur tänker du kring de elever som i din grupp befinner sig eller visar tecken på att vara i svårigheter?
- Anser du att diagnostisering är viktig?
- Tror du att bemötandet av elever skiljer sig mellan de elever som har fått och inte har fått en ställd diagnos?

Vi valde att genomföra våra intervjuer med en intervjuare och en som blir intervjuad. Trost (2010) menar att det i vissa fall passar bra att vara två som intervjuar men att risken för att den intervjuade känner sig underlägsen minskar om intervjutillfället endast består av en intervjuare. Han poängterar även att det inte är att föredra att genomföra gruppintervjuer då den tystlåtna inte får komma till tals vilket kan leda till en stel atmosfär.

Intervjuerna genomfördes i lokaler som för respondenterna var bekanta. Flertalet av dem i deras hemmiljö då vi valde att genomföra några av intervjuerna utanför arbetstid. Hemmiljön skapar en trygghet för den intervjuade, men kan också bjuda in till oplanerade avbrott, som exempelvis telefonsamtal (Trost, 2010). Övriga intervjuer genomfördes på de intervjuades arbetsplats i ett enskilt rum.

För att få möjlighet att lyssna på intervjuerna i efterhand frågade vi respondenterna om godkännande av ljudupptagning, vilket alla gav sitt medgivande till. Anledningen till att vi valde att spela in våra intervjuer var att slippa anteckna under intervjuernas gång, samt att kunna lyssna mer aktivt (Trost, 2010). Vi var noga med att poängtera för lärarna att det inte fanns något rätt eller fel svar, utan att det är respondenternas uppfattningar och resonemang som är av vikt för studien.

6.4 Bearbetning och analys

Trost (2010) skriver att redan under intervjuer och datainsamlingar börjar en omedveten och även medveten analys av innehållet. Efter varje genomförd intervju satte vi oss så snart efter intervjun som möjligt och skrev ut den ordagrant efter att ha lyssnat igenom den flera gånger. I viss mån använder vi skriftspråk istället för det talade språket. Exempelvis använder vi i texten någon istället för nån. Under transkriberingen har vi valt att fetmarkera de ord som respondenterna betonar i intervjun. Vi valde att analysera våra intervjuer utifrån tre kategorier: orsak³, definition⁴ och konsekvens⁵. Under analysarbetet uppstod ytterligare en

³ Anledningen till varför elever är i behov av särskilt stöd, biologiskt eller miljörelaterat perspektiv.

⁴ Hur eleverna uppvisar behov av särskilt stöd och hur de kännetecknas av respondenterna.

kategori, denna kom att kallas övrigt⁶. För att på enklaste sätt kunna orientera oss genom svaren tilldelades varje kategori varsin färg där vi sorterade in olika delar av intervju svaren utifrån tillhörande kategori. I föreliggande studie redovisar vi citat och resultat från intervjuerna relevanta för studien, resterande del av intervjuerna har raderats (Trost, 2010).

6.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Reliabilitet och validitet är mest knutet till kvantitativ metodologi. Inom kvalitativa undersökningar får dessa begrepp inte riktigt samma innebörd (Trost, 2010).

Med reliabilitet menas att studien ska vara stabil, det vill säga att resultatet bör bli detsamma om undersökningen genomförs igen vid ett senare tillfälle. Reliabiliteten skiljer sig åt vad gäller kvalitativa respektive kvantitativa intervjuer. "Iden med reliabilitet bygger på att man gör kvantitativa studier, på att man *mäter*, att man anger värden på variabler för varje enhet. De är något annorlunda än att sträva efter att förstå hur den intervjuade tänker, känner eller beter sig" (Trost, 2010, s.132, förf:s kursivering). I en kvantitativ undersökning vill man uppnå hög standardisering för att få hög reliabilitet. Då vi valt att göra kvalitativa intervjuer där resultat och analys går ut på att undersöka skillnader bland lärarnas uppfattningar, är det eftersträvansvärt att få en sådan låg standardisering som möjligt (Trost, 2010). Vi är medvetna om att det finns en viss risk för intervjuareffekter, exempelvis att respondenterna inte ger helt uppriktiga svar, i och med att ämnet kan uppfattas som känsligt och dessutom är ämnet omdebatterat i olika medier. Detta kan resultera i att svaren utformas utefter vad de tror att intervjuaren förväntar sig (Bell, 1995; Carlsson, 1991; Taylor & Bogdan, 1984). Genom att tala om för respondenterna att det inte finns några rätt eller fel svar, kan effekterna i viss mån minska.

I bearbetningsfasen och i analysen av de genomförda intervjuerna var vår målsättning att undersöka och påvisa skillnader och likheter bland lärarnas tankar och uttalanden. Självfallet styrs tolkningar av det empiriska materialet av våra tidigare erfarenheter, men då vi är tre författare menar vi att detta kommer ge olika infallsvinklar med avseende på tolkningarna.

Med validitet menas att man undersöker det som man vill undersöka (Kvale, 1997). I vårt fall har vi valt att undersöka fem lärares tankar och uppfattningar kring diagnoser. För att skapa en hög validitet har vi utformat intervjuguiden med öppna frågor, där lärarna ges möjlighet att delge oss just det vi söker nämligen deras egna tankar och uppfattningar.

Syftet med föreliggande studie är inte att generalisera, utan att enbart påvisa hur ett antal lärare resonerar kring elever i behov av särskilt stöd. Eftersom att vi alla har olika erfarenheter i bagaget som styr vår uppfattning ser vi en viss problematik i att generalisera denna typ av studie, där syftet är att komma åt lärares personliga tankar och upplevelser. En annan faktor till att vi inte kan generalisera beror på vårt låga antal av intervju personer. Genom att belysa andras tankar är vår förhoppning att kunna förstå och på något sätt förhålla oss till det som sägs, samt att förmedla detta till läsaren. Vår önskan är att andra läsare ska känna igen sig och relatera till studiens resultat och innehåll.

6.6 Etik

Alla parter i undersökning har delgivits information om arbetets syfte och frågeställning. Deltagandet har varit på frivillig basis, så helst de ville kunde de avbryta intervjun. Samtliga

⁵ Hur lärarna arbetar med elever i behov av särskilt stöd.

⁶ De svar som inte kunde sorteras in under tidigare kategorier som vi ansåg vara intressanta för studien.

personuppgifter och svar behandlas konfidentiell och undersökningsmaterialet förvaltas av oss, uppsatsförfattarna, så att endast behöriga kan ta del av det.

Enligt *Vetenskapsrådets forskningsetiska principer* (2002) ställs fyra etiska krav på forskningen:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att de som deltar i studien ska få information om studiens syfte samt att de har deltagarfrihet – kan när som helst avbryta intervjun.

Samtyckeskravet går ut på att deltagarna ger sitt samtycke till deltagande, i vissa specifika fall bör även vårdnadshavarna ge sitt godkännande. Deltagarna ska upplysas om att de har rätt att när som helst avbryta ev. intervju eller medverka i studien.

I konfidentialitetskravet gäller att deltagarna i studien inte ska kunna identifieras av utomstående.

Enligt nyttjandekravet får inte de uppgifter som samlats in under studien användas i andra sammanhang än i innevarande studie. Vi har inte för avsikt att återanvända eller sprida materialet för framtida forskning. Materialet kommer att raderas.

Inledningsvis i intervjuerna informerades alla respondenter om att de när som helst har rätt att bryta intervjun om så önskas utav olika skäl.

7. RESULTAT

Resultatet presenteras med utgångspunkt i våra olika teman; orsaker, konsekvenser, definitioner samt en kategori för övrigt. Samtidigt som datan fördelats till de olika temana har också en analys ägt rum. Kategorierna avser att belysa innehållet i de olika diskurserna, det vill säga olika sätt att "tala". Varje respondent medverkar med ett representativt citatstycke per kategori. De första fem citaten under varje kategori presenteras i samma ordning, citat 1 tillhör lärare 1 o.s.v. Analysen är kvalitativ och tar sin utgångspunkt i respondenternas utsagor kring de olika kategorierna som tidigare beskrivits. I analysen tillkommer citat som exemplifieringar utöver de representativa som tidigare valts ut i resultatet.

7.1 Orsak

Respondenterna upplevde en osäkerhet när det gäller att definiera orsaken till varför vissa elever är i behov av särskilt stöd. De ansåg att det inte enbart var en faktor som påverkade, utan flera olika. Dominerande orsaker var framförallt arv och miljö.

"...jag känner nog att miljön är en stor påverkande faktor. Men i grund och botten är det nog medfött men att miljön kan försvåra situationen för dessa elever".

"Det är tveksamt om det verkligen är barnet som behöver stöd eller om det faktiskt är så att det är vår miljö som sätter krokben på dem så att de faktiskt inte kan lyckas när de skulle kunna göra det".

"Jag tror att det är en kombination mellan arv och miljö"

"... miljön spelar stor roll, det kan mycket väl vara medfött men miljön runt omkring tror jag har betydelse.

"Men jag tror inte det är så att man föds med ett 'fel', det är samhället som är tufft och hårt".

Lärarna är inte eniga gällande orsakerna till varför ett barn är i behov av särskilt stöd. När lärarna fick frågan angående orsaken till varför en elev befinner sig i svårigheter påvisades en osäkerhet. De kunde lätt relatera till ett specifikt beteende men inte vad beteendet berodde på. Efter en kortare reflektion gav flertalet lärare uttryck för att det är en kombination mellan något som skapas av yttre och biologiska faktorer. Lärarna i fråga beskriver att svårigheterna är medfödda men att miljön kan vara den utlösande faktorn till att svårigheterna yttrar sig. En respondents svar skiljde sig däremot från de övrigas. Lärarens orsaksdefinition innebar att:

"Det är samhället som är tufft och hårt".

Svårigheterna har, enligt läraren, inget med arv att göra, utan hur samhället är uppbyggt. Ännu en lärare uttrycker att förutom den ärftliga faktorn finns orsaken till svårigheterna i samhället:

"... sen tycker jag att det samhälle som barnen växer upp i är ganska så snabbt. Mycket input".

Även om läraren anser problemet vara en kombination av arv och miljö, anser läraren att samhället har störst inverkan.

Några lärare säger sig erfarit att elever i behov av särskilt stöd även har föräldrar som är eller varit i behov av särskilt stöd. En lärare säger:

”För de barnen som vi har haft med exempel ADHD, har oftast pappan haft likande problem och jag har även varit kontaktförälder eller kontaktfamilj åt ett barn med ADHD. Och där hade mamman svårigheter och barnets morfar svårigheter.”

Lärarna upplever att det är vanligt förekommande, jämfört med för 10 - 15år sedan, att just föräldrar tar kontakt och uttrycker sin oro över att deras barn ska ha liknande svårigheter som de själva har eller har haft.

7.2 Definition

Samtliga respondenter uttrycker sig upptäcka elever i behov av särskilt stöd i ett avvikande beteende i jämförelse till det de menar är det normala.

”Man märker det på avvikelser. Det är någon som inte har möjlighet att koncentrera sig alls utan att det spritter i kroppen, även när de sitter stilla, så är det någon kroppsdel som hela tiden måste röra sig. De kan gärna göra mystiska utrop som bara ett tjut, när det är tyst, precis som ett inre krav”.

”Man märker det ganska på en gång om barnet behöver extra stöd. Det märks redan direkt när de kommer och hälsar på att de inte riktigt förstår det sociala spelet. Det är väl den största tydligheten, men också impulsiviteten, att man pratar rakt ut...”.

”Definitionen av ett barns behov, om de har behov av något extra. [...] Det är ju som läroplanen säger, alla ska utvecklas efter sin egen förmåga. **Men** det är ju ändå så att, såhär är man eller bör man vara vid cirka den här åldern, osv. ”.

”Diagnos betyder att man får ett kvitto på det jag redan vet eller ser. Att man har en aning eller en bild av varje barns förmåga, i det här fallet koncentrationsförmåga”.

”Det är inget jämförande av barnen, utan HUR fungerar de i relation till sin omgivning? Vad är det som fungerar? Vad är det som inte fungerar? Man måste kolla på alla bitarna.

Som synes verkar de flesta tycka att eleverna som är i behov av särskilt stöd uppvisar ett avvikande beteende i förhållande till det ”korrekta” och ”normala” beteendet. Lärarnas uppfattning uttrycks exempelvis i termer av att:

”De har svårt att förstå det sociala samspelet”... ”de pratar rakt ut”... ”de är distanslösa”...” de är impulsiva”.

Detta är ett beteende som lärarna uppmärksammar tidigt, ibland redan vid första träffen med eleven. Å andra sidan reserverar sig lärarna för att prata om att de jämför elever med varandra och på så sätt urskiljer likheter och skillnader. Lärarna är trots allt eniga om att det måste finnas en slags ”mall” för var eleverna förväntas befinna sig i en viss ålder. En lärare uttrycker sig:

”Man utgår från en kurva där det finns ett normalt läge, men också en väldigt stor vidd, naturligtvis”.

En respondent berättar vidare om att:

”Jag jobbar i förskoleklass och det är först där dyslexi, ADHD och sådant börjar synas”.

Att en elev är i behov av särskilt stöd är något som ofta märks först när eleven kommer upp i förskoleklass och skola. Något som majoriteten av våra respondenter påpekade under intervjun.

Även läroplanen, *Lgr11*, genomsyras av ett ”mognadstänk”, där eleverna antas uppnå mål i relation till viss ålder. Dock tar en lärare helt avstånd från att det handlar om någon jämförelse mellan elever, utan att det handlar om att skapa sig en helhetsbild av hur eleven fungerar i relation till sin omgivning. Hon menar vidare att det är först när vi får kännedom om de miljörelaterade svårigheterna som vi kan gå in och hjälpa genom att korrigera miljön, inte eleven.

7.3 Konsekvenser

Gemensamt för respondenterna är att de anser att diagnostiseringen är bra i den bemärkelsen att de får vetskap om och redskap för att bemöta eleverna i svårigheter på bästa sätt. Det finns en ambition hos lärarna att arbeta med elever i svårigheter inkluderande i den ordinarie verksamheten.

”... stärka gruppen runt omkring, [...]en vrå där man kan sitta istället mer ensam, låta eleven gå iväg på toa eller dricka, fast än det kanske egentligen inte behövs. [...]en liten bensträckare, [...]tala tyst att man inte höjer rösten eller skriker själv, man kanske viskar i örat istället. Handpåläggning, klappa lite på armen, sätter sig bredvid om det går vilket också beror på övriga gruppen”.

”Vi försöker att hela tiden se gruppen som det drivande, att de skall känna sig som en i gruppen, det är viktigt att de känner att de vågar fast de inte alltid kan. [...]Så jag gör inget speciellt egentligen, mer än att artikulera så väl som möjligt, vi försöker förklara en extra vända om vi ser att det inte riktigt har nått fram, men vi lägger det på oss”.

”Ofta jobbar vi med ’barnets’ svårigheter i hela gruppen men i vissa fall lite extra kring just de barn som uppvisar svårigheter. Det kanske är så att det behöver vara en speciell miljö eller finnas speciella saker, men då skall det finnas tillgängligt för alla.”

”Diagnosen är bara **om** den ger någon form av stöd/hjälp/verktyg. Sedan spelar det absolut ingen roll. Den skall ge något, annars kan man strunta i den”.

”... får man inte en diagnos ställd, så får man inga extra resurser. Det är där skon klämmer, det är där man känner att man inte räcker till. Skolan ska vara individanpassad står det jättestarkt i skollagen, det är den största **bullshitmeningen** som finns för det finns inte en möjlighet. De eleverna som får extra hjälp är ändå de svaga, och de är ju jättebra. Men det kan ju också finnas elever som är väldigt starka som man inte lyfter. De får sitta och inte göra någonting för de här kan det redan. Man har svårt att hinna med. Det får inte rätt stimulans och det är lika fel det.”

Som synes uppger lärarna att de inte medvetet skiljer arbetssättet med elever i svårigheter från den verksamheten som bedrivs i helklass:

”Vi försöker hjälpa barnet i verksamheten”...” Gruppens helhet är det som driver”.

Det som skiljer arbete med barn i svårigheter är inte en annorlunda undervisning, utan att arbetsmiljön anpassas. Lärarna menar att:

”Men arbetet med dessa elever skiljer sig ändå, jag försöker placera eleven så att när jag sitter ner så sitter jag bredvid eleven i gruppen”

” ... talar väldigt noggrant, ögonkontakt, [...] jag andas kanske lite lugnare för att det smittar”.

En inkluderande verksamhet är det som dominerar bland våra respondenter. Å andra sidan menar en lärare att en exkluderande verksamhet kan leda till att eleven känner sig inkluderad.

”För om du själv har svårt att koncentrera dig i en grupp där det är 25 elever så att du inte får någon som helst behållning av det. För vem är det då fint att jag sitter där? Jo för fröken kanske, eller rektorn. Men om jag sitter i en grupp där det är 8st och jag lär mig jättemycket och möjligheten att ses som en tillgång...”.

Läroplanerna, *Lpfö 98/11* och *Lgr 11*, säger att undervisningen ska utgå från varje enskild individ och dess behov, vilket en lärare motsätter sig, läraren menar vidare att det är en ren ”bullshitmening”, för att möjligheterna inte finns. Hon menar att klasserna är för stora för att alla ska få chans till stimulans. De elever som egentligen kommer i kläm är de elever som klassas som särbegåvade. Hon upplever att det läggs alldeles för mycket tid på de elever som ännu inte nått målen, medan att de elever som klassas som särbegåvade också är i behov av särskilt stöd, men att den typen av särskilt stöd aldrig diskuteras. För de elever i behov av särskilt stöd som är utåtagerande riktas det större uppmärksamhet och resurser sätts in snabbare, jämfört med de elever som är inåtvända.

Lärarna är eniga att en elev i svårigheter är en elev som är i behov av något extra. Något extra är enligt respondenterna beroende på vilka svårigheter eleven uppvisar. Exempelvis en dator med anpassade program utefter svårigheterna, en extra lärare eller annat arbetsmaterial. Här kommer diagnosens vikt in. Å ena sidan poängterar lärarna att diagnosen är viktig i den bemärkelsen att den är resursgivande. De upplever att det krävs en diagnos för att extra resurser ska sättas in. Vi ställde frågan, vad betyder diagnos för dig? Den spontana reaktionen från två lärare var:

”Pengar. Ja pengar och resurser”.

”Egentligen så betyder det att om det finns en diagnos så kan det ju ge **mig** verktyg att möta den här personen utifrån de vanligaste sätten man skall möta dem. Sedan måste man ändå hitta ett individuellt sätt, till just det här barnet. Så diagnoser betyder egentligen att jag kan ta ”fushjälp” av andras erfarenheter på vad som fungerar på just den här diagnosen. Och utgå därifrån istället för att börja på noll.”

Alla var överens att diagnosen enbart är bra om den ger verktyg till hur vi ska arbeta tillsammans med barnet. Å andra sidan uttrycker flertalet av lärarna att om diagnosen används till att skapa föreställningar om hur barnet är, fungerar den i negativ bemärkelse. Det negativa med en diagnos är att eleven läggs in i ett fack fullt med föreställningar och antaganden:

”Nackdelen är att man får en stämpel som är svår att tvätta bort [...]man får automatiskt upp en bild i huvudet och har redan stoppat in detta barn i ett fack”.

En lärare påtalar vikten av att man inte får glömma bort den faktiska eleven.

”... man ändå måste kunna se förbi diagnosen och se det faktiska barnet”.

7.4 Övrigt

Utöver de tre kategorierna yttrade sig ännu en kategori utifrån respondenternas tankar. Vilket var att de elever i behov av särskilt stöd benämns i form av ”han”, medan de försynta och duktiga eleverna benämns som ”hon”.

”Så att **han** kan göra så gott **han** kan med sina svårigheter”.

”Sen sitter han där då **ADHD-Kalle**”

”Det som är bra tycker jag är att de barn som sitter kvar i samlingen brukar ha väldigt stor förståelse för de barnen som har speciella behov och barnen vet ju om det så det är ingen som ifrågasätter varför **Kalle** får bygga med lego under våra samlingar. Där sitter **Kalle** när han behöver det”.

”Då blir en sådan **duktig flicka** som sitter och räcker upp handen och aldrig gör dumma saker en i mängden”.

”Det är klart att det är ju jättesynd om **lilla Lisa** som är **tyst och duktig**, det är oftast **flickorna** som får betala priset för att det inte finns assistenter.

Här blir det tydligt att lärarna, medvetet eller omedvetet, utgår från att de elever som är i behov av särskilt stöd antas vara pojkar. De exemplifieras av lärarna med namnet Kalle, som var vanligt förekommande under intervjuerna. Lisa representerar motsatsen till Kalle,

”Det är klart det är ju jättesynd om lilla **Lisa** som är **tyst och duktig...**”.

Flickorna beskrivs i intervjuerna komma i skymundan i relation till killarna. De beskrivs som osynliga.

8. DISKUSSION

Vi börjar med att diskutera vår valda metod och dess genomförande. Fortsatt kommer resultaten att diskuteras och tolkas i relation till Perssons (2008) kategoriska och relationella perspektiv. I diskussionen kommer vi också att problematisera och redogöra för sådant som påträffats under studiens gång som inte rör vår frågeställning, exempelvis hur lärarna i studien uttrycker stereotypa könsroller när de exemplifierar barn i behov av särskilt stöd.

8.1 Metoddiskussion

I studien använde vi oss av kvalitativa intervjuer av respondentkaraktär för att få reda på hur fem verksamma lärare resonerar kring elever i svårigheter (Trost, 2010). Vi valde att använda oss av intervjuer av respondentkaraktär istället för informantkaraktär för att syftet med studien var att undersöka lärarnas egna tankar och reflektioner kring elever i svårigheter (Esaiasson m.fl., 2010). Att använda sig av en kvalitativ metod var passande för studien, de öppna frågorna har varit oss till stor hjälp, då intervjuerna blev mer innehållsrika och möjlighet till följdfrågor gavs. Intervjun utgick från en skriven intervjuguide, medan vi skrev guiden uppmärksammade vi svårigheterna i att skriva frågor som var helt värderingsfria. Efter vår genomförda pilotundersökning (Esaiasson, m.fl., 2010) tilläts vi korrigera vår intervjuguide till det bättre.

När intervjuerna genomfördes hade vi i åtanke att vara neutralt klädda, för att skapa ett gott klimat (Esaiasson m.fl., 2010). Ytterligare en bidragande faktor till det goda klimatet var att respondenterna valde plats för vart intervjun skulle genomföras. Vi upplevde att vissa av respondenterna kände sig aningen för bekväma vilket resulterade i att de började sväva ut i deras svar. Det var till en början svårt att veta hur och om vi skulle rikta intervjun för att få innehållsrika svar, vilket vi lärde oss allteftersom.

För att komplettera intervjuerna och få en större inblick i hur den faktiska verksamheten ser ut känner vi att observationer hade varit av stor nytta. Vi uppfattade att lärarna tenderade till att försöka ge ”rätt” svar på frågorna. Redan innan intervjun startade kommenterade de att, ”jag vet inte om jag kan bidra med något”, ”jag vet inte om jag har några rätta svar”, etc. Trots att vi hade påvisat vikten av deras tankar och att det inte finns några ”rätta” svar.

8.2 Resultatdiskussion

8.2.1 Lärarnas resonemang om orsaker till elever i behov av särskilt stöd

Det framgår av vår studie att lärarna anser det svårt att definiera orsaken till varför en elev befinner sig i svårigheter. De dominerande faktorerna som tas upp i studien är arv och miljö. Miljön beskrivs främst i termer av ”samhälle” och ”hemförhållanden”. Något som däremot inte nämns som orsak till svårigheterna är skolan. Studien *Pygmalion in the classroom* (1968) visar på att lärares förväntningar på eleverna har en stor betydelse. Även Kinge (2000) menar att ”Personalen fokuserar i begränsad utsträckning på sig själv och sitt samspel med barnet” (s.35). Hur kommer det sig att lärarna inte ser sin egen verksamhet som en orsaksfaktor? Då det är där som svårigheterna tenderar att yttra sig. I en annan studie påpekar föräldrarna att det är just skolan som är den bidragande orsaken (Fridlund, 2000). Konstaterat är att ingen verkar vilja ta på sig ”skulden” till varför en elev befinner sig i svårigheter.

Om vi ser till orsaksfaktorn ”det hårda samhället”, vad är det då som är ”hårt” och anses avvikande? Tideman (2004) ”... hävdade att antalet avvikare i ett visst samhälle blir precis så stort som man vill ha det” (s. 30). Därmed blir samhället en socialkonstruktion där vi skapar

ett avvikande i förhållande till det ”normala”. Betyder det då att det är samhället som försätter eleverna i svårigheter?

Persson(2008) presenterar två perspektiv, vilka medför två vitt skilda synsätt på hur man definierar varför en elev i svårigheter. Det kategoriska och det relationella perspektivet. Ur det relationella perspektivet ser man svårigheterna genom ett logiskt tänkande, där det måste finnas en logisk förklaring i elevens miljö som orsakar dessa svårigheter. Om vi återkopplar till ”det hårda samhället” anser vi oss se en koppling till samhällets förväntningar på eleven och hur elevens svårigheter skapas. Det har alltid funnits ett behov av att definiera de ”normala”, vilka har varierat över olika tidsepoker och dess samhälle. Avvikarna har alltid statuerats i förhållande till den ”normala majoriteten” (Tideman, 2004).

Ser vi istället till orsaksfaktorn ”arv” intas istället ett kategoriskt synsätt, där svårigheterna läggs på eleven, talas det mer om att ”bota” eleven. Där eleven förväntas åtgärdas på kort sikt för att återigen kunna delta i den normala undervisningen (Person, 2008). Blir medicinering av elever allt vanligare i och med diagnosernas ökning och framväxt, eller är det i själva verket diagnostiseringen som ökar på grund av den medicinska utvecklingen? Solvang (1999) skriver att medicinen mot MBD (samlingsnamn för DAMP och ADHD) funnits långt innan diagnosen konstruerades. Medicinen som ges till barn med MBD likställs med amfetamin, ett preparat som klassas som narkotika och är olagligt för vuxna, vilket vi ställer oss frågande till. Vanligtvis stöter man på ett problem som sedan försöks lösas, inte vice versa. Är det så att medicineringen är till för att läkemedelsindustrin ska tjäna pengar? Det väcker våra misstankar om diagnosernas biologiska kopplingar.

Diagnoser som medicineras förklaras som hjärnsador, ett sjukdomstillstånd. Medicineringen innebär att eleven enbart hjälps för stunden, ”problemet” dämpas i klassrummet. I själva verket skjuts ”problemet” bara upp. Å ena sidan kan medicinering ses som något positivt i den bemärkelsen att det finns en potential till att avlägsna olika former av funktionsstörningar. Å andra sidan medför medicinering att elevens beteende definieras som något sjukligt och icke önskvärt av samhället (Solvang, 1999).

Lärarna i undersökningen sades sig tro att en av de större bidragande faktorerna till att en elev befinner sig i svårigheter är biologiskt betingat. De upplever att elever som befinner sig i svårigheter ofta har föräldrar som befinner sig eller har befunnit sig i svårigheter. Enligt lärarna är det vanligt att dessa föräldrar uttrycker sin oro över att svårigheterna har gått i arv. Vi tror att detta kan vara en orsak till varför lärarna uttrycker att svårigheterna är biologiskt betingade. Detta medför ett kategoriskt synsätt, där svårigheterna ses som något som hoppar från generation till generation, och omedelbart motverkas. Ser vi till en elev i språkstörning, där eleven inte får stimulans i hemmet eller får positiva erfarenheter av språket, i form av, högläsning, brett vokabulär, rim och ramsor etc. hur ska då eleven själv kunna skapa en förståelse och ett intresse för språket (Arnqvist, 1993). En elev i koncentrationssvårigheter med utåtagerande handlingar kanske i själva verket söker uppmärksamhet och stöd som inte återfinns i hemmet. Att ta hänsyn till elevens sociala bakgrund är ett viktigt arbetssätt för att hjälpa eleven på lång sikt. För att skapa ett arbetslag där ett relationellt synsätt genomsyrar verksamheten krävs god kompetens och tid att tillgå (Persson, 2008).

Kadesjö (2001) beskriver koncentrationssvårigheter som primära och sekundära. . Å ena sidan menar han att primära koncentrationssvårigheter är en ”... konstitutionellt betingad brist...”(s. 18). Å andra sidan beskriver han de sekundära koncentrationssvårigheterna som ”... en följd av eller reaktion på förhållanden i barnets miljö...”(s.18). Kadesjö menar vidare på att svårigheterna yttrar sig på samma sätt. Vilket gör att vi ställer oss frågande till uppdelningen.

Om svårigheterna nu yttrar sig på samma sätt varför väljer han då att ha med två olika förklaringar till yttranden. Kadesjö säger:

Även om det inte är förhållanden i uppväxtmiljön som är orsaken till koncentrationssvårigheterna kan det förstås ha en avgörande betydelse för hur svår och sammansatt problematiken är. Barnets uppväxtsituation i familj och närsamhälle måste därför alltid tas i beaktande när man möter ett barn med stora koncentrationssvårigheter (s. 22).

Precis som våra respondenter menar Kadesjö att svårigheterna är en kombination av arv och miljö, där arvet är orsaken medan förhållanden i miljön orsakar yttrandet. Varför inte kategorisera in alla under det sekundära facket? Det finns ingenting som säger att vi inte kan återfinna svårigheterna enbart i de sekundära faktorerna. Han menar att relationen mellan elever med primära koncentrationssvårigheter och deras föräldrar ofta innefattar flera negativa inslag. Föräldrarna till dessa barn intar en stark ledarroll, där de är kontrollerande, kritiska och negativa gentemot barnet. Kadesjö menar vidare att föräldrarnas uppträdande kan vara ett resultat av de svårigheter och beteenden som barnet uppvisar. Vi kan koppla samman Kadesjö's primära och sekundära förklaringsmodeller med Perssons (2008) två perspektiv de kategoriska och relationella.

8.2.2 Lärarnas definitioner av elever i behov av särskilt stöd

Det finns två utgångspunkter som används i jämförandet av eleverna, det man inte är och det man borde vara (Börjesson, 1997). Börjesson menar vidare att "De särskilda kropparna står alltid i relation till det friska eller vanliga" (Börjesson, 1997, s.43). Över tid har synen på normalitet förändrats, spannet på vad som tolkas inom det normala krymper. De elever som idag räknas avvika kallade för tjugo år sedan för busungar (Forselius, 1999). Lärarna i föreliggande studie uttrycker sig inte i termer av vad eleverna inte kan, utan snarare hur de beter sig. När ett jämförande sker där en elevs avvikande beteende uppmärksammas görs det i relation till det Börjesson menar med, det man inte är och det man borde vara. Då dessa olikheter uppmärksammas görs det till något negativt i form av en avvikelse eller störning hos eleven (Emanuelsson, 1986). Alla individer är olika, något normalfördelningskurvan (se bilaga B) visar. Kurvan visar på en normal variation och inte på något som är avvikande. Det anses vanligare att befinna sig i kurvans mitt, men det betyder inte att det är mer normalt än någon annan placering i kurvan (Persson, 2008). Som resultatet visar används inte kurvan på detta sätt. Kurvans syfte tycks med tiden ha ändrats till att det vanliga är mest normalt samt att sortera ut det avvikande. Som en lärare uttrycker att "Man utgår från en kurva där det finns ett normalt läge, men också en väldigt stor vidd, naturligtvis". Som synes menar läraren att det finns ett normalt läge. Trots att läraren påpekar vidden, blir det tydligt att utgångsläget är ett normaltillstånd.

Ett avvikande beteende läggs oftast märke till tidigt i elevens skolgång, ibland redan vid första träffen. Hur kan man redan vid första träffen lägga märke till ett specifikt beteende? Skolans och förskolans uppgift är att skapa en utvecklande miljö utifrån elevens starka sidor (Kadesjö, 2001). Om vi nu ska utgå från elevernas starka sidor, varför tenderar lärarna då att inta ett bristperspektiv? Kan det vara en följd av hur skolan är konstruerad idag, med stora klasser eller barngrupper där lärarna inte hinner med. Tvingar då skolan lärarna till att inta ett bristperspektiv för att kunna få extra resurser som hjälper till att uppnå en komplett måluppfyllelse (Forselius, 1999).

Redan från födseln kastat du in i en slags normalitet, där ett jämförande mellan vad som är "normalt" och "avvikande" råder. Även BVC utgår från en "normalkurva" där barnet förväntas ligga inom ett visst spann. Finner de en avvikelse från "normalkurvan", sätts extra

kontroller in för att försäkra sig om att barnet kommer ikapp. Kommer barnet inte ikapp, undersöks orsakerna. Allt för att barnet återigen ska bli ”normalt”.

När det avvikande beteendet upptäckts i skolan och förskolan väcks misstankar om att eleven befinner sig i svårigheter. Som i studien framgår läggs det tid på att konstatera elevens avvikande beteende för att öppna upp möjlighet till diagnostisering, i den positiva bemärkelsen kunna gå eleverna till mötes på bästa sätt (Kadesjö, 2001). Å andra sidan finns risken att en diagnostisering leder till att eleven bemöts utefter vad diagnosen säger och inte efter den enskildes individuella behov. Tideman (2004) påpekar i sin studie att bemötandet av individer med funktionshinder tenderar till att kretsa kring detta ”hinder”. Fridlund (2000) menar att svårigheterna uppmärksammas först när eleven börjar förskola och skola. Då det helt plötsligt ställs krav på elevernas prestationer. Flertalet av lärarna i studien påpekar att det finns en biologisk faktor som medför att eleven hamnar i svårigheter. Å andra sidan säger de det som Fridlund menar att svårigheterna inte yttrar sig förrän de kommer i kontakt med skolan. Vilket vi ställer oss frågande till. Om något är biologiskt betingat anser vi att svårigheterna bör uppvisats redan från födelsen.

I och med existensen av läroplanens ämnesmål skapas en kunskapsnivå av vad en elev borde kunna vid en viss ålder, vilket inte går hand i hand med en individanpassad undervisning. Skolan ska vara individanpassad men hur möjliggör vi det när Lgr 11 är uppbyggd av ämnesmål för varje årskurs? Enligt läroplanen ska alla som är verksamma inom skolan sträva efter att uppmuntra och stödja eleverna till ett livslångt lärande (Skolverket, 2011). Komplexiteten med att både ha en skola med årskursmål samt en skola som ska uppmuntra eleven till livslångt lärande uppkommer när en elev tenderar att inte uppnå målen. Utifrån de krav som ställs på elevgruppen, i form av uppnående mål i läroplanen, definieras även vad som kommer att betraktas som svårigheter hos den enskilda eleven (Emanuelsson, 1986). Kraven riktas mot eleven, vilket kan uppfattas av eleven som ansträngande och utpekande. Risken finns då att elevens lust och intresse för lärande uteblir i förmån för kravet på måluppfyllelse. Då Sverige har skolplikt är det viktigt att vi som lärare upprätthåller elevens intresse samt att bemöta varje elev utifrån olika förutsättningar och behov (SOU 2010:99)

Studien visar även att fokus läggs på att synliggöra elevens svårigheter för att kunna tillgå extra resurser. Kinge (2000) motsätter sig detta sätt att synliggöra svårigheterna på, hon menar att det finns en logisk förklaring till varför elever i särskilt behov uppvisar svårigheter. Först när vi kan förstå dessa beteenden kan vi hjälpa. Ur ett kategoriskt synsätt är inte elevens logiska förklaringar till beteendet av betydelse medan man ur ett relationellt synsätt utgår från beteendets bakomliggande faktorer, exempelvis den sociala miljön. Även om studien visar på en viss dominans av det kategoriska synsättet, belyses även det relationella. Alla lärare menar att miljön är av stor relevans för ett barn i svårigheter. En lärare anser att det endast beror på hur eleven fungerar i relation till omgivningen. Frågan vi ställer oss är då varför det kategoriska perspektivet verkar dominera bland lärarna? Persson (2008) säger att det kategoriska synsättet är det traditionella och att det finns anledning att tro att detta perspektiv dominerar än idag. I stort sett betyder detta att de elever som befinner sig i svårigheter ges olika förutsättningar till en god utveckling, beroende på vilket perspektiv som råder i just denna elevgrupp (Persson, 2008). Enligt läroplanen har skolan i uppgift att ge alla elever en likvärdig utbildning, alla elever ska ges möjlighet att uppnå målen. Genom att skolan ska se till varje individs särskilda behov, ska också undervisningen utformas därefter (Skolverket, 2011). Läroplanen säger däremot inte hur eleverna ska få hjälp att nå målen. Det verkar vara fritt fram att lägga svårigheterna på eleven, bara vi hjälper eleven att uppnå målen. Istället för att på lång sikt hjälpa eleven i svårigheter genom att söka den logiska förklaringen. I studien framgår det att den individanpassade skolan är ”bullshit” i den bemärkelsen att det inte finns

resurser till att klara av att se till varje individs behov. För att få extra resurser uttrycker lärarna i studien att det krävs en diagnos. Förr när klasserna var mindre hade lärarna möjlighet att se till alla barns behov och förutsättningar, idag är klasserna så pass stora att det krävs extra resurser för att en individanpassad skola ska vara möjlig. De eleverna med ställd diagnos ges förtur, i jämförelse med de eleverna utan diagnos, till att få extra resurser insatta (Forselius, 1999). Vilket kan vara en orsak till att diagnoserna har ökat.

Det framgår i studien att det nödvändigtvis inte är de eleverna i svårigheter som kommer i kläm, utan de elever som anses "särbevärdade". Dessa elever går till "mötes" genom att bli understimulerade. Frågan är varför dessa elever inte anses vara i behov av särskilt stöd? Skolverket definierar att ett särskilt stöd är till för "de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen" (Skolverket, 1998, s. 20). Å andra sidan påvisar de även vikten av att varje elev ska ges rätten till stimulans (Skolverket, 2011). Kan det vara så att läroplanen med sina mål skapar en hets kring måluppfyllelsen, och till följd av detta, läggs automatiskt resurserna på de elever som inte tenderar till att nå dessa mål? Persson talar vidare om att det i regeringens proposition, angående en ny läroplan med ett nytt betygssystem, uttrycks att de elever som "blir efter" ska få hjälp att "komma ifatt". Genom att skapa en generaliserande måttstock för vilken "fart" eleverna borde ha har vi också infört en normaliserande skala som utgår från "normalfarten". Detta generaliserande hindrar målsättningen med "En skola för alla" (Persson, 2007). Här framgår det klart och tydligt att fokus läggs på de elever som tenderar till att inte nå "normalfarten", de elever som kommer anses vara i svårigheter.

8.2.3 Lärarnas konsekvenser i arbetet med elever i behov av särskilt stöd

I intervjuerna framgår tydligt att lärarna kopplar samman diagnoser med ekonomiska hjälpmedel till att sätta in extra resurser. Tillsammans arbetar lärare och föräldrar i processen för att ställa en diagnos. Även föräldrar upplever att det krävs en diagnos för att öka rättigheterna till extra resurser (Tideman, m.fl., 2004).

Förr när elevantalet var färre gavs det möjlighet för lärarna att anpassa undervisningen utefter varje elev. Nu när elevantalet har ökat och resurserna i skolan minskats prioriteras de elever med en ställd diagnos (Solvang, 1999). En kombination av en ställd diagnos och aktiva föräldrar är det som skapar de bästa möjligheterna för att få specialpedagogiska resurser. Å ena sidan fungerar diagnosen som ett verktyg för att tillgå ekonomiska resurser (Olsson & Olsson, 2007). Å andra sidan uttrycker skollagen att undervisningen ska anpassas efter varje individ och dess behov. "Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver" (Skolverket, 2010, kap 8, §9). Vilket kan tolkas som att det inte ska behövas någon diagnos för att få stöd i undervisningen. Trots skollagens tydliga anvisningar upplever ändå lärarna i studien att föräldrarna är mer drivande gällande deras barns rätt till extra stöd i undervisningen idag än vad de var för 10-15 år sedan. Hur kan detta komma sig när det klart och tydligt framgår i skollag och läroplaner att det är vår uppgift som lärare att anpassa undervisningen utefter varje elev? Ytterligare en orsak till att föräldrarna är drivande kan bero på en lättnadskänsla, där ansvaret flyttas från föräldrarnas uppfostran och barnets uppväxtmiljö till barnet som enskild individ (Solvang, 1999).

Anledningen till varför föräldrar ställer sig positiva till utredning av barnet när problem och svårigheter uppvisas i skolan, trots att barnet tidigare inte har uppvisat några svårigheter. Torde vara att de är medvetna om spelets regler, där en diagnos prioriteras för tillgång till extra resurser (Fridlund, 2000). Dessa regler är inte bara föräldrarna medvetna om. Liksom våra respondenter uttrycker en rektor från en tidigare studie (Giota & Emanuelsson, 2011) att

en diagnos är nödvändig för insatta extra resurser. Samtidigt uttrycker föräldrarna en oro över att bemötandet av deras barn blir annorlunda, att lärarna ser diagnosen och inte individen (Tideman, 2004). Därför krävs det engagerade lärare som ger eleverna känslan att de duger och kan.

I resultatet framgår det att diagnoser fungerar som en mall för hur eleven i en specifik svårighet ska gå till mötes, samt vad som kan förväntas av eleven. Däremot medvetengörs att man måste se individen bortom diagnosen. En lärare har dock en annorlunda uppfattning angående diagnosens betydelse:

”Egentligen så betyder det att om det finns en diagnos så kan det ju ge **mig** verktyg att möta den här personen utifrån de vanligaste sätten man skall möta dem. Sedan måste man ändå hitta ett individuellt sätt, till just det här barnet. Så diagnoser betyder egentligen att jag kan ta ”fushjälp” av andras erfarenheter på vad som fungerar på just den här diagnosen. Och utgå därifrån istället för att börja på noll.”

Läraren inleder med att tala om hur hon utifrån de ”vanligaste sätten” bör bemöta en elev med diagnos. Återigen är vi tillbaka i ett jämförande av vad som är ett normalt beteende, i detta fall inom diagnosen. Används diagnosen som en typ av ”handbok”, generaliseras elevens beteende och den enskilde individens behov glöms bort. Ändå uttrycker läraren vikten av att hitta ett individuellt arbetssätt och bemötande för eleven. För att åter igen komma in på det generaliserande arbetssättet. Där hon utgår från andras erfarenheter för vad som fungerar på den ställda diagnosen. Det riskabla med att diagnostisera är att det lätt fokuseras på elevens svårigheter och brister istället för att se dennes kapacitet inom andra områden (Olsson & Olsson, 2007). Vi uppfattar respondenten som motsägelsefull, där hon talar om ett generaliserande och ett individanpassat arbetssätt. Genom att utgå från de ”vanligaste” arbetssätten och andras erfarenheter glöms individen bort. Samtidigt som hon talar om att bemöta individen på ett individuellt sätt. Går det verkligen arbeta individanpassat i kombination med ett generaliserat synsätt? Vi upplever att respondenten ändrar uppfattning vid flertalet tillfällen under intervjun. Anledningen till detta skulle kunna vara de förväntningar på ett individanpassat arbetssätt som uttrycks i styrdokumentet.

8.2.4 Lärarnas övriga resonemang kring elever i behov av särskilt stöd

Att pojkar är överrepresenterade gällande specialpedagogiska insatser är sedan en tid tillbaka välkänt. Det är pojkar som anses uppvisa ett avvikande beteenden i större utsträckning gentemot tjejer (Solvang, 1999). Detta tankesätt är något vi återfinner bland lärarna i studien. Några lärare finner även att tjejer representeras av ett beteendemönster där stillasittande och en mer tyst kommunikation utövas. Denna differentiering är vanligt återkommande i samhället. Även Solvang tar i sin studie upp att flickors lek kännetecknas av en mer stillasittande och verbal kommunikation. Detta beteende är uppbyggt av förväntningar och fostran från samhället, vilket gynnar skolkontexten. Pojkar har andra förväntningar och en annan fostran på sig än flickorna vilka inte gynnar skolkontexten. Flickors svårigheter yttrar sig inte i ett störande beteende i samma utsträckning som pojkars, vilket kan förklaras med just fostran (Kadesjö, 2001). Hur det kan komma sig att pojkar oftare än flickor ges specialpedagogiska åtgärder förklarar Solvang med att det kan ses som en genetisk fråga. Vilket han menar vidare på kan vara till fördel för skolan, då de inte behöver stå till svars för om verksamheten är mer gynnsam för flickor.

Eftersom flickor och pojkars sociala beteenden skiljer sig, läggs det även olika förväntningar på dem. Att flickor får mindre uppmärksamhet än pojkar i verksamheten hävdar också våra respondenter. En förklaring till detta kan vara att pojkars beteende anses vara avvikande i form av en störig och bråkig attityd. ”Dessa påkallar behov av ’åtgärder’, ibland kanske

snarast av disciplinära skäl” (SOU 2010:99, s.122). Däremot ska inte särskilt stöd grundas på disciplinära skäl utan på att eleven inte når upp till målen. Vi frågar oss om det egentligen är deras beteende som är avvikande och störande eller om det i själva verket är skolans utformning som inte är individanpassad? Genom att inte individanpassa undervisningen utgås det från förväntningar för hur eleven anses vara och prestera. Vi anser att det kan få negativa konsekvenser i verksamheten om man väljer att se till sina förställningar på pojkar och flickor istället för individen.

9. SLUTSATSER

Vad beror svårigheterna på enligt lärarna? (Orsak)

En osäkerhet genomsyrar lärarnas förklaringar till svårigheternas uppkomst. Majoriteten uttrycker att orsakerna är en kombination av arv och miljö, där miljön innefattar hemmet och samhället. Endast en lärare uttrycker miljön som enda orsaksfaktor. Skolans påverkan uppmärksammas inte av lärarna.

Hur yttrar sig svårigheterna enligt lärarna? (Definition)

Svårigheterna uppmärksammas när en elev uppvisar ett avvikande beteende i relation till elevgruppen. Det kan exempelvis yttra sig som svårigheter med att sitta stilla, impulsiva handlingar samt allmänt störande beteende. Svårigheterna uppmärksammas även genom ett igenkännande, där lärarna utgår från sina tidigare erfarenheter.

Hur bemöts svårigheterna enligt lärarna? (Konsekvens)

Lärarna uttrycker en frustration över bristen på resurser. För att möjliggöra extra resurser krävs det enligt dem att eleven har en diagnos. De berättar att diagnosen är bra i bemärkelse av hur bemötandet bör se ut, men negativ om vi inte tillåter oss se förbi diagnosen. Ses bara diagnosen omöjliggörs ett arbetssätt utifrån den enskilda individens behov. Arbetssättet anpassas snarare efter diagnosen och utifrån denna mer eller mindre oskrivna och outtalade förväntningar på eleven. Även om lärarna är mån om att se bortom diagnosen skiljer sig bemötandet av elever i svårigheter i jämförelse med andra elever. De uppger att elever i svårigheter får mer uppmärksamhet och ett mer individanpassat arbetssätt.

Övriga slutsatser

Vad som anses normalt uppstår först i relation och i jämförelse med vad som anses avvikande. Genom en jämförelse av elever uppstår en normalitet som lärarna ogärna vill och har stora svårigheter att definiera. Men genom att urskilja ett avvikande beteende formas också en normalitet för vad som förväntas av eleven. Om elever inte lever upp till de normativa förväntningarna riskerar de att falla utanför "ramen" för det normala. De avvikande eleverna sammankopplas oftast med pojkar och ett stökigt och okoncentrerat beteende. Det är dessa elever resurserna läggs på, de elever som faktiskt glöms undan är de som anses vara "särbegåvade" men med god måluppfyllelse.

10. VIDARE FORSKNING

Även om största orsaksfaktorn uttrycks vara arvet, ses samhällets påtryckningar och krav som ett utlösande av svårigheterna. Först när eleverna stöter på skolverksamheter tar svårigheterna form. Det är först då som möjligheten/risken finns att jämföra elever med varandra. Krav ställs på den enskilde individen i form av måluppfyllelse och ett "korrekt" beteende. Om dessa krav inte uppfylls registreras ett avvikande hos eleven. Läroplanen kan ses ta avstamp i ett relationellt synsätt, där fokus ska ligga på den enskilde individens miljö/omgivning. Samtidigt som läroplanen generaliserar en normalitet genom måluppfyllelsen, skildras ett kategoriskt synsätt. Det vore intressant att genom en textanalys undersöka vilket synsätt läroplanen egentligen implicerar.

Vi har upplevt att respondenterna korrigerar sina svar utifrån vad de tror förväntas av dem. En möjlig anledning kan tänkas vara förväntningar på verksamheten utifrån läroplanens restriktioner. För att få ta del av **hur** det egentligen ser ut i verksamheten samt ett komplement till studien, vore det fördelaktigt att genomföra direktobservationer i verksamheten.

Ett intressant resultat som visat sig i studien, utöver våra frågeställningar, är att pojkarna oftast benämns som "avvikarna". Detta i relation till ett stökigt beteende. I studiens diskussion framgår det att pojkarnas stökiga beteende kan förklaras av deras fostran, som styrs av samhällets förväntningar för vad som anses vara manligt. Det vore intressant att få en större inblick i varför pojkarna kopplas samman med ett störande och bråkigt beteende. Vad är den egentliga orsaken?

Då det framkommit att läroplanen ställer eleverna mot mål, som är utformade efter en slags "normalfart". Detta blir ett dilemma för lärarna, som både ska se till den enskilde individen och få alla att nå de normaliserande målen. Som ett ytterligare komplement till studien vore det intressant att utgå från Nilholms (2003) dilemmaperspektiv.

11. DIDAKTISKA IMPLIKATIONER

Viktiga insikter som vi har fått med oss under studien in i vår profession är vikten av att granska och dokumentera vår verksamhet. Lärarna i studien uttrycker att de finns en risk att bemöta diagnosen istället för individen. För att synliggöra hur den faktiska verksamheten ser ut, är det viktigt med kontinuerlig dokumentation. Genom att utvärdera dokumentationen öppnar det upp för reflektion, vilket leder till att motverka ett synsätt där vi enbart ser diagnosen och inte individen. Detta gäller även könsstereotypa mönster. För att en förändring ska se förutsätts det att arbetslaget har ett tillåtande klimat, där konstruktiv kritik välkomnas.

I och med att det kategoriska synsättet är väl implementerat sedan lång tid tillbaka, är vi medvetna om att vi förmodligen kommer att stöta på ett mer kategoriskt synsätt när vi kommer ut i arbetslivet. I framtida undervisning har vi däremot som målsättning att tillämpa ett relationellt synsätt, där orsaksfaktorerna anses finnas i elevens omgivning. Där svårigheterna inte läggs på eleven. Det relationella synsättet syftar till en inkluderande verksamhet där alla elevers behov tillgodoses från början, inte när svårigheterna uppstår. Vårt mål som lärare är att se elevernas starka sidor och att inte utgå från ett bristperspektiv. Där elevernas livslånga lärande och intresse är i fokus.

Studien har öppnat våra ögon för att vi bör stoppa den hets som råder kring målen i läroplanen. Istället för att enbart se till dessa mål måste vi även ta hänsyn till alla elevers olikheter och dra nytta utav dem.

LITTERATURLISTA

- Andersson, Linda. & Petersson, Helene. (2006). *Sitt ner och koncentrera dig! - hur skolpersonal bemöter elever med ADHD/DAMP*. Växjö Universitet.
- Arnqvist, Anders. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats. (1997). *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket.
- Börjesson, Mats. & Palmblad, Eva. (red.) (2003). *Problembarnets århundrade - normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Handikapp & Samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, Judith. (1995). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, Jane. & Lindstrand, Peg. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, Bertil. (1991). *Kvalitativa forskningsmetoder*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Daniels, Malin. (2011). *Vem är normal och vem är avvikande? En studie av lärares syn på normalitet och avvikelse hos barn*. Uppsala Universitet.
- Emanuelsson, Ingemar. (1986). Vad är handikapp och vem blir handikappad? I Karl-Georg, Ahlström., Ingemar, Emanuelsson. & Erik, Wallin. *Skolans krav – Elevernas behov*. (sid. 122-141) Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter., Gilljam, Mikael., Oscarsson, Henrik. & Wängnerud, Lena. (2010). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. uppl. 3. Stockholm: Norstedts juridik.
- Folkesson, Lena., Lendahls, Rosendahl., Birgit., Längsjö, Eva. & Rönnerman, Karin. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Forselius, Tilda Maria. (1999). *LOCUS, tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap, 2/99. S-3-5*, Lärarhögskolan i Stockholm: Centrum för Barn och Ungdomsvetenskap.
- Fridlund, Lena. (2000). *Vilket innehåll har diskursen om DAMP/ADHD för barn, föräldrar och pedagoger? Barns, föräldrars och pedagogers uppfattningar om DAMP och ADHD*. Göteborgs Universitet.
- Giota, Joanna. & Emanuelsson, Ingemar. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. Rapporter från Institutionen för pedagogik och special pedagogik 1. Göteborg: Chalmers repro.
- Jakobsson, Inga-Lill. & Nilsson, Inger. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kadesjö, Björn. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. uppl. 2. Stockholm: Liber.
- Karlsson, Susanne. (2011). *Diagnosens förtjänster? Diagnosen ADHD/DAMP funktion för lärare, elever och föräldrar*. Göteborgs Universitet.

- Kinge, Emelie. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lundgren, Kristina. (2003). *Åkes bok 2.0*. Halmstad: Halmstads Tryckeri.
- Nilholm, Claes. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Britt-Inger. & Olsson, Kurt. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Ranneberg, Ann-Helen & Tano, Yvonne. (2008). *Vilka konsekvenser får diagnosen för eleven – ADHD, DAMP & dyslexi?* Luleås tekniska högskola.
- Rosenthal, Robert & Jacobson, Lenore. (1968). *Pygmalion in the classroom*. *The Urban Review*, 3/1, pp. 16-20.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Von Wright, Moira. (2002). Det relationella perspektivets utmaning En personlig betraktelse. Skolverket. *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv*. s. 9-21. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm, Skolverket: Fritze [distributör].
- Solvang, Per. (1999). Medikaliseringen av problem i skolan. *LOCUS, tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap*, 2/99. S-16-29, Lärarhögskolan i Stockholm: Centrum för Barn och Ungdomsvetenskap.
- SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer – om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Svenska Unescorådets skriftserie (2001). *Salamanca deklARATIONEN*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Tideman, Magnus (red.). (2000). *Perspektiv på funktionshinder & handikapp*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, Magnus., Rosenqvist, Jerry., Landsheim, Birgitta., Ranagården, Lisbeth. & Jacobsson, Katharina. (2004). *Den stora utmaningen, om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad Tryckeri AB.
- Trost, Jan. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Uppl. 4. Lund: Studentlitteratur AB.
- Taylor, Steven J. & Bogdan, Robert. (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods The Search For Meaning*. Canada: John Wiley & Sons.

Elektroniska källor:

- 2012-11-12. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002). <http://www.vr.se>

2012-12-03. Utbildningsdepartementet. *Skollagen*.
http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1

2012-11-10. Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr 11. <http://www.skolverket.se>

2012-11-10. Utbildningsdepartementet. *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98. Reviderad 2010.
<http://www.skolverket.se>

BILAGA A

INTERVJUGUIDE

ORSAK:

Hur tänker du kring diagnoser, har du egna erfarenheter av diagnoser?

- ADHD
- Aspergers
- Dyslexi, etc..

Hur tänker du kring:- läs och- skrivsvårigheter- koncentrationssvårigheter- (den ej ställda diagnosen)?

Vad tror du är orsaken till att eleven kan befinna sig i svårigheter?

- medicinskt
- miljö
- krav på eleverna
- socialt

DEFINITION:

Vad betyder ordet diagnos för dig? Finns det några elever du anser uppvisar vara i svårigheter som skulle kunna diagnostiseras om man gjorde en utredning?

- om JA
- varför tror du det?
- uppvisar eleven/eleverna ett visst beteende?

Pratas det någon gång i arbetslaget om att det finns elever som borde utredas, dvs där någon/några "ser" tecken som tyder på att eleven har svårigheter?

Om JA: - Varför tror hon/han det?

- Vad utgår man från då, d.v.s. vilka tecken uppvisas?

KONSEKVENSER:

Hur tänker du kring de elever i din grupp/klass som i din grupp befinner sig (eller visar tecken på) svårigheter?

- Hur lägger du upp arbetet i relation till dessa elever?
- Är det på ett annat sätt än hur du gör med de övriga?
- På vilket sätt tycker du det skiljer sig?

Anser du att diagnostisering är viktig?

- fördelar
- nackdelar
- påverkar diagnosen över huvud taget.

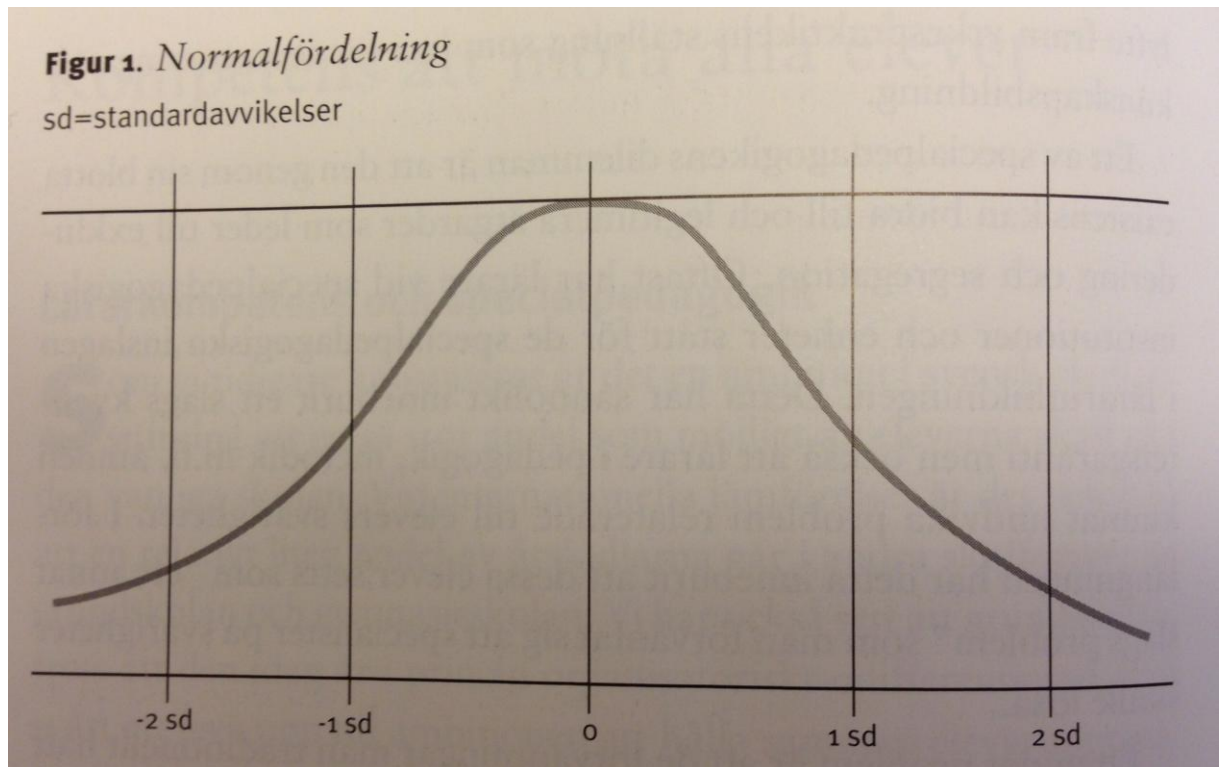
Tror du att bemötandet av elever skiljer sig mellan de elever som har fått och inte har fått en ställd diagnos?

- olika förväntningar

- märker du att kollegor skiljer på bemötandet?

BILAGA B

Normalfördelningskurva återgiven med förlagets tillstånd från författare Persson, Bengt år 2008



Normalfördelningskurvan beskriver den normala variationen för hur vi fördelar oss inom olika områden (Persson, 2008).