



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Vilken insats?!

En studie av framgångsrika specialpedagogiska  
insatser

**Ulrika Spindel**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport:	HT13-IPS-16 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT13-IPS-16 SPP600
Nyckelord:	specialpedagogiska insatser, åtgärdsprogram, elever i behov av särskilt stöd

---

**Bakgrund:** För de elever som identifierats som elever i behov av särskilt stöd har skolan en skyldighet att sätta in specialpedagogiska insatser. Åtgärdsprogram ska upprättas och utvärderas kontinuerligt för att säkerhetsställa arbetets kvalitet. Tidigare studier visar på att alla specialpedagogiska insatser inte har en positiv effekt på elevens skolsituation utan kan verka stigmatiserande. Att elever som en gång identifierats att vara i behov av särskilt stöd fortsätter att vara det igenom hela sin skoltid är ett viktigt problem som skolan behöver hitta redskap för att motverka.

**Syfte:** Studien avser att identifiera framgångsrika specialpedagogiska insatser som underlättar för elever i behov av särskilt stöd att lyckas i skolan.

**Teorianknytning:** Studien hämtar inspiration ifrån det sociokulturella perspektivet, där människan ses som en social och historisk varelse som lär och utvecklas i samspel med sin omgivning. Elevers skolsvårigheter ses som situerade, kontextberoende. Språket har en bärande betydelse som konstituerande av sociala praktiker.

**Metod:** Studien genomfördes som en dokumentanalys samt genom en fokusgruppintervju. Genom att studera dokumentation i form av åtgärdsprogram och dess utvärderingar var ambitionen att följa hur insatserna har beskrivits och fungerat över tid. För att skapa en fördjupad bild av hur pedagoger arbetar med specialpedagogiska insatser i praktiken användes fokusgruppintervju med ett arbetslag som metod.

**Resultat:** Studien visar på vikten av pedagogernas förhållningssätt och relationskompetens för att lyckas i arbetet med specialpedagogiska insatser. Att anpassa undervisningen med utgångspunkt i den kunskap pedagogen besitter kring elevens individuella behov och därigenom skapa förutsättningar för eleverna att få möjlighet att lyckas och att få vara en viktig del av gruppen framträder som betydelsefulla aspekter i studien. Den vanligaste insatsen i studien var en till en undervisning, men den visade inte alltid på framgång, en viktig aspekt om den insatsen ska bli framgångsrik är en god relation mellan pedagog och elev.

# Förord

Tack Girma för ditt engagemang i mitt arbete längs vägen, för din konstruktiva återkoppling och snabba respons på mina funderingar.

Tack Lisbeth som fick mycket extra arbete på grund av min undersökning och för din stora ansvarskänsla för att värna elevernas integritet och rätt till sekretess.

Tack till Er, respondenterna, för ert engagemang och er generositet i att dela med er av era erfarenheter.

Tack Ola, Melva och Engla för att ni är min familj och att ni har haft förståelse för mitt eviga läsande och skrivande, ni är bäst!

*Skulle det således gifvas ett uppfostringssystem, som trodde sig om att utbilda hvem som helst till ungefär vad som helst och utan hänsyn till den enskildes individualitet sökte inpassa honom i en förut godtyckligt bestämd lefnadsställning då vore detta det mest olycksbringande och människofientliga, som tänkas kunde. Eftersträvar man däremot en uppfostran, som länder mänskligheten lycka och gagn, då måste man inrätta den så, att den icke kränker och förkrymper, utan hjälper och utvecklar individualitetet.*

Fridtjuv Berg, 1883 ( hämtat ur Emanuelsson, I. Betyget godkänt i en skola för alla, 2006)

# Innehållsförteckning

<b>1. Bakgrund.....</b>	<b>6</b>
1.1 Styrdokumenten och internationella dokument i förhållande till specialpedagogiska insatser .....	6
1.1.1 Skollagen .....	7
1.1.2 Läroplanen för grundskolan, Lgr11 .....	7
1.2 Definition av centrala begrepp .....	8
1.2.1 Elever i behov av särskilt stöd.....	8
1.2.2 Specialpedagogiska insatser .....	8
1.3 Åtgärdsprogram.....	9
<b>2. Problemformulering.....</b>	<b>9</b>
<b>3. Syfte .....</b>	<b>10</b>
<b>4. Tidigare forskning.....</b>	<b>10</b>
4.1 Perspektiv kring specialpedagogiska insatser.....	10
4.1.1 Kompensatoriskt perspektiv och demokratiskt deltagarperspektiv enligt Haug .....	11
4.1.2 Dilemmaperspektiv.....	11
4.1.3 Ahlbergs fyra överordnade specialpedagogiska perspektiv .....	12
4.2 Orsaker till specialpedagogiska insatser.....	13
4.2.1 Styrdokumenten som skapande av särskilda behov .....	13
4.2.2 Individfokus.....	13
4.2.3 Två kategorier av behov .....	14
4.2.4 Behov kring kunskapskrav .....	14
4.2.5 Behov kring sociala skolsituationer.....	15
4.3 Specialpedagogiska insatser .....	16
4.4 Resultat av specialpedagogiska insatser .....	17
4.4.1 Lärares kompetens.....	17
4.4.2 Relationer mellan pedagog och elev.....	18
4.4.3 Kamrateffekter och nivågrupperingar .....	18
4.4.4 Åtgärdsprogram i förhållande till resultat av insatser.....	18
<b>5. Teoriansknytning .....</b>	<b>18</b>
5.1 Ett sociokulturellt perspektiv.....	19
5.2 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande .....	19
5.3 Den närmaste utvecklingszonen .....	20
5.4 Ett sociokulturellt perspektiv på språk .....	20
5.5 Artefakt.....	21

5.6 Mediering .....	21
<b>6. Metod.....</b>	<b>22</b>
6.1 Undersökningsgrupp .....	23
6.2 Genomförande .....	24
6.3 Analys och databearbetning .....	24
6.4 Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet.....	26
6.4.1 Tillförlitlighet .....	26
6.4.2 Giltighet.....	26
6.4.3 Generaliserbarhet.....	27
<b>7. Etik.....</b>	<b>27</b>
<b>8. Resultat.....</b>	<b>28</b>
8.1 Resultat från åtgärdsprogram och dess utvärderingar .....	29
8.1.1 Individanpassad undervisning ”en till en” .....	29
8.1.2 Anpassning av material/ krav .....	30
8.1.3 Skapa struktur och förutsägbarhet .....	31
8.1.4 Inkludering och delaktighet.....	31
8.2 Resultat av fokusgruppsintervjun .....	32
8.2.1 Social inkludering.....	32
8.2.2 Anpassa undervisningen.....	33
8.2.3 Tydlighet och struktur .....	35
8.2.4 Positiv återkoppling.....	36
8.2.5 Samsyn och kollegialt lärande.....	37
8.2.6 Relationer .....	38
8.2.7 Förhållningssätt .....	40
<b>9. Diskussion.....</b>	<b>42</b>
9.1 Metodologiska reflektioner .....	42
9.2 Resultatdiskussion .....	42
9.2.1 Nära relationer .....	42
9.2.2 Social inkludering.....	43
9.2.3 En till en undervisning i relation .....	43
9.2.4 Att få lyckas.....	44
9.2.5 Tidiga insatser .....	44
9.2.6 Att se olikhet som det normala.....	44
<b>10. Slutsats.....</b>	<b>45</b>
<b>11. Fortsatt forskning.....</b>	<b>45</b>
<b>Referenslista.....</b>	<b>46</b>

# 1. Bakgrund

En relativt stor del av eleverna i grundskolan benämns som elever i behov av särskilt stöd, vilket ofta tolkas som att de är i behov av andra eller ytterligare insatser än det pedagogiska arbetet som generellt utförs. I svenska skolor identifieras ca 20 procent dvs. var femte elev att vara i behov av särskilt stöd (Persson, 1998; Giota & Emanuelsson, 2011). Enligt en studie från Skolverket (2003) är behovet jämt fördelat över regioner och olika skoltyper. Det innebär att alla skolverksamheter behöver ha kompetens och resurser att sätta in de specialpedagogiska insatser som krävs för att ge alla elever en framgångsrik skoltid. Enligt en rapport från Högskoleverket (2006) finns det lite forskning relaterad till hur den specialpedagogiska verksamheten ser ut i praktiken, mycket av forskningen som gjorts är knuten till ideologi och teorier. Den kunskapen är viktig då den bidrar till att sortera ut vilka specialpedagogiska insatser som används i verksamheten, pedagogernas synsätt påverkar vilka verktyg de använder sig av och i vilken utsträckning de arbetar med specialpedagogiska insatser. Däremot kan det vara svårt att utifrån teorier få kunskap om hur verksamheten i praktiken ska utformas på bästa sätt för att nå framgång. Ahlberg (2009) menar att praktisknära forskning är av stor betydelse för utveckling av specialpedagogisk kunskap. Genom att identifiera mönster och samband kring specialpedagogiska insatser i praktiken blir det ett redskap i det fortsatta arbetet med att ge stöd till elever att lyckas i skolan. Giota och Lundborg (2007) lyfter fram behovet av att studera relationen mellan olika former av specialpedagogiska insatser och resultat för att därigenom säkerhetsställa om de specialpedagogiska insatser som sätts in möter det faktiska behovet.

## 1.1 Styrdokumenten och internationella dokument i förhållande till specialpedagogiska insatser

I följande avsnitt behandlas de styrdokument som grundskolan har att stötta sig emot i arbetet med specialpedagogiska insatser. Salamancadeklarationen från 1994 är det internationella dokument som gjort stort avtryck inom det specialpedagogiska området vilket gör den viktig att nämna i sammanhanget.

### 1.1.1 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen antogs under en internationell konferens om undervisning av elever i behov av särskilt stöd i Salamanca, Spanien 1994 där 92 regeringar och 25 internationella organisationer var representerade. En deklARATION uttrycker en politisk intention och strävan och har inte en rättslig kraft. Salamancadeklarationen uttrycker en ideologisk strävan som kan liknas vid ”En skola för alla”, en tydlig inriktning mot inkludering som ett starkt rättesnöre. Den står för en målsättning att skolan ska sträva efter att skapa en inkluderande framgångsrik utbildning för alla barn. Salamancadeklarationen förespråkar en pedagogik som anpassar och tillrättalägger verksamheten utifrån elevers olika behov och förutsättningar för att därigenom nå framgång i undervisningen för alla elever (Svenska Unescorådet, 2006).

Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov (Svenska Unescorådet, 2006, sid. 11).

### **1.1.1 Skollagen**

I Skollagens 3 kapitel 3§ styrks alla elevers rätt till anpassning utifrån sina förutsättningar.

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (Skollagen, 2010:800, kap. 3, 3§).

I samma kapitel 7§ beskrivs ramarna för hur det särskilda stödet ska ges, däremot ges det inga riktlinjer för vad det särskilda stödet består av. Det som går att utläsa är att särskilt stöd är något annat än den ordinarie undervisningen.

Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning (SFS 2010:800, kap. 3, 7§).

I 3 kapitlet 9§ är riktlinjerna för åtgärdsprogram utformade. Där tydliggörs att skolan är skyldig att upprätta åtgärdsprogram samt att uppföljning och utvärdering av åtgärderna är en del av arbetet med åtgärdsprogrammet.

Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas (SFS 2010:800, kap.3, 9§).

Vidare beskrivs i 3 kapitlet 10 § kravet på omfattning av det särskilda stödet. I lagen uttrycks kravet på skolan att ge eleven rätt form av stöd och i tillräcklig omfattning.

För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås (SFS 2010:800).

### **1.1.2 Läroplanen för grundskolan, Lgr11**

Läroplanen för grundskolan, Lgr11 (Skolverket, 2011a) beskriver i texten kring skolans värdegrund och uppdrag att utbildningen ska vara likvärdig.

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 (Skolverket, 2011a, s. 8).

Läroplanen lyfter även fram vikten av att varje elev ska ges möjligheten att få uppleva en känsla av att få lyckas i skolan.

Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Skolverket, 2011a, s. 10).

Ansvar för de specialpedagogiska insatserna fördelas i läroplanen dels generellt på alla som arbetar i skolan, med uppgiften att uppmärksamma och ge stöd, dels uttrycks lärarens uppgift mer specifikt som att handleda och stimulera elever i behov av särskilt stöd. Rektor bär det övergripande ansvaret för att möjliggöra att elever får det stöd de behöver och har rätt till (Skolverket, 2011a).

## 1.2 Definition av centrala begrepp

Nedan följer en diskussion kring och definition av de två centrala begreppen i studien, begreppet elever i behov av särskilt stöd samt begreppet specialpedagogiska insatser för att förtydliga vad studien tar utgångspunkt i när dessa begrepp skrivs fram i texten.

### 1.2.1 Elever i behov av särskilt stöd

Begreppet barn med behov av särskilt stöd började användas 1968 i och med Barnstugeutredningen, för att i början av 1990-talet ersättas med barn *i* behov av särskilt stöd. Med omformuleringen avsågs att markera ett perspektivskifte, att med språket som redskap betona att barnets behov av stöd inte bara skulle ses som personliga egenskaper hos barnet utan även kunna handla om påverkansfaktorer i miljön, situerade och icke konstanta (Skolverket, 2011b). Trots förändringen av orden *med* till *i* är det fortfarande lätt att tolka begreppet utifrån att svårigheterna finns hos individen. Gerrbo (2012) menar att begreppet elever i behov av särskilt stöd inte kan stå ensamt utan måste ses i relation till *i* vad och vilket sammanhang, vilket även Asp-Onsjö (2006) deklarerar i sin rapport då hon påvisar att behoven är kontextbundna, relaterade till sin omgivning och dess krav vilket ses som en relevant utgångspunkt även i förekommande studie. Begreppet elever i behov av särskilt stöd ger dock en ledtråd utifrån elever att det handlar om skolrelaterade svårigheter vilket gör att i den här texten för läsvänlighetens skull och för att det är ett allmänt vedertaget begrepp används fortsättningsvis begreppet elever i behov av särskilt stöd.

### 1.2.2 Specialpedagogiska insatser

Gerrbo (2012) diskuterar i sin rapport begreppet specialpedagogiska insatser och menar att det är de aktioner skolan sätter in för att ge elever i behov av särskilt stöd större förutsättningar för att nå framgång i skolan samt minska eller eliminera elevers behov av särskilt stöd. Persson (1998) förklarar specialpedagogiska insatser som de insatser som sätts in som ett komplement när det vanliga pedagogiska arbetet inte räcker till. Enligt Gerrbo (2012) är det själva syftet med insatserna som skiljer specialpedagogiska insatser från pedagogiska insatser. Med avstamp i ovanstående resonemang definieras specialpedagogiska insatser i den här texten som; de insatser som utförs utöver det ordinarie pedagogiska arbetet och vilka avser att reducera de svårigheter som är relaterade till elever i behov av särskilt stöd i skolan. De åtgärder som skrivs fram i åtgärdsprogram är riktade mot att ge elever det stöd de behöver för att nå målen, i denna rapport ses därför de åtgärderna som specialpedagogiska insatser och kommer att vara det begrepp som genomgående används genom hela rapporten.



## 1.3 Åtgärdsprogram

Skolan är skyldig att enligt skollagen upprätta åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Det ska utarbetas efter att en utredning kring särskilt stöd har genomförts som visar på att eleven är i behov av särskilt stöd och beskriva de insatser skolan vidtar för att möjliggöra för eleven att nå målen (SFS 2010:800). Åtgärdsprogram är dels skolans redskap för att säkra upp att elever i behov av särskilt stöd ska ges möjlighet att nå framgång i sin utbildning dels en försäkran gentemot elev och vårdnadshavare att eleven får det stöd som hon har rätt till. Enligt Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram ska åtgärdsprogrammet ge en skriftlig beskrivning av de specialpedagogiska insatser som skolan arbetar med, de ska fungera som ett verktyg i planering och genomförande av undervisningen för eleven (Skolverket, 2013). Det framgår i skollagen att uppföljning och utvärdering ska vara en del av arbetet med åtgärdsprogram (SFS 2010:800). Vidare betonas i de allmänna råden (Skolverket, 2013) att de mål och insatser som formuleras ska vara konkreta och utvärderingsbara vilket underlättar skolans möjlighet att dels bedöma vilka insatser som ger positiv effekt och dels att förändra eller komplettera med andra insatser. Utvärderingen av åtgärdsprogrammet kan ses som ett redskap för att analysera hur åtgärden har fungerat och om målen är uppnådda, och därmed vad som behöver förändras bland insatserna om ett nytt åtgärdsprogram ska upprättas.

## 2. Problemformulering

En studie av Giota och Lundborg (2007) visar på att de elever som tidigt i sin skolgång gavs särskilt stöd hade sämre måluppfyllelse i åk 9 än övriga elever. En slutsats de drar är att en del av de specialpedagogiska insatserna har påverkat elevernas självuppfattning och tro på sin egen förmåga vilket påverkar det negativa resultatet, vilket även en senare studie av Giota och Emanuelsson (2011) uttrycker. De pekar på en tendens att hos de elever där det tidigt sätts in specialpedagogiska insatser som fortgår under lång tid så befästs behovet till att bli permanent. Giota och Lundborg (2007) menar dock att en förklaring till resultatet i deras studie kan vara att bland de eleverna fanns en överrepresentation av elever med sämre förutsättningar att nå målen i skolan och att man inte kan bortse ifrån tanken att stödbehovet hade eskalerat om inte specialpedagogiska insatser hade satts in. Olika förklaringar kan ges beroende på vilket perspektiv man utgår ifrån kring hur utveckling och lärande sker. Problemet kvarstår dock att det finns en ansevärd mängd elever som skolan tidigt definierar som att vara i behov av särskilt stöd och där de specialpedagogiska insatser som sätts in är otillräckliga för att eleven ska nå framgång i sin skolkarriär.

Ahlberg (2013) problematiserar kring att skolan som verksamhet har att förhålla sig till att de styrdokument skolan har att följa är motsägelsefulla i sina formuleringar kring arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Dels ska alla elever ha samma rätt att delta i gemenskapen som ska vara anpassad utifrån alla elevers olika förutsättningar, dels ska alla elever nå samma mål under samma tid för att kunskapskraven ska vara uppfyllda och eleverna ska få godkända betyg. På liknande sätt resonerar Gerrbo (2012) kring kunskapskraven i Lgr11 och menar att det är i det sammanhanget som det skapas elever i behov av särskilt stöd.

Det lagstadgade redskap grundskolan har att tillgå i arbetet med elever i behov av särskilt stöd är åtgärdsprogrammet, det ska kontinuerligt följas upp och utvärderas (Skolverket, 2013). Därigenom dokumenteras de specialpedagogiska insatser som används i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Med utgångspunkt i åtgärdsprogrammen och att lyssna till aktörer i praktiken bör specialpedagogiska insatser som visat på positiva effekter för elevens skolsituation kunna identifieras. Genom att lyfta fram framgångsfaktorerna i den berörda praktiken och använda dessa målinriktat, kan det då vara möjligt att ta sikte på att eleverna inte längre ska vara i behov av särskilt stöd eller åtminstone ge dem upplevelser av framgång i skolan?

### **3. Syfte**

Studien avser att identifiera framgångsrika specialpedagogiska insatser som underlättar för elever i behov av särskilt stöd att lyckas i skolan.

- Vilka specialpedagogiska insatser kan utifrån åtgärdsprogrammen och dess utvärderingar visa på en positiv skolutveckling för eleven?
- Hur berättar och beskriver pedagogerna i studien om sitt arbete med specialpedagogiska insatser som varit framgångsrika?

### **4. Tidigare forskning**

Den första delen av kapitlet behandlar olika specialpedagogiska perspektiv. Därefter följer en beskrivning av behov som ger upphov till specialpedagogiska insatser och en beskrivning av specialpedagogiska insatser. Sista delen i kapitlet berör tidigare forskning kring resultat av specialpedagogiska insatser.

#### **4.1 Perspektiv kring specialpedagogiska insatser**

I kommande avsnitt beskrivs olika perspektiv inom det specialpedagogiska området som påverkar hur de specialpedagogiska insatserna i skolan hanteras. Utgångspunkten för vilka specialpedagogiska insatser som finns att tillgå och vilka som plockas fram ur verktyglådan styrs av vilket perspektiv de verksamma i den aktuella praktiken utgår ifrån.

### **4.1.1 Kompensatoriskt perspektiv och demokratiskt deltagarperspektiv enligt Haug**

Haug (1998) beskriver två skilda synsätt som påverkar hur de specialpedagogiska insatserna utformas. Det första synsättet kallar han den kompensatoriska lösningen. Den bygger på att eleven ska kompenseras för sina svårigheter som ses som statiska och individbundna. Genom kartläggning av elevens starka och svaga sidor och diagnostisering av eleven fokuseras insatserna på att bygga upp de svaga sidorna med målet att eleven ska komma ikapp sina klasskamrater. Haug (1998) ställer sig tydligt kritisk till detta perspektiv och menar att diagnoser ofta är en social konstruktion och att det kompensatoriska synsättet och därmed de insatser som sätts in kan verka stigmatiserande för eleven. Han problematiserar kring det orealistiska i att eleven ska kunna komma ikapp och därefter följa jämna steg med klasskamraterna (Haug, 1998). Det andra synsättet som Haug (1998) beskriver är ett demokratiskt deltagarperspektiv vilket innebär att skolan istället ska anpassas till alla elevers olikhet, alla elever ska kunna delta och bli accepterade på sina villkor. De insatser som sätts in i skolan ska bygga på ömsesidig respekt och förhandling mellan alla inblandade om hur verksamheten ska utformas (Haug, 1998). Utifrån det resonemang som Haug för kan det tolkas som att det finns två tydliga ideologier inom specialpedagogiken som är varandras oförenliga motpoler där det krävs att praktiken väljer mellan två alternativa sätt att utforma sin verksamhet.

### **4.1.2 Dilemmaperspektiv**

För att hantera dessa kontraster ges utrymme för ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet som förespråkas av Nilholm (2007). Det bygger på att de dilemman som skolan konstant står inför i sin komplexa verksamhet aldrig kan lösas men ändå finns att ta ställning till. Fokus ligger inte på att finna den rätta lösningen utan att just studera de dilemman som uppstår och på vilka sätt de hanteras i verksamheten (Nilholm, 2007). Enligt Giota och Lundborg (2007) kan dilemmaperspektivet vara en bra utgångspunkt för att studera hur elevers olikhet hanteras. De stödinsatser som sätts in syftar till att gynna alla elever men kan ibland få motsatt effekt för eleverna vilket Giota och Emanuelsson (2011) uppmärksammar. Pedagogerna har att ta ställning till hur de ska utforma specialpedagogiska insatser som kan fungera i deras praktik och där motstridiga intressen kolliderar. Åtgärdsprogrammen ska utformas utifrån individ-, grupp-, och organisationsnivå men det är ändå eleven som blir bärare av svårigheterna och som pekas ut som den som inte klarar uppnå målen.

Skolans uppgift är att utifrån styrdokumentet ansvara för att alla elever ska nå samma mål och krav, något som Clark, Dyson och Millward (1998) menar är ett dilemma i sig då skolan även har i uppgift att möta och anpassa verksamheten utifrån alla elevers olikhet. De menar att det är mer produktivt att se på komplexiteten i skolan som dilemman snarare än att värdera olika lösningar som bra eller dåliga utifrån ett ideologiskt ställningstagande då alla val har både för- och nackdelar. Ahlberg (2013) menar att det är lätt att identifiera dilemman i de styrdokument som skolan har att förhålla sig till men de dilemman som skolan som praktik möter hanteras där istället som ett problem som måste lösas oavsett om det finns en bästa lösning eller inte. De situerade dilemman som Nilholm anser är möjliga att studera i skolans praktik ifrågasätts därför av Ahlberg (2013) då hon menar att i verksamheten löser pedagogerna de dilemman de möter som problem som måste hanteras oavsett om där finns en motsättning och det blir då mer intressant att studera *hur* praktiken löser de problem som uppstår i verksamheten.

### **4.1.3 Ahlbergs fyra överordnade specialpedagogiska perspektiv**

Ahlberg (2013) har delat in de olika perspektiven inom specialpedagogiken i fyra överordnade perspektiv. Perspektivet styr vilken teori och vilka metoder forskaren väljer och vart forskningsintresset riktas. Ahlberg (2013) menar att då forskarna har olika teoretiska utgångspunkter innebär det skilda synsätt på orsaker och förklaringar till elevers skolsvårigheter.

#### **4.1.3.1 Individperspektiv**

Det första perspektivet benämns individperspektiv och innebär ett synsätt där elevens svårigheter ses som individbundna. Orsak och förklaring till elevens skolproblem söks hos individen och man använder sig av medicinska, psykologiska och neuropsykologiska förklaringsmodeller. Perspektivet har fokus på avvikelse och handikapp och diagnostisering har en central roll för att förklara och förstå elevers svårigheter. Perspektivet och dess förklaringsmodeller har enligt Ahlberg (2013) fått stor uppmärksamhet de senaste åren. Individperspektivets förklaringsmodeller används frekvent och diagnostiseringen av elever har ökat men perspektivet har också fått mycket kritik för det ensidiga fokus på individen och dess avvikelse från det som ses som norm. Individperspektivet kan liknas vid det som bland andra Emanuelsson (Ahlberg, 2013) benämner det kategoriska perspektivet eller som Haug (1998) beskriver som den kompensatoriska lösningen.

#### **4.1.3.2 Organisations- och systemperspektiv**

Det andra perspektivet benämner Ahlberg (2013) organisations- och systemperspektiv och där söks förklaringar till elevers skolproblem inom skolan som organisation och verksamhet. Studieintresset riktas mot organisation, planering och målsättning inom skolan. Förklaringsmodeller som används har utgångspunkt i sociologi, pedagogik och organisations-teori. Behovet av specialpedagogiskt stöd kan utifrån detta perspektiv förklaras som brister i organisationen, ett oflexibelt byråkratiskt skolsystem och traditionsbunden oreflekterad undervisning som ej anpassas utifrån elevers förutsättningar.

#### **4.1.3.3 Samhälls- och strukturperspektiv**

Det tredje perspektivet som Ahlberg (2013) redogör för är ett samhälls- och strukturperspektiv där elevens skolsvårigheter förklaras utifrån samhällsliga strukturer och maktförhållanden. Orsaker till elevers skolsvårigheter förklaras som föranledda av samhället och skolans som verksamhet, företrädare för perspektivet anser att det är där förändringar behöver göras för att skolan ska kunna anpassas till alla elever. Perspektivet har utgångspunkt i ideologiska ställningstaganden och inkludering har en central roll. Ahlberg (2013) menar att ett demokratiskt deltagarperspektiv som Haug beskriver finns inom samhälls- och strukturperspektivet.

#### **4.1.3.4 Relationellt perspektiv**

Det fjärde perspektivet inom Ahlbergs (2013) uppdelning benämns det relationella perspektivet och har fokus på samspel och relationer. Orsaken till elevers skolproblem förklaras här utifrån relationen mellan eleven och miljön. Forskningsintresset riktas mot att studera relationen mellan individ, grupp, skola och samhälle och förklaringsmodellerna utgår från pedagogik, sociologi samt filosofi. Det relationella perspektivet motsätter sig enkla orsaksförklaringar till elevers skolsvårigheter och individfokus där svårigheter hos elever

ses som individegenskaper. Istället studeras skolsvårigheter utifrån flera olika nivåer inom skolan och de relationer som finns däremellan.

## **4.2 Orsaker till specialpedagogiska insatser**

I följande kapitel följer en genomgång av de behov som i tidigare forskning identifierats som orsak till att elever blir i behov av särskilt stöd. Ahlberg (2013) poängterar att det är viktigt att vara medveten om att det sällan finns en bakomliggande orsak till elevers skolsvårigheter utan att behoven måste ses utifrån ett helhetsperspektiv. Det är många olika faktorer som samverkar på olika nivåer och som förstärker och samverkar med varandra. Enligt Giota och Lundborg (2007) har fokus alltmer de senaste åren flyttats från individen och istället riktats mot komplexiteten i orsaker till elevers skolsvårigheter, flera studier har visat på att svårigheterna eleverna uppvisar är bundna till skolan och att orsakerna som lagts hos individen mer handlar om kulturen på skolan och samspelet i den miljön.

### **4.2.1 Styrdokumentet som skapande av särskilda behov**

Som framkommit tidigare i studien problematiserar flera forskare kring de motsättningar som skolan har att förhålla sig till (Ahlberg, 2013; Gerrbo, 2012; Persson, 1998). De menar att de krav som styrdokumentet ställer på alla elever, att de ska uppnå samma mål på samma tid oavsett individuella och kontextuella skillnader skapar i sig behov av specialpedagogiska insatser. Även Sandberg (2012) problematiserar i sin studie kring de tidiga skolåren hur eleven redan i årskurs 1 möts av skolans krav framförallt inom läs- och skrivinläringen och svårigheterna för skolan att möta elever utifrån deras olika förutsättningar. Det innebär att vissa elever tidigt får uppleva ett misslyckande då de inte kan svara upp till skolans krav vilket riskerar att leda till en negativ spiral för eleverna där de skapar en bild av sig själva som icke kompetenta elever vilket leder till fortsatta skolmisslyckanden.

### **4.2.2 Individfokus**

Persson (1997) visar i resultatet från en av sina studier att en övervägande del av respondenterna som består av rektorer och pedagoger inom olika stadier i grundskolan anser att de specialpedagogiska behoven beror på individbundna svårigheter hos eleven. Den betydligt aktuella studien av Giota och Emanuelsson (2011) visar på att ingen större förändring verkar ha skett vad gäller synsätt. Deras forskningsresultat, baserade på en enkätstudie riktad till rektorer visar att respondenterna anser att den vanligaste orsaken till att specialpedagogiska insatser upprättas står att finna hos eleverna själva. Svårigheterna förklaras som orsakade av individens egna förutsättningar och egenskaper. Den näst vanligaste orsaken som framträder i Giota och Emanuelssons (2011) studie är att läroplanens mål är för svåra för vissa elever. Det är relativt ovanligt visar studien att elevens svårigheter relateras till undervisningens utformning eller pedagogernas förhållningssätt. En av studiens slutsatser är att skolorna i sina åtgärdsprogram fokuserar på individen, det är eleven som bedöms, utvärderas och åtgärdas.

Persson (1998) problematiserar i sin studie kring omfattningen av stödinsatser och att det egentligen är den naturliga olikhet bland elever i en grupp som skolan misslyckas med att anpassa undervisningen för. Resultaten visar att stödomfattningen är jämnt fördelat över klasser oavsett nivån på klassen och det kan indikera menar Persson (1998) att det finns en

svårighet för läraren att möta den naturliga olikhet som finns i klassrummet och tillgodose alla elevers behov utifrån deras förutsättningar. Därmed skapas ett behov av att sätta in specialpedagogiska insatser där skolan inte lyckas att anpassa och utforma undervisningen utifrån elevernas olikhet.

### **4.2.3 Två kategorier av behov**

Tidigare forskning lyfter fram två olika kategorier av behov som är föremål för specialpedagogiska insatser. Den ena kategorin inbegriper de behov som är riktade mot skolans kunskapskrav medan den andra kategorin innefattar de behov som härrör socioemotionella svårigheter (Persson, 1997; 1998; Skolverket, 2003). Även Gerrbo (2012) identifierar i sin studie två kategorier av behov men väljer att benämna dem annorlunda även om de innehållsmässigt till stor del kan sammanliknas med de två tidigare nämnda kategorierna. Utifrån att det är svårigheter som finns inom skolan väljer Gerrbo (2012) att tydliggöra att fokus och ansvar för svårigheterna ligger på organisationen skolan och inte på eleven. Han menar vidare att svårigheterna är situationsbundna och inte konstanta genom att benämna kategorierna situationer med sociala skolsvårigheter samt situationer med kunskapsmässiga skolsvårigheter.

### **4.2.4 Behov kring kunskapskrav**

Situationer med kunskapsmässiga skolsvårigheter som de uttrycks i Gerrbos (2012) studie förklaras med innebörder såsom kognitiva skolsvårigheter, koncentrationssvårigheter, negativ självbild och bristande motivation. Kognitiva skolsvårigheter innefattar framförallt läs- och skrivsvårigheter samt svårigheter att uttrycka sig men även svårigheter inom matematik såsom att automatisera grunder eller kunna välja fungerande strategier i uträkningar. Koncentrationssvårigheter kan innebära svårigheter att sitta stilla och arbeta, ha svårt att hålla fokus på arbetet, inte kunna sortera bort ovidkommande ljud och intryck och ha svårigheter med att strukturera upp sitt arbete. Negativ självbild kan förklaras som att eleven har låg tilltro till sin egen förmåga att prestera i klassrummet. Den negativa självbilden innebär att eleven kan låsa sig och hindras att genomföra arbetet av rädsla för att misslyckas vilket lätt kan bli en negativ spiral som eleven hamnar i. Bristande motivation visar sig ofta i en motvilja mot det mesta av skolarbetet och kan ta sig uttryck i att elever inte kommer framåt eller inte klarar slutföra sitt arbete (Gerrbo, 2012).

Förmågor hos eleven eller snarare bristande förmågor och därmed fokus på att åtgärda svårigheter på individnivå fann Persson (1997) i sin studie vara det primära i de undersökta skolorna. Det handlade framförallt om inlärningssvårigheter främst kring läs- och skrivförmågor. En studie från Myndigheten för skolutveckling (2005) visar på att läs- och skrivsvårigheter är den i särklass vanligaste anledning till att åtgärdsprogram inrättas under de första skolåren vilket även en studie från Skolverket (2003) pekar på. Ahlberg (2013) refererar till dessa behov som dels kommunikativa aspekter där hon lyfter språket som centralt för elevers lärande och hur elevers skolsituation gestaltas. Dels kognitiva aspekter som till exempel förknippas med koncentrationsförmåga, perception, minne och läsförmåga. Ahlberg menar att det finns en risk att de kognitiva aspekternas betydelse övervärderas i skolan och att de många gånger kan kompenseras av andra styrkor som exempelvis motivation och intresse. Ofta upptäcks de kognitiva svårigheterna genom test som genomförs av skolorna och där elevernas resultat inte svarar upp till de kunskapskrav som skolan ställer.

Giota och Lundborg (2007) lyfter i sin studie fram att trots att elevernas svårigheter identifierats tidigt och att det riktats specialpedagogiska insatser mot deras svårigheter verkar behoven bli bestående. Det förklaras dels med att eleverna förväntas hinna ikapp sina klasskamrater med hjälp av specialpedagogiska insatser och att kraven inte ställs utifrån elevens förutsättningar. Återkommande misslyckanden menar Giota och Lundborg (2007) vidare påverkar elevernas tillit till sin egen förmåga och riskerar att de anammar destruktiva strategier som att undvika skoluppgifter och därmed hamna utanför klassgemenskapen med risk för sociala skolsvårigheter som följd.

#### **4.2.5 Behov kring sociala skolsituationer**

Situationer med sociala skolsvårigheterna kan enligt Gerrbo (2012) kopplas till skolans sociala utvecklingsmål och kan innebära aggressionsyttringar, svårigheter med att ta andras perspektiv, ensamhet, otrygghet samt skiftande förståelse och synsätt från omgivningen vilket kan sammanliknas med vad som i andra studier benämns socioemotionella svårigheter. Ahlberg (2013) refererar till socioemotionella aspekter som attityder och förhållningssätt och menar att det handlar om elevers uppfattning av sig själva och sin skolsituation vilket kan sammanliknas med det som Gerrbo (2012) refererar till som negativ självbild och som han valt att placera inom kategorin kunskapsmässiga skolsvårigheter. Elevers självuppfattning och tilltro till sin egen förmåga påverkar i vilken riktning elevernas skolsituation utvecklas. Enligt en studie från Myndigheten för skolutveckling (2005) har man sett ett mönster i att åtgärdsprogram med fokus på koncentrationssvårigheter och socioemotionella svårigheter ökar från slutet av mellanstadiet och uppåt i skolsystemet. Giota och Lundborg (2007) diskuterar i sin studie kring hur socioemotionella skolsvårigheter placeras på individen, som något individbundet och att det sällan läggs fokus på den miljö, eller den kontext som svårigheterna uppstår i. Det förekommer att eleven istället ges särskilt stöd för att möta dessa svårigheter avskild från den miljö där de uppstår och då får arbeta med andra mer generella aktiviteter än det som har lyfts fram som svårigheterna.

Gerrbo (2012) har i sin avhandling dragit slutsatsen att de situationer som består av sociala skolsvårigheter är de situationer som är den svåraste uppgiften för skolan att hantera. Detta lyfts också fram i den tidigare refererade rapporten från Myndigheten för skolutveckling (2005) samt i en översikt av det särskilda stödet i grundskolan från Skolverket (2011b) som menar att skolor har svårt att identifiera det egentliga behovet för dessa elever. De elever som är utagerande och stör skolsituationen får stöd men inte rätt stöd utan bara insatser som syftar till att lugna situationer i stunden. Det innebär att man arbetar med symptomen istället för de egentliga svårigheterna eftersom verksamheterna inte lyckas identifiera de faktiska orsakerna till elevernas svårigheter. Det kan vara en bakomliggande orsak till att som tidigare uppmärksammats de specialpedagogiska insatserna i de tidiga skolåren har fokus på läs och skrivsvårigheter för att under de senare skolåren öka fokus mot socioemotionella svårigheter. Giota och Lundborg (2007) menar att om det inte görs tillräckliga kartläggningar mellan specialpedagogiska insatser och de resultat insatserna ger finns det en risk att de insatser som sätts in för att ge stöd åt elever inte motsvarar elevens faktiska behov.

Sandberg (2012) uttrycker i sin studie att det finns starkt stöd i forskningen för sambandet mellan elevers läroprocesser och deras självbild. Elever som tidigt misslyckas i sitt lärande hamnar ofta i en negativ spiral med fortsatt och ökande skolmisslyckanden som skolan inte lyckas möta. Vidare menar hon att man måste se att lärandet och elevens sociala situ-

ation hänger samman och att man därför måste ge eleven stöd som möter och förebygger inlärningssvårigheter utifrån individens förutsättningar och att det därmed är möjligt att förhindra att eleven också hamnar i socioemotionella svårigheter.

Giota och Lundborg (2007) pekar på svårigheter hos en del pedagoger att möta elever och skapa en god relation dem emellan som en orsak till att socioemotionella svårigheter eskalerar. Det kan handla om att pedagoger har ett förhållningssätt och undervisningsmetoder som försvårar för elever att lyckas i skolan. De hänvisar till tidigare forskning som visar på att kollegor har svårt att synliggöra dessa svårigheter sinsemellan av rädsla för att kritisera och förlora en kollegial relation, men det kan få som konsekvens att negativa relationer mellan pedagoger och elever och icke gynnsamma pedagogiska metoder får fortgå.

### 4.3 Specialpedagogiska insatser

I den tidigare nämnda studien från Skolverket (2003) identifieras två skilda sätt att hantera elevers skolsvårigheter som kombineras i verksamheten, dels ett arbete med fokus på att utveckla skolans sätt att möta svårigheterna vilket kan innebära att utveckla innehållet i undervisningen och höja kompetensen bland skolpersonal samt att göra organisatoriska förändringar inom skolan. Dels ett arbete med fokus på att arbeta med elevens svårigheter i en mindre grupp. Därmed konstateras i studien att i åtgärdsprogrammen läggs fokus och arbete på organisations-, grupp- och individnivå vilket är ett tecken på att skolorna har ett relationellt perspektiv på arbetet med specialpedagogiska insatser. Det överensstämmer inte helt med de resultat som Giota och Emanuelsson (2011) fann i sin studie där de konstaterade att rektorerna ofta använder sig av särskiljande lösningar på sina skolor för att möta elevers olikhet, framförallt i de äldre årskurserna men även bland de yngre årskurserna. Det kan visa på att det har skett en förändring sedan skolverkets studie 2003. Giota och Emanuelsson (2011) drar paralleller till andra studier och pekar på en tendens till ökad segregering som resultat av att nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper tycks öka som insatser för att möta elevers skolsvårigheter.

Enligt Giota och Emanuelsson (2011) svarar rektorerna i deras enkätundersökning att anpassning av läromedel, anpassning av undervisningens arbetssätt och arbetsformer samt särskild färdighetsträning var de vanligaste insatserna både bland de yngre eleverna (åk 1-3) och bland de äldre eleverna (åk 7-9). Liknande resultat visar en annan enkätstudie från Skolverket (2003) som kartlagt åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan. Asp-Onsjö (2006) har i sin studie av åtgärdsprogram konstaterat att den vanligaste insatsen berör särskild färdighetsträning tätt följd av anpassning av arbetssätt.

Gerrbo (2012) har identifierat och kategoriserat specialpedagogiska insatser som används i skolor i arbetet med att möta elever i fem olika kategorier. Den första och mest frekventa kategorin benämns *nära lärarskap* vilket Gerrbo förklarar som en professionell och pedagogisk närhet mellan en pedagog och elev. Det innefattar bland annat uppbyggnad av ömsesidiga relationer mellan pedagog och elev, följsamhet mot elev i försök att förstå elevens perspektiv samt en till en undervisning på elevens villkor. *Avståndsreducering* är den andra kategorin som förklaras med att glappet mellan förväntade mål och den faktiska nuvarande nivån är för stor vilket skolan försöker bemöta genom till exempel anpassning av krav, mål och uppgifter. Den tredje kategorin benämns *överbryggnings* som förklaras med att försöka brygga över det avstånd som finns mellan hur nulägesituationen är och hur



man önskar att det ska vara. Insatsen riktas framförallt mot sociala skolsvårigheter där bland annat strukturering, förberedande insatser, motiverande insatser, regelavvikelser samt utveckling av elevens förståelse av situationen ingår. Den fjärde kategorin består av *kollektivt lärande och förståelseutveckling* vilket innebär att utveckla den egna och omgivningens förståelse för de svåra skolsituationerna. Inom kategorin ingår arbetslagets lärande, accepterande/respekterande av varandras olikhet, skolledningens roll samt kommunikation med andra lärare och vårdnadshavare. *Särskild omgruppering* är den femte kategorin som också var den minst förekommande kategorin i studien. Kategorin innefattar särskilda insatser av organisatorisk form av mer omfattande omgrupperingar vilket till exempel kan innebära att skapa en särskild undervisningsgrupp, anordna hemundervisning eller låta elever gå om en klass.

## **4.4 Resultat av specialpedagogiska insatser**

Skolverket (2009) refererar i sin kunskapsöversikt över vad som påverkar resultaten i grundskolan till metaanalyser som har gjorts kring effekter av olika specialpedagogiska insatser. De visar på att riktad färdighetsträning har haft störst effekt på elevernas resultat. Fokus på att utveckla förmågor som är väsentliga i förhållande till lärande gav större effekt än undervisning i ämneskunskaper. I en tidigare refererade studien från Skolverket (2003) fick skolledningarna frågan i vilken grad insatserna i åtgärdsprogrammen ledde till de mål man hade satt upp. Resultatet visade på att 80 procent ansåg att insatserna ledde till målen i ganska hög grad medan 10 procent ansåg att de gjorde det i mycket hög grad. Beträffande skolors kompetens att möta elevers olika behov visar Giota och Emanuelssons (2011) studie på att beredskapen var bäst för att möta läs- och skrivsvårigheter medan kompetensen bedömdes som dålig av 50 procent av rektorerna när det gäller olika former av funktionsnedsättningar. Det framkom även i studien att samtliga deltagande rektorer ansåg att lärarnas kompetens har mycket stor betydelse för att insatserna ska lyckas. Även förmågan hos lärarna att variera arbetsformer och arbetssätt, ett välfungerande arbetslag och tillgång till specialpedagogisk kompetens skattades som viktiga faktorer för att ge ett positivt resultat för eleverna.

### **4.4.1 Lärares kompetens**

Lärares kompetens framträder i forskningen som en av de viktigaste faktorerna för att eleverna ska nå framgång i skolan. Lärares ämnesdidaktiska kunskaper är starkt relaterade till elevers kunskapsutveckling (Skolverket, 2009). Hatties (2009) metaanalys visar på att faktorer som härrör till läraren och dennes undervisning är den faktor som har störst betydelse för elevers resultat. Där ingår aspekter såsom relationen mellan pedagog och elev, pedagogens återkoppling till eleven och pedagogens undervisningssätt. I den tidigare nämnda kunskapsöversikten från Skolverket (2009) uppmärksammas att pedagogens förmåga att undervisa varierat i ett särskilt ämne tycks ha större betydelse än lärarens faktiska ämneskunskaper men resultat från olika studier är svåra att jämföra då tolkningen av vad lärarens kompetens innebär varierar kraftigt. Pedagogens kompetens kan relateras både till förhållningssätt och till hur undervisningen utformas men även till pedagogens formella kompetens och utbildning.

#### **4.4.2 Relationer mellan pedagog och elev**

Gerrbo (2012) menar utifrån sina resultat att de specialpedagogiska insatser som han kategoriserat som nära lärarskap är de insatser som har lett till störst framgång, han menar att utan en nära relation mellan pedagog och elev blir det svårt att nå framgång i arbetet.

Även i kunskapsöversikten från Skolverket (2009) framträder nära relationer mellan pedagog och elev som en mycket betydelsefull aspekt för att eleverna ska nå goda resultat. Med hjälp av relationen får pedagogen en förståelse för elevens perspektiv och kunskap om eleven som pedagogen kan ta stöd i för att göra rätt anpassningar i undervisningen.

#### **4.4.3 Kamrateffekter och nivågrupperingar**

Kamrateffekter visar sig i flera studier ha stor påverkan på elevers resultat, framförallt kan de ha en positiv effekt för elever i skolsvårigheter när de arbetar i grupper med mer högpresterande elever eller i grupper med varierande prestationsnivå. På liknande sätt kan kamrateffekterna vara av negativ art när lågpresterande elever placeras tillsammans i grupp då det riskerar att skapa en mer stigmatiserande effekt på gruppen (Skolverket, 2009). När elever särskiljs från sina klasskamrater som en specialpedagogisk insats indikerar enligt Skolverket (2009) flera forskningsresultat på att det kan leda till negativa effekter för eleven, så kallade stigmatiseringseffekter där elevens självförtroende och motivation påverkas i negativ riktning. Även lärares förväntningar och krav på eleverna sänks i sådana grupper vilket påverkar elevernas skolprestationer negativt. Det handlar framförallt om nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper som för högpresterande elever kan ge positivt resultat men effekten för lågpresterande elever har visat sig vara den motsatta. Små flexibla grupperingar kan däremot ge positiva effekter för eleven.

#### **4.4.4 Åtgärdsprogram i förhållande till resultat av insatser**

Rektorerna i Giota och Emanuelssons studie (2011) är i stort sett helt överens om att åtgärdsprogrammen är ett viktigt redskap i arbetet med att följa elevers lärande. I Asp-Onsjös studie (2006) anser de flesta respondenterna att åtgärdsprogrammen har en viss positiv betydelse för elevens måluppfyllelse. Asp-Onsjö (2006) drar slutsatsen i sin studie att det inte är självklart att utformandet av åtgärdsprogram leder till någon förbättring av insatserna kring eleverna i behov av särskilt stöd. Elevens delaktighet i arbetet med åtgärdsprogrammen anser respondenterna främjar måluppfyllelsen vilket även Ahlberg (2013) lyfter fram som en viktig aspekt för att åtgärdsprogrammen ska ge ett positivt resultat. Hon menar också att för att arbetet med åtgärdsprogram ska ge en positiv effekt för elevens skolsituation måste där finnas en balans mellan skolans krav och elevens förmåga.

## **5. Teorianknytning**

Studien hämtar inspiration ifrån det sociokulturella perspektivet. I följande kapitel kommer det sociokulturella perspektivet beskrivas, dock inte med ambitionen att ge en komplett bild av perspektivet. Fokus är riktat mot den sociokulturella synen på lärande och utveckling samt centrala begrepp.

## 5.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Enligt Säljö (2005b) är det Vygotskij som har lagt grunden för ett sociokulturellt perspektiv på människan, lärande och utveckling. I ett sociokulturellt perspektiv ses människan som en historisk och social varelse aktivt handlande i ett sammanhang, en kontext där människan både påverkar och påverkas i samspel med sin omgivning (Säljö, 2005b). Interaktion och samarbete är centrala element för att ett lärande ska uppstå (Dysthe, 2003). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det intressant att studera hur människor formas och hur de tar till sig och använder de redskap som är tillgängliga i den aktuella kulturen. Om ett sociokulturellt perspektiv appliceras på skolan som en kultur innebär det att pedagoger och elever påverkas av och själva är med och påverkar det som sker inom skolan. Dysthe (2003) menar att kunskap alltid är situerad, den existerar inte i tomma intet utan är beroende av sin kontext, precis som språket varigenom kunskapen kommer till uttryck. Hur pedagoger ser på och möter elever i behov av särskilt stöd ges utifrån detta perspektiv stor betydelse. Elevens svårigheter ses inte här som konstanta oförmågor utan som situerade.

## 5.2 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv pågår lärande konstant, i all mänsklig aktivitet. Frågan är således inte om man lär utan snarare vad och hur man lär. Det innebär enligt Säljö (2005a) att allt man lär inte behöver vara något positivt och gynnsamt utan kan lika gärna innebära något destruktivt. En av utgångspunkterna i det sociokulturella perspektivet är att utveckling och kunskap är situerad och sker i samspelet mellan människor. Människor formas och tillägnar sig redskap i en kulturell kontext (Säljö, 2005a). Enligt Vygotskij (1999) sker all utveckling och allt lärande i en social och historisk kontext. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir det därför intressant att studera vad människor tillägnar sig och tar med sig från sociala situationer och använder i framtiden (Säljö, 2005a).

Interaktion och kommunikation är centrala aspekter av lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Pedagogiska problem såsom inlärnings svårigheter måste förstås utifrån situerade lokala praktiker. Istället för att förklara svårigheterna utifrån förmågor hos eleven som t ex begåvning eller motivation kan svårigheterna analyseras utifrån hur eleven kan tillgodogöra sig de kommunikativa mönster och meningserbudanden som erbjuds och hur de kan göras mer tillgängliga för eleven. Det är viktigt att förstå svårigheter som situerade och inte som en konstant oförmåga hos individen. Den som har svårigheter att lära sig något i en situation kan mycket väl ha lätt för att lära sig i en annan situation och för att förstå och förklara hur lärandet går till behöver den aktuella situationen analyseras, hur individen agerar och skapar mening i situationen. I ett sociokulturellt perspektiv är en intressant aspekt att studera varför människor motiveras och blir fångslade av vissa lärprocesser medan det är svårt att uppbåda samma motivation i andra lärprocesser (Säljö, 2005a).

Vygotskij (1999) menar att utveckling och inläring inte är en och samma process, inte heller två separata processer utan består av komplicerade relationer sinsemellan. Utveckling föregås alltid av inläring. För att inläring ska ske måste eleven lära sig något nytt,

därför är den närmaste utvecklingszonen den viktigaste aspekten i relationen mellan utveckling och inläring.

### **5.3 Den närmaste utvecklingszonen**

Vygotskij (1999) förklarar den närmaste utvecklingszonen som den nivå där eleven inte klarar uppgifter på egen hand men klarar det med handledning eller i samarbete med någon som mästrar uppgiften och menar att det är där störst lärande sker hos eleven. Enligt Vygotskij (1999) har den närmaste utvecklingszonen större betydelse för en elevs framgång och intellektuella utveckling än vad den aktuella utvecklingszonen har eftersom utveckling sker genom nyinläring. Med utgångspunkt i elevens nuvarande utvecklingszon är det möjligt att kartlägga vad eleven klarar i samarbete eller med handledning och därigenom kan den närmaste utvecklingszonen bestämmas. Genom att stötta eleven inom den närmaste utvecklingszonen kan eleven i nästa steg klara de uppgifterna på egen hand och därigenom kliva upp till nästa nivå. Enligt Vygotskij (1999) föregås utveckling alltid av inläring, han förklarar elevens förmåga att förflytta sig från det som den kan på egen hand till det som den inte kan på egen hand med hjälp av att imitera en förebild som ett centralt moment och en utgångspunkt för relationen mellan utveckling och inläring.

### **5.4 Ett sociokulturellt perspektiv på språk**

Språk och kommunikation har en central roll i det sociokulturella perspektivet. Enligt Vygotskij (1999) är tanken och språket två olika processer men starkt kopplade till varandra. Språkets huvudsakliga funktion är kommunikation, språket förklaras som ett medel för social gemenskap och som tankens sociala verktyg. Säljö (2005a) menar att kommunikation föregår tanken, genom att lära sig ett språk lär man sig att tänka inom ramen för den aktuella kulturen. Dysthe (2003) förklarar språkets funktion som det verktyg vi har för att förstå och tänka men också för att förmedla vår förståelse till andra. I språket kan vi tala om världen, vi kan utveckla och kommunicera kunskaper, analysera, jämföra, klassificera och kategorisera händelser och objekt. Vi kan få insikt i hur andra människor tänker och få andras perspektiv på världen (Säljö, 2005b).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses språket som ett redskap. Genom språket konstitueras verkligheten vilket innebär att situationer och objekt framställs på ett sätt som passar in i den aktuella praktiken och för dess syfte (Säljö, 2005a). Genom språket uttrycks och formuleras våra kunskaper, våra värderingar och antaganden, språket formar oss själva och andra, det påverkar vårt sätt att se på och agera i världen. Med språket som redskap kommunicerar vi våra erfarenheter, insikter och lärdomar till andra och kan därigenom få syn på och tillgodogöra oss andras perspektiv och kunskaper. Språket hjälper oss att kunna se bortom här-och-nu, vi kan tala om det förflutna och om framtiden, de språkliga berättelserna hjälper oss att förstå omvärlden (Säljö, 2005a, 2005b).

Vygotskij (1999) beskriver skriftspråket som en monologisk språkform, skriftspråket är kopplat till medvetenhet och avsiktlighet, den tanke som ska förmedlas uttrycks i ord men utan någon samtalspart. Säljö (2005b) menar att skrift ska ses som en teknik för mediering. Det som skrivs är alltid kontextuellt bestämt, texten lever inte isolerad utan måste kopplas till sitt sammanhang. För att förstå texten måste man försöka skapa en förståelse för och sätta sig in i vad författaren av texten har menat (Säljö, 2005a). Vidare menar Säljö

(2005a) att som medierande redskap bidrar texten till att skapa nya versioner av verkligheten och nya sociala praktiker. Ett av de medierande redskap skolan har till sitt förfogande är dess åtgärdsprogram, utifrån hur de formuleras konstitueras en bild av den aktuella sociala praktiken och de aktörer som berörs.

## 5.5 Artefakt

Artefakt är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet som kan förklaras som de fysiska verktyg som vi utifrån våra erfarenheter och kunskaper har utvecklat och använder oss av inom vår kultur för speciella syften (Säljö, 2005a). Inom skolan har åtgärdsprogram tagits fram som en artefakt för att möta det krav på särskilt stöd som styrdokumentet uttrycker. Åtgärdsprogrammet syftar till att hjälpa de ansvariga pedagogerna att hålla fokus på och följa upp utvalda insatser. Det kan också fungera som en gemensam artefakt att samlas kring för alla som på något sätt är delaktiga i arbetet med specialpedagogiska insatser.

Artefakter besitter enligt Säljö (2005b) uttryck för mänskliga erfarenheter och värderingar och har därigenom den styrande funktionen att de påverkar och kan styra vårt sätt att tänka och agera, de fungerar då som ett medierande verktyg vilket kommer att beröras mer ingående i nästkommande avsnitt. För att åtgärdsprogrammet ska ses som en artefakt i skolan krävs att det aktivt används som ett verktyg i praktiken, men det kan även användas som en artefakt för t ex skolinspektion, skolledning och föräldrar för att kontrollera att skolan svarar mot de krav på särskilt stöd som är lagstadgat i styrdokumentet.

## 5.6 Mediering

Ett annat centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är mediering som har sitt ursprung i det tyska språket och kan översättas som att förmedla (Säljö, 2005a). I det sociokulturella perspektivet är mediering ett centralt begrepp som innebär att vi använder oss av olika redskap som tolkar omvärlden för oss. Våra upplevelser sker aldrig direkt eller objektivt utan medieras genom dessa redskap, utifrån hur de medieras för oss agerar och ser vi på vår omvärld, de hjälper oss att konstituera omvärlden utifrån specifika kriterier. Redskapen grundar sig på den kultur vi lever i och kan till sin form vara intellektuella, språkliga eller fysiska och påverkar vårt sätt att se och förstå omvärlden (Säljö, 2005a, 2005b).

Enligt Säljö (2005b) kan skrift ses som en form av mediering, utifrån det sätt texten formuleras konstitueras fenomen utifrån författarens perspektiv. I studien används åtgärdsprogram som en artefakt för att mediera arbetet kring särskilt stöd. Genom att studera åtgärdsprogrammen kan en bild skapas av hur specialpedagogiska insatser beskrivs, medieras, i den studerade praktiken. Texten som medierande redskap skapar nya versioner av verkligheten och nya sociala praktiker. Utifrån de speciella syften aktiviteten har konstitueras den på det sätt som är intressant och passar för dess aktuella syften (Säljö, 2005a).

## 6. Metod

I studien användes två olika metoder, dokumentanalys av åtgärdsprogram och fokusgruppintervju med ett arbetslag. De två metoderna kom att berika varandra då de var för sig bara belyste en del av studiens forskningsintresse men tillsammans bidrog till att en bredare bild av problemområdet framträdde. Enligt Stukat (2005) kan metodtriangulering, när olika metoder används i en studie för att komplettera varandra vara lämpligt för att belysa ett område mer grundligt.

För att söka svar på den första forskningsfrågan i studien användes dokumentanalys som metod med inspiration i hur det sociokulturella perspektivet ser på språk och text. I ett sociokulturellt perspektiv är dokumenten inte enbart text som avkodas utan ses som en form av social praktik, vad som framträder i texten får konsekvenser för verksamheten och berörda individer (Säljö, 2005b). Texters medierande funktion påverkar hur man förstår, agerar och prioriterar i praktiken. Genom att studera dokumentationen i form av åtgärdsprogram och dess utvärderingar är det möjligt att identifiera specialpedagogiska insatser som skrivs fram som framgångsrika för berörda elever.

Den andra forskningsfrågan kom att besvaras med hjälp av en fokusgruppintervju. Fokusgruppsintervjun är kvalitativ till sin natur och kan jämföras med en kvalitativ forskningsintervju. Kvale (1997) menar att metoden är lämplig om man ser på kunskap som något som skapas i samtal mellan människor och i en social praktik. Intervjun ger en möjlighet att genom pedagogernas berättelser få en fördjupad bild av de insatser som beskrivs i åtgärdsprogram. Även de specialpedagogiska insatser som har gjorts ad hoc och därmed inte träder fram i åtgärdsprogrammen men som ändå kan vara av betydelse för att eleven ska lyckas i skolan kan därigenom synliggöras. Enligt Wibeck (2000) är fokusgruppintervjuer lämpliga som metod när man vill studera en gruppens uppfattningar och motiv för handlingar kring ett speciellt fenomen. Genom att ta del av ett arbetslags samtal framträder en del av den kontext som de specialpedagogiska insatserna är en del av. Då utgångspunkten för studien är att människor påverkas och agerar i samspel med sin omgivning och med de redskap som är tillgängliga i den aktuella kontexten så ger fokusgruppsintervjun en bättre spegling av verksamheten än vad enskilda pedagoger skulle kunna förmedla var för sig

Fokusgruppintervjun ger inte det djup som intervjuer med enskilda pedagoger ger, men å andra sidan kan det ge en större bredd genom gruppens dynamik (Wibeck, 2000). Stukat (2005) menar att en risk med att genomföra intervjuer i grupp är att deltagarna påverkar varandra och att de undviker att lyfta fram känslig information. Då studien inte har fokuserat på något känsligt ämne som kan vara svårt för deltagarna att samtala om utan har fokus riktat på framgångsrika insatser de arbetat med, innebär det troligen att det var ett tryggt område för respondenterna att samtala om. Däremot var det viktigt att vara observant på att alla kom till tals och fick tillfälle att uttrycka sig så inte en person förde gruppens talan. Kvale (1997) menar att fokusgruppsintervjun kan skapa en kaotisk intervjusituation där intervjuaren har lite kontroll över samtalet och det kan vara svårt att hålla isär alla åsikter, däremot kan samspelet ge kraft till ämnet och mer utförliga uttalanden.

För att möta den ovan nämnda problematiken kring fokusgrupper valdes intervjun att göras öppen till sin karaktär. Det innebär enligt Kvale (1997) att temat för intervjun är fastställt men ordningen och formuleringen av frågorna bestäms under intervjuens gång. Stukat

(2005) menar att det innebär att intervjun kan vara följsam och flexibel, frågorna kan anpassas till respondenterna och de svar som ges, medan Lantz (1993) uttrycker att i en öppen intervju är det respondenternas subjektiva uppfattning man vill åt, utifrån deras kontext och sociala verklighet. Frågorna ställdes som riktade öppna frågor för att respondenterna skulle ges möjlighet att lyfta det som för dem framstod som viktigt kring ämnet, intervjuaren kom in med nya områden eller frågor enbart när ämnet var uttömt, därför blev det viktigt att klargöra och avgränsa för respondenterna innan intervjun vilket sammanhang intervjun skulle röra sig kring.

Inför fokusgruppsintervjun utformades en intervjuguide med frågeområden för att säkerhetsställa att alla för studien viktiga aspekter täckts upp. Frågeområdena preciserades utifrån undersökningens syfte och den andra forskningsfrågan i enlighet med hur Lantz (1993) resonerar kring att det inte är möjligt att täcka ett helt område och för att materialet ska möta undersökningens syfte måste intervjuaren därmed ringa in den del av området som är i studiens intresse.

Texten från fokusgruppsintervjun skiljer sig ifrån texten från dokumenten då intervjun har skett i dialog. Vygotskij (1999) menar att tanken som man vill förmedla i skriftspråket präntas ned i text och får stå oemotsagd medan en tanke i dialog möter andras tankar och det kräver att tankarna motiveras och förklaras, vilket innebär att det som framkom i intervjun blir ett mer dynamiskt språk där arbetslaget gemensamt medierar den aktuella praktiken.

## 6.1 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen som var aktuell för studien var samtliga åtgärdsprogram och tillhörande utvärderingar knutna till samtliga elever i en utvald årskull i en kommun. Samtliga F-6 skolor ingick för att få ett tillräckligt stort urval och skolorna sågs som jämförbara då samtliga skolor ingår i en gemensam organisation med liknande resurser och riktlinjer att förhålla sig till. Då skolorna är organiserade som F-6 eller 7-9 skolor blev det en naturlig brytpunkt för urval vid åk 6 för att undvika den eventuella påverkan en övergång till ett nytt stadium kan innebära.

Urvalet bestod av åtgärdsprogram och utvärderingar av åtgärdsprogram från årskurs 4-6 knutna till elever som avslutat åk 6 innevarande år för att studera ett så aktuellt material som möjligt. För att kunna se utveckling över tid var kriterierna för undersökningsgruppen att eleverna har haft åtgärdsprogram under alla mellanåren (åk 4-6) Med utgångspunkt i att skolorna är organiserade så att eleverna har en ansvarig pedagog som följer dem genom hela åk 4-6 fanns det möjlighet att följa en kontinuitet i de specialpedagogiska insatser som pedagogerna arbetat med förutsatt att det inte har varit omsättning bland personalen i urvalsgruppen. Antal elever i åk 6 var cirka 120 elever innevarande år och ett första urval omfattade åtgärdsprogram knutna till 37 elever. Efter en ytterligare urvalsprocedure där dokumentationen gick igenom utifrån urvalskriterierna kvarstod 12 elevers dokumentation som kom att bli det slutliga urvalet. Det stora bortfallet berodde dels på att det saknades kompletta dokument kring flera elever vilket gjorde att utveckling över tid inte var möjlig att följa, dels var en del åtgärdsprogram inte möjliga att utläsa några framgångsfaktorer utifrån eller saknade utvärderingar, vilket innebar att de inte var relevanta att studera med hänsyn till studiens syfte.

Ett arbetslag som med utgångspunkt i dokumentationen har nått framgång i sitt arbete med specialpedagogiska insatser intervjuades som en fokusgrupp för att skapa fördjupad kunskap om de specialpedagogiska insatser som pedagogerna arbetat med. Arbetslaget består av fyra pedagoger som har varit ansvariga för de specialpedagogiska insatserna i sin respektive elevgrupp. Två av pedagogerna har ansvarat för varsin elevgrupp medan de övriga två har delat ansvar för en elevgrupp. Hela gruppen har dock ingått i samma arbetslag och arbetat med elevgrupper som ingick i undersökningsgruppen. De har deltagit i regelbundna arbetslagsträffar med övriga pedagoger som ingått i arbetslaget. Arbetslaget är en befintlig grupp vilket enligt Wibeck (2000) har fördelen att man då som forskare får inblick i en social kontext där man vanligtvis fattar beslut och formar sina idéer, nackdelen kan vara att en del saker uttalas inte för de är i gruppen tagna för givna.

## 6.2 Genomförande

Åtgärdsprogram och utvärderingar samlades in från ansvarig administrativ personal som avidentifierat dokumenten för att skydda eleverna, men kodat dokumenten med siffror för att inte blanda olika elevers dokument med varandra. Dokumenten sorterades upp i respektive skola för att möjliggöra att arbetslaget som var aktuellt för fokusgruppintervjun skulle kunna identifieras.

Inför intervjun informerades och tillfrågades respondenterna om sitt intresse att delta, de fick sedan skriftlig information och en ytterligare förfrågan via e-mail då studiens syfte och intervjuens upplägg förtydligades. Där framgick också vad empirin från intervjun skulle användas till, information kring samtyckeskravet och att intervjun skulle behandlas enligt kravet på konfidentialitet. Inför intervjun utarbetades en intervjuguide med frågeområden med utgångspunkt i studiens syfte. Fokusgruppsintervjun genomfördes på arbetslagets arbetsplats i ett bokat konferensrum för att säkerhetsställa att intervjun skulle fortlöpa utan störningsmoment. Registrering av intervjun skedde med både bandspelare och Ipad för att gardera att inspelningen skulle fungera och registrera hela intervjun. Anteckningar gjordes under intervjun och direkt efter intervjun som komplement till inspelningen. Intervjun inleddes med en kort information kring hur den skulle genomföras och ett förtydligande kring definitionen kring specialpedagogiska insatser för att säkerhetsställa att fokus för intervjun var gemensam för samtliga deltagare. Intervjuarens roll under intervjun innebar att starta upp och aktivt följa samtalet som då uppstod i gruppen, för att vid behov fördela ordet och lägga in en ny samtalsfråga när den tidigare upplevdes uttömd.

## 6.3 Analys och databearbetning

Tolkningen av texten genomfördes med inspiration från ett sociokulturellt perspektiv på språket. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kräver tolkning av text att den som tolkar kan sätta sig in i vad den som utformat texten kan ha menat, det krävs en förförståelse för den praktik texten beskriver (Säljö, 2005a). Ingen text kan beskriva något fullständigt, författaren gör istället en beskrivning utifrån det motiv denne har med texten. Motiven de pedagoger som har upprättat åtgärdsprogrammen har haft med sina texter har säkerligen varierat och därmed påverkat hur dessa utformats. En del texter framträdde som ytterst kortfattade och formella medan andra var utförligt beskrivande och analyserande i utvärderingarna. Enligt Vygotskij (1999) kan skriftspråket ses som en monologisk språkform,



med en frånvaro av en samtalspart. I tolkningen krävs en medvetenhet om vem texten är skriven för och i vilket syfte, att texten har en konstituerande funktion. Det finns enligt Vygotskij (1999) en avsiktlighet i den skrivna texten men till skillnad ifrån dialogen är det ingen som replikerar på det skrivna, den som skriver kan med hjälp av texten mediera den aktuella praktiken. Den analys som gjort av dokumenten ska därför ses utifrån dessa utgångspunkter.

Den första analysen gjordes av varje enskild elevs samlade dokument, vilket krävde flera genomläsningar för att upptäcka samband och mönster. Efter att alla elevers dokument lästes igenom upprepades samma process då den samlade bilden skapat nya erfarenheter och förförståelse. Lantz (1993) menar att en princip för en kvalitativ analys är att växla mellan delar och helhet fram tills man upptäcker mönster. Elevernas dokument kom sedan att grupperas under olika rubriker som jämfördes sinsemellan, rubrikerna kom att utvecklas och förändras för att slutligen sammanlänkas under olika kategorier.

Enligt Säljö (2005b) kan olika människor utifrån samma text göra helt olika tolkningar, vilket han förklarar med att meningen inte finns i texten i sig utan det är en kreativ process där läsaren tillskriver texten mening och betydelse. Vidare menar Säljö (2005a) att när uttolkaren av texten fått nya erfarenheter så kan det innebära att uttolkaren skapar en annan förståelse för texten. Det kan sammanliknas med det som Bergström & Boréus (2009) lyfter fram som förförståelsens betydelse. Inom hermeneutiken ges förförståelsen stor betydelse för hur det som studeras tolkas. Det är omöjligt att förhålla sig neutral till text, den egna förförståelsen måste alltid tas i beräkning, läsaren använder sina kunskaper och erfarenheter för att förstå texten och därför blir det också viktigt att redogöra och argumentera för de tolkningar man gör (Bergström & Boréus, 2009). I förekommande studie redovisas därför alla kategorier genom beskrivningar förstärkta med utdrag från dokumenten.

Fokusgruppsintervjun genomlyssnades flera gånger för att sedan transkriberas så att det huvudsakliga innehållet återgavs om än inte exakt ordagrant, pauser, harklingar och dylikt ignorerades, då det är tidskrävande och kan göra texten svårläst. Eftersom syftet med intervjun främst var att komma åt innehållet och inte att studera interaktionen i gruppen krävdes inte en exakt ordagrann transkribering. Enligt Wibeck (2000) ska forskningsfrågan styra vilken nivå av transkribering som används. Transkriberingen sammanställdes tillsammans med de anteckningar som intervjuaren fört under och efter intervjun för att ge en så komplett återgivning av intervjun som möjligt. Utifrån sammanställningen analyserades och sorterades materialet i kategorier utifrån rubriker som sorterades i olika övergripande teman. Enligt Wibeck (2000) är det centralt i analysen att jämföra, hitta mönster och kontrastera olika data mot varandra vilket innebar att transkriberingen fick genomläsas upprepade gånger och texten sorterades först upp under många olika rubriker. Rubrikerna jämfördes sedan med varandra och kunde successivt minskas allteftersom förenande nämnare upptäcktes och de kunde samlas under gemensamma kategorier.

Kategorierna från dokumentanalysen fanns som en mall när materialet från intervjun hade sorterats i rubriker. Jämförelser gjordes för att se om samma kategorier kunde användas till intervjun. Det materialet var dock mycket mer omfattande och det framkom mycket mer information som inte passade in under befintliga kategorier vilket innebar att empirin från dokumenten rymdes inom fyra olika kategorier medan sju kategorier krävdes för att göra empirin från intervjun rättvis.

## 6.4 Tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet

Utifrån studiens karaktär har begreppen tillförlitlighet, giltighet samt generaliserbarhet ansetts mest relevanta att diskutera studiens kvalitet kring istället för begreppen reliabilitet som enligt Stukát (2005) innebär hur säkert mätinstrumentet är samt validitet som Stukát (2005) beskriver som att mäta det man avser att mäta. Valet har gjorts med utgångspunkt utifrån studiens kvalitativa karaktär. Studien genomfördes som en textanalys av utvald dokumentation, samt genom en fokusgruppsintervju. Det är viktigt att beakta att det inte gav en helhetsbild av stödinsatser, vilket heller inte studien gör anspråk på. Men genom att använda två olika datainsamlingsmetoder kompletterade de varandra och gav en bredare bild av det studerade området. Med hjälp av intervjun kunde specialpedagogiska insatser som gjorts ad hoc synliggöras, vilka kan ha påverkat elevens framgång i skolan men som inte blev synliga i dokumenten. Åtgärdsprogrammen innehåller de stödinsatser som verksamheten valt att skriva fram vilket utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan vara intressant att studera som en social praktik.

### 6.4.1 Tillförlitlighet

För att bedöma tillförlitligheten i studien bör tolkningsförfarandet göras så genomskinligt som möjligt för att tolkningsprocessen ska kunna följas. I presentationen av resultaten har många citat och formuleringar skrivits fram för att synliggöra innehållet i kategorin. Citaten från fokusgruppsintervjun är omfattande med syfte att synliggöra respondenternas resonemang och förtydliga innehållet inom kategorin vilket stöds av Bergström och Boréus (2005) som menar att argumenten för analysen måste vara välgrundade och de tolkningar som görs förankrade i referat eller citat för att öka tillförlitligheten i studien. Enligt Lantz (1993) kan tillförlitlighet länkas samman med möjligheten att dra slutsatser utifrån den problemformulering och det syfte som i förväg har formulerats för studien. För att öka tillförlitligheten i studien krävs att respondenterna i fokusgruppsintervjun är införstådda med syftet med intervjun och sin roll i den (Lantz, 1993). Detta säkerhetsställdes genom att ge skriftlig information till samtliga deltagare innan intervjutillfället samt muntlig information i samband med intervjun. Ett förtydligande om studiens definition av specialpedagogiska insatser gjordes också inledningsvis till respondenterna för att samtliga respondenter skulle utgå från en gemensam förståelse inför intervjun vilket är en annan viktig aspekt av studiens tillförlitlighet som även hör ihop med om intervjuaren har förstått och uppfattat respondentens svar (Lantz, 1993). I fokusgruppen var det de övriga respondenter som svarade på tidigare talarers utsaga, med hjälp av gruppdynamiken och respondenternas samspel framträdde berättelserna i ett sammanhang och förtydligades därigenom på ett sätt som inte hade varit möjligt att komma åt genom enskilda intervjuer.

### 6.4.2 Giltighet

Bergström och Boréus (2005) menar att om undersökningen ger svar på den fråga man har ställt kan giltigheten ses som god. Det kan säkerhetsställas genom att syfte och metod görs samstämmiga men även den egna rollen som tolkare måste tas hänsyn till. Säljö (2005b) menar att hur man tolkar en text påverkas av vilka ord eller meningar man fokuserar på i texten samt vilka erfarenheter och kunskaper uttolkaren bär med sig. Det överensstämmer med vad Sköldberg och Alvesson (2008) uttrycker, att den som utför studien alltid tolkar det som undersöks utifrån egna antaganden, vilket påverkar hur studien utformas och tol-

kas och som inom hermeunetiken omnämns som relationen mellan förförståelse och förståelse.

I förekommande studie kan det ses som att uttolkaren har en god förförståelse både kring ämnet och kring kontexten då det finns egen erfarenhet av arbete med specialpedagogiska insatser, utförande av åtgärdsprogram samt arbete inom skolan i för studien aktuella årskurser. Bergström och Boréus (2005) menar att om forskaren utvecklar sin förståelse för sin egen förförståelse genom att lära mer om kontexten studien utförs i samt sin egen utgångspunkt kan undersökningens giltighet öka, en hög förförståelse underlätta förståelsen för respondenternas berättelser och innebära färre missförstånd av det som sägs. Risken med att ha en hög förförståelse kan dock vara att uttolkaren missar att ställa frågor som skulle ge ytterligare relevant information till studien då en del saker kan ses som självklara och därmed missas information som kunde ha tillfört något ytterligare till studien. Däremot menar Lantz (1993) att den förförståelse intervjuaren besitter påverkar vilka frågor och följdfrågor denne ställer, dvs. vilken riktning intervjun tar och vad i det respondenten säger som intervjuaren tar fasta på. Att intervjun genomfördes som en gruppintervju innebar att rollen som intervjuare blev mer passiv då respondenterna inom gruppen responderade på varandras svar och intervjuaren klev bara in i samtalet när området var uttömt eller för att fördela ordet därmed minskade också intervjuarens makt att styra samtalet i någon riktning.

### **6.4.3 Generaliserbarhet**

Utifrån generaliserbarhetsbegreppet är det viktigt att ta i beaktande att de specialpedagogiska insatserna är beroende av sin kontext. De både påverkar och påverkas av det sammanhang där de brukas. Val av insatser, hur de har utformats och utförts i praktiken samt hur de mottagits har skett i ett samspel mellan dess deltagare och därför kan resultaten inte utan vidare generaliseras på andra grupper. Urvalet för studien kom även att bli mycket litet vilket inte heller gör det möjligt att göra någon generalisering utifrån den aspekten. Däremot kan resultaten eventuellt vara relaterbara på motsvarande grupper inom liknande situationer och sammanhang då den praktik som studerats inte är unik i sammansättning eller kontext. Stukát (2005) menar att relaterbarhet kan ses som en svagare variant av generaliserbarhet och användas i studier där generaliserbarhet ej är tillämpligt.

## **7. Etik**

Inför studien kontaktades ansvarig verksamhetschef och informerades om studien, dess syfte och metod. Dennes godkännande gavs att använda åtgärdsprogrammen i studiens syfte. Ett brev skickades sedan ut till berörda rektorer med information om studiens syfte och metod, med möjlighet för de berörda att kontakta ansvarig för studien kring frågor och synpunkter på studien. Klartecken gavs ifrån rektorer att genomföra intervju med arbets-

lag på deras enhet. Utifrån detta förfarande möter studien upp till samtyckeskravet utifrån Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2011).

Åtgärdsprogram är i grunden offentliga handlingar dock kan uppgifter i åtgärdsprogrammen innehålla uppgifter som går under sekretesslagen (Skolverket, 2013). De dokument som ligger till grund för studien kom att avidentifieras på så sätt att all information som kunde identifiera berörda elever avlägsnades av ansvarig administratör innan dokumenten lämnades ut till studien. Dokumenten kodades istället för att möjliggöra att utan att identifiera person kunna få en helhetsbild av den samlade dokumentationen kring varje elev. Genom detta förfarande säkerhetsställdes dels kravet på anonymisering dels kravet på insyn och kontroll av riktigheten i studiens resultat utifrån de riktlinjer som Vetenskapsrådet (2011) beskriver. Dokumenten kunde innehålla känsliga uppgifter även om de avidentifierats och förvarades på säker plats för att på så sätt säkerhetsställa individskyddskravet. Den bakgrundsinformation som var angeläget att ta med för att förstå insatser och mål har nogra beaktas och skrivits fram på ett sådant sätt att ingen ska känna igen sig eller kunna identifieras.

Hänsyn har tagits till de pedagoger som utformat de granskade dokumenten, i resultaten redovisades inte enskilda skolor, dock finns alltid en risk att någon kan tycka sig känna igen utdrag från dokument som redovisas för att exemplifiera resultat, dessa kom dock inte att innehålla information om personer eller annan information som skulle kunna härleda texten till någon individ. Enligt Vetenskapsrådet (2011) ska de personer som ingår i en forskningsstudie skyddas från att kränkas eller på annat sätt ta skada. Fokus i studien låg på att studera praktikens arbete med mål, insatser och eventuell effekt som gick att utläsa av dem och enskilda elever kom därför inte att ligga i fokus och därför tillfrågades inte eleverna som åtgärdsprogrammen är utformade kring med hänsyn till samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2011).

Inför intervjun informerades respondenterna skriftligen angående studiens syfte, hur intervjun skulle genomföras och vad resultaten från intervjun skulle användas till. Där framgick även att intervjun var frivillig och att materialet från intervjun behandlades med sekretess, respondenternas identitet skyddades i studien. Informationen upprepades sedan vid intervjutillfället innan intervjun startade.

## **8. Resultat**

Resultatet av studien redovisas i kommande avsnitt strukturerat genom att i den första delen besvaras forskningsfrågan angående vilka specialpedagogiska insatser som utifrån åtgärdsprogrammen och dess utvärderingar kan identifieras som framgångsrika för elevernas skolsituation. Därefter följer en resultatredovisning av empirin från fokusgruppsintervjun som är kopplad till den andra forskningsfrågan. I diskussionsavsnittet förs en diskussion kring den samlade empirin.

## 8.1 Resultat från åtgärdsprogram och dess utvärderingar

Resultaten från åtgärdsprogrammen och dess utvärderingar har delats in i fyra olika kategorier som benämns; anpassning av material/krav, struktur och förutsägbarhet, individanpassad undervisning en till en samt inkludering och delaktighet. Varje kategori presenteras under en rubrik vilken är densamma som kategorin. I varje avsnitt har utdrag från åtgärdsprogram och utvärderingar skrivits ut som exempel på innehåll till kategorin. Utdragen är kursiverade för att tydliggöras i texten. Individer som namnges i utdragen har ersatts med eleven respektive pedagogen, hon används systematiskt om alla elever och pedagoger. I texten är det blandat utdrag från de olika åtgärdsprogrammen vilket innebär att det rör sig om olika elever och pedagoger men det ses inte som relevant för studien att göra någon tydligare identifiering då det är insatsen och inte individen som står i fokus för studien.

Tabell: Kategorier av specialpedagogiska insatser från åtgärdsprogram och utvärderingar

Specialpedagogisk insats	Antal å-p där insatsen förekommer	Antal å-p där insatsen visar på positivt resultat
Individanpassad undervisning, en till en	11	7
Anpassning av material/krav	8	5
Struktur och förutsägbarhet	7	7
Inkludering och delaktighet	4	3

(N:12)

### 8.1.1 Individanpassad undervisning ”en till en”

Den mest frekvent förekommande insatsen i åtgärdsprogrammen är de insatser kopplade till kategorin individanpassad undervisning en till en. Inom denna kategori ingår all form av en till en undervisning, när eleven lämnar klassrummet för att arbeta enskilt med en ansvarig pedagog eller annan pedagog, nära individuellt stöd av ansvarig pedagog eller annan pedagog i klassrummet. Näst intill alla åtgärdsprogram i studien innehåller enskild undervisning eller en till en undervisning med pedagog eller specialpedagog. I de flesta fall har insatsen visat på en positiv effekt ”*Fungerar bra och har varit ett effektivt hjälpmedel.*” I flera fall då insatsen har pekat på en positiv effekt på elevens skolsituation är när en till en insatsen är riktad mot tydligt specificerade uppgifter t ex intensiv period med lästräning eller riktad träning mot särskilda förmågor eller färdigheter. ”*Eleven och pedagog har tränat lästeknik, positiv utveckling, eleven läser allt säkrare.*”; ”*Elevens läsutveckling är positiv.*”; ”*Har utvecklats positivt och har blivit säkrare på att tolka och dra slutsatser.*”

I många av fallen så har det individuella vuxenstödet varit en del av den ordinarie undervisningen i klassrummet, dvs. pedagogen har arbetat tillsammans med eleven vid uppstart av arbetet och även kunnat ge stöttning under arbetets gång. ”*Individuellt vuxenstöd har varit avgörande*”. Det finns en tendens som pekar mot att insatserna inom denna kategori

har fungerat bäst när eleven arbetat med sin ordinarie pedagog i klassrummet. I några fall då en till en undervisning inneburit att eleven har gått någon annanstans för att få enskild undervisning tillsammans med en annan pedagog än klassläraren har insatsen inte givit några positiva resultat då eleven motsatt sig att delta. Några av eleverna som inte deltog när insatsen låg utanför klassrummet deltog och fick ett positivt resultat när insatsen ändrades och istället förlades i klassrummet och med ordinarie pedagog. Det finns dock inget enhetligt resultat då liknande insatser har fungerat bra för andra elever men det indikerar att för en del elever är det oerhört viktigt att vara kvar i klassgemenskapen och arbeta med sin ordinarie pedagog. *"Eleven vill inte utmärka sig, vilket gör att hon väljer bort anpassade läromedel eller undervisning"*

### 8.1.2 Anpassning av material/ krav

Anpassning av uppgifter i olika former är en vanlig åtgärd som har skrivits fram i åtgärdsprogrammen och som också i studien pekar på en tendens att ge ett positivt resultat för eleven i fråga när åtgärden har hållits i över tid på ett strukturerat och målmedvetet sätt. Anpassning av undervisning har gjorts på flera sätt, en aspekt av anpassning innebär att pedagogen har gjort en anpassning av det material eleven arbetat med. Eleven kan då ha fått ett helt eget material att arbeta med eller så har man minskat mängden arbetsmaterial så eleven har gjort en del av det material som görs generellt i klassen. *"Visar goda kunskaper, arbetar med anpassat material och färre uppgifter"*. Målet med insatsen att anpassa material har dels varit riktat mot att öka elevens arbetsinsats under lektionstid men även att öka elevens självförtroende. I flera fall har insatserna med att anpassa undervisningen inneburit att eleverna har kunnat arbeta mer självständigt och deras arbetsinsats har ökat vilket indikerar ett positivt utslag på insatsen. *"Anpassat material ser vi är en viktig del för att göra eleven mer självgående"; "Eleven har själv känt att hon kan arbeta längre stunder och slutföra sina arbetsuppgifter."; "Eleven har gjort stora framsteg."; "Den stora framgångsfaktorn är elevens ökade självkänsla."* Det viktigaste enligt flera utvärderingar är att materialet ligger på rätt svårighetsnivå för eleven för att insatsen ska ge positiva resultat. *"Viktigt att svårighetsgraden är anpassad"; "Höjs svårighetsnivån blir det direkt problem med arbetsinsatsen"*.

Alla utvärderingar skriver inte fram anpassning av uppgifter som en framgångsrik specialpedagogisk insats, det som framgår är att när anpassningarna hålls i över tid och är tydligt formulerade tenderar de att ha större framgång än när anpassningarna ändras efter varje nytt åtgärdsprogram.

En annan aspekt av anpassning av undervisning är när pedagogen har gjort en kravanpassning för eleven. Det ingår delvis i anpassning av material framförallt då nivå på undervisningen individregleras men det lyfts ändå som en egen del här för att den är tydligt framskrivna bland flera åtgärdsprogram. Kravanpassningen har ofta handlat om att pedagogen har tillhandahållit sådant arbete som hon säkert har vetat att eleven bemästrat, fokus har då flyttats från att uppnå kunskapsmål till att stärka eleven och hennes tillit till sin förmåga. Genom att börja på en enkel nivå på arbetet som eleven klarat och låtit eleven få arbeta med det för att sedan successivt höja nivån på arbeten hela tiden med fokus på att eleven ska lyckas med sitt arbete. *"Skapa situationer där det är lätt att lyckas och uppmuntra eleven att prova"*. Genom dessa kravanpassningar som i praktiken oftast har inneburit att kraven sänkts för vad eleven ska prestera visar i studien kan göra skillnaden att eleven faktiskt har deltagit och arbetat under lektionen från att tidigare ha undvikit att delta. *"Vi behöver öka svårigheten och ge en ny utmaning nu."; "Eleven har i hög grad ökat sitt"*

*självförtroende och tillit till sin förmåga men det är skört och brister lätt vid minsta motgång.”; ”Eleven känner sig mer ofta nöjd med sina arbeten.”*

### **8.1.3 Skapa struktur och förutsägbarhet**

Kategorin skapa struktur och förutsägbarhet förekom i drygt hälften av åtgärdsprogrammen och har i samtliga fall indikerat på ett positivt resultat på elevens skolsituation. *”Tydlighet och struktur över dagen, lektioner och uppgifter har gagnat alla.”*

En anpassning som ingår i kategorin och som förekommit i några åtgärdsprogram är ett individanpassat schema. Resultatet indikerar på att för de elever som i studien har fått ett individuellt anpassat arbetsschema där arbetspass och pauser tydligt har framgått så har det inneburit att deras arbetsinsats ökat när insatsen har arbetats in. Eleven har då fått tydligt strukturerat vad hon ska arbeta med. Mellan arbetspassen har eleven haft inlagda tidsbestämda pauser. *”Elevens arbetsinsats har i hög grad ökat under lektionstid.. Vi fortsätter som vi gör då vi ser framgången med det.”; ”När vi avgränsar tiden och gör arbetsinnehållet överskådligt så fungerar det jättebra för eleven.”*

För en del elever har insatsen handlat om att strukturera arbetet som ska göras under veckan, framförallt läxor, i en loggbok. *”Loggboken har fungerat bra för att skapa överblick. Fortsätter jobba med den.”* En del av insatserna inom kategorin har inneburit att pedagogen inför för eleven lektioner i utmanande ämnen förberett eleven på vad som kommer att ske under lektionen. *”Pedagogen tar reda på idrottsplaneringen och förbereder eleven”.* Så har det i specifika fall inneburit att eleven har börjat delta i lektioner där hon tidigare avstått från att delta. Fokus har då varit på att ge eleven förförståelse inför lektionen för att möjliggöra deltagande.

### **8.1.4 Inkludering och delaktighet**

Inkludering och delaktighet är mångfacetterade begrepp. Inkludering ska inom denna kategori förstås som att kunna vara med och delta på ett likvärdigt sätt i klassgemenskapen utifrån sina förutsättningar. Delaktighet ses som elevens möjlighet att vara med och påverka sin skolsituation samt elevens möjlighet att ta en aktiv del i gruppen. De tidigare kategorierna kan även leda till inkludering och ökad delaktighet för eleven. Genom anpassat material klarar eleven t ex att sitta och arbeta tillsammans med sina klasskamrater utifrån sina förutsättningar men utifrån den här kategorin placerades de insatser som mer explicit indikerade att de ledde till ökad inkludering och delaktighet för eleven. I förekommande kategori innebär inkludering att insatsen har fokuserat på att eleven dels skulle vara delaktig i den sociala gemenskapen i klassen genom arbete med att stärka relationerna i gruppen. *”Stort fokus har legat på sociala relationer där eleven har gjort stora framsteg.”* dels att involvera eleven i sitt skolarbete och dess utformning, som exempelvis vilket arbetsmaterial som varit aktuellt att arbeta med. *”Urvalet har skett i samråd med eleven, vilket varit nödvändigt för att motivera.”*

Genom regelbundet arbete med samarbetsövningar och liknande har samhörigheten i gruppen stärkts och därmed elevens delaktighet i sin grupp. Genom enskilda samtal mellan pedagog och elev har det skapats möjlighet för reflektion kring det sociala samspelet. *”Eleven är aktiv och deltar på lika villkor med en god insats.”; ”Reflekterar över sig själv och sin egen roll i bemötandet av klasskamrater.”*

Insatser har också gjorts med fokus på att göra eleven mer delaktig i sitt skolarbete. Det är då främst i dialog mellan ansvarig pedagog och elev kring undervisningen och hur individuella anpassningar utformats som elevens delaktighet har gjorts möjlig. *”Det har pågått en daglig konversation mellan pedagog och elev för att optimera inlärningssituationerna. Eleven känner efter själv och kan avgöra i större utsträckning om, var och hur eleven ska arbeta bäst”*. Genom formativ bedömning har elevens framsteg synliggjorts och hur eleven själv kunnat göra för att komma vidare i sin utveckling. Fokus har då legat på att ge positiv återkoppling. *”Eleven har börjat se egna framsteg och möjligheter att lära sig.”*

## 8.2 Resultat av fokusgruppsintervjun

I kommande avsnitt presenteras resultaten från fokusgruppsintervjun. Empirin från fokusgruppsintervjun presenteras utifrån sju olika kategorier som redovisas i kommande avsnitt. Utdrag från empirin har skrivits i indragna avsnitt med mindre teckenstorlek än övrig text för att skilja dem från övrig text. De fyra respondenterna har inte skrivits fram i texten utan benämns enbart respondenten då studien avser att belysa hur pedagogerna arbetar med specialpedagogiska insatser och vem av respondenterna som det berör är då irrelevant.

### 8.2.1 Social inkludering

Genom att medvetet arbeta med att eleverna ska känna sig inkluderade i gruppen har respondenterna försökt att skapa dels en motivation att delta i skolarbetet men framförallt att signalera till eleven att hon är betydelsefull som person i gruppen.

Du är viktig som person, jag vill att du ska vara här och..

Du är en del oavsett.

Precis att man ingår i ett sammanhang och att man är viktig i det sammanhanget.

Din självbild speglar du i läraren och de andra eleverna och det är där du bygger din egen identitet.

En av elevgrupperna i studien talades om som en högpresterande grupp av omgivningen vilket enligt respondenten innebar att kraven på gruppen var att alla skulle kunna prestera på en hög nivå. Att inte kunna det var tabu vilket innebar att respondenten fick starta sitt arbete i gruppen med att skapa en acceptans för att vara olika och arbeta med olika uppgifter.

För att kunna mötas i det teoretiska så blev steg ett att vara utanför både i den teoretiska delen då man ligger efter, att man inte också faller utanför i det sociala för det gör att du tappar hela drivkraften till att ens delta eller försöka, det blev en väldigt viktig ingång för vår del när vi började.

Respondenten beskriver arbete med drama som en viktig metod för att skapa ett accepterande klimat i gruppen, då det var något som gruppen var mycket positiv till. Genom drama kunde hon arbeta medvetet med klimatet i gruppen.

Det funkade alltid, det blev en nyckelväg för oss, att ha både lite roligt men också väva in något lärande i det.



Respondenterna lyfter fram vikten av att alla elever i klassrummet känner sig delaktiga i klassrummet och blir sedda av de andra i gruppen på ett positivt sätt. Genom att arbeta med gruppen och upplevelsen av att alla ska känna sig inkluderade skapas en drivkraft för eleverna att delta i gemenskapen och arbetet i klassen.

Vilken otrolig vinst det var för dem som faktiskt inte presterade så mycket att faktiskt få beröm av en klasskamrat eller uppmuntran, och då känna sig inkluderad av att jag jobbar också på lektionen det blir oerhört viktigt med det sociala klimatet av att vara accepterad.

Att hitta vinster för alla i klassrummet oavsett var man befinner sig så blir det en form av egenvinst att delta och ingå i gruppen på ett positivt sätt.

Enligt respondenterna är det ett krävande arbete att utveckla och förändra det sociala klimatet i gruppen. Framförallt är det en tuff utmaning i grupper där andra mönster redan har etablerats och pedagogen kommer in ny som ledare i gruppen med ett redan befäst negativt mönster.

Men det är ett tufft jobb att byta klimat, att hitta de ingångarna och hur man förändrar för du kan inte bara reda ut utan du måste också skapa positiva upplevelser, det är så man jobbar, jätteviktigt.

Och det vill jag verkligen poängtera, det du var inne på förut i tid alltså, det känns som att kliver man in i en årskurs fem eller sex och det inte ligger en bra grund då är det många som far illa så det är viktigt att befästa den här sociala, men det är svårt det finns ju olika situationer.

Det framkom i intervjun att det krävs ett målmedvetet arbete och en tydlighet som ledare för att lyckas förändra det etablerade mönstret i gruppen och skapa utrymme för alla att delta utifrån sina förutsättningar. Respondenterna använder sin auktoritet som ledare i gruppen för att lyckas med detta.

Det här förväntar jag mig att ni ska göra. Då är det jag som sätter den pressen att det är så här ni måste göra t ex ni måste få lov att vara en i gruppen, alla är lika viktiga, du måste få ta det här talutrymme.

## **8.2.2 Anpassa undervisningen**

Respondenterna beskriver olika former av anpassningar de arbetar med i klassrummet. Det viktiga med anpassningen är att den görs utifrån individens behov för att denne överhuvudtaget ska tillgodogöra sig det som sker i klassrummet.

Om man har legat på en felaktig nivå egentligen en undervisning som passerar en förbi för att den befinner sig på helt fel ställe, individ och undervisning måste vara på samma ställe, samma nivå och har man sådana erfarenheter så behöver man inte anstränga sig för man förstår ändå ingenting, då får man backa och hitta den nivån där eleven befinner sig.

Upplevelsen av att lyckas för eleven blir essentiell när respondenten resonerar kring hur anpassningen av undervisningen bör tillrättaläggas när eleven har en historia med misslyckanden i skolsammanhang bakom sig. Grundläggande mål för arbetet med eleven innebär att eleven ska komma igång med att börja arbeta i klassrummet igen.

Egentligen kan det nog vara en bra början att backa ännu längre så att just den här eleven känner att det här kan jag, upplevelsen av att förstå och att få landa i det en stund och sen börja progression, för om vi jobbar på som vi, vi hade ju en grupp på mellanstadiet, så har man hunnit skaffa sig väldigt många negativa erfarenheter, skaffat sig mönster som inte är så framgångsrika och då gäller det att komma förbi det och då måste man backa bandet ännu längre tillbaka för att kunna få känslan av att lyckas, att ge dem den känslan det tror jag är viktigt.

Att skapa undervisningstillfällen där eleverna lyckas är centralt i resonemanget som respondenterna för kring hur de tillrättalägger arbetet för eleverna. Genom att bygga på elevens styrkor och förmågor skapas möjlighet att lyckas för eleven, vilket är en central medveten målsättning hos respondenterna när de anpassar undervisningen som de återkom till flera gånger under intervjuens gång.

Genom styrkorna hittar du sätt att jobba med det som kanske är det svåraste så att man inte möter svårigheter genom att ge mer av det som redan är svårt utan du måste jobba på ett annat sätt.

Vi arrangerar ju eller tillrättalägger på ett sådant sätt som gör det möjligt att lyckas och det var som ni bägge två var inne på att vi måste lägga fokus på det som fungerar, det som är positivt. Det vi belyser det får vi se mer av.

Att göra undervisningen och skolarbetet meningsfullt och motiverande för individen menar respondenterna kan handla om att knyta an det som sker i skolan med erfarenheter ut-  
anför skolan för att skapa en bild av vad arbetet på sikt kan leda till men även fokus på att ge positiva upplevelser i klassrummet här och nu. Anpassningen har fokus på att konkretisera kunskapen, synliggöra den för eleverna och visa på nyttan av den.

För en del räcker det inte med att man säger att den här uppgiften ska du göra, vi försöker att verklighetsförankra genom att se vad utbildningen kan leda till, vad det kan bli och då att det blir någon drivkraft, men det här vill jag, att få en morot. Det var en av våra mest lyckade vägar.

Studiebesök som är kopplade till tanken om framtiden och gärna då utifrån vad eleven i fråga har för intressen, att man hittar något som är roligt för eleven det tror jag också är en framgångsrik väg, det kunde vi ju se vid de tillfällen som vi gjorde studiebesök hur bra det föll ut.

Sen tror jag det är motiverande det här att få upplevelsen av att lyckas här och nu, att konkretisera det man gör och visa på nyttan här och nu. Alla vill vara delaktiga och en som lyckas och klarar sig i klassrummet så att ge sådana upplevelser blir förstärkande i sig.

Att få arbeta praktiskt, du får använda kunskaperna i en situation, du har nytta av det. Vad motiverande det blir.

Respondenterna uttryckte att förmågan att anpassa undervisningen och att lyckas med det beror till stor del på att pedagogen skaffar sig kunskap om elevens individuella sätt att förstå och kommunicerar det med eleven. Genom pedagogens kartläggning kan hon möta eleven där eleven är och i samförstånd med eleven forma arbetet.

Det är viktigt vad man har för kompetens inom det man undervisar i men också hur man undervisar ut, för det finns de som har extremt bra kompetens i ämnet men som inte kan undervisa ut för de kan inte bemöta eleverna och en kompetens som lärare det är att ta reda på hur elever tänker och kommunicera det med eleverna att det är viktigt för mig att jag vet hur du tänker i den här situationen så att jag kan hjälpa dig med det.

Att arbeta med elever i behov av särskilt stöd där det krävs en stor insats av pedagogen för att anpassa undervisningen ses som krävande av respondenterna men framförallt berikande då det är möjligt att se vinsten för alla elever i klassrummet utifrån de anpassningar som görs.

Man utmanas ju i att tänka mångfasetterat, hur jag kan göra detta tydligt på många, flera olika sätt, att ta in komplement i klassrummet, vad vi kan göra för att synliggöra det på så många sätt som möjligt. Vi lyfte det förut att det faktiskt är en tillgång att ha de som kräver att vi gör detta än tydligare för det är ju ingen som drabbas av tydlighet utan det är snarare så att man befäster det mer.

### **8.2.3 Tydlighet och struktur**

Att skapa en tydlig struktur för arbetet i klassrummet ses av respondenterna som en viktig insats för att eleverna ska få möjlighet att lyckas i skolan. Att eleverna görs medvetna om och förstår vad de ska arbeta med och varför de ska göra det. En av respondenterna beskriver det som att tydliggöra spelreglerna i klassrummet. Men även strukturen kräver sin individanpassning vilket innebär att den kan behöva förändras utifrån hur den faller ut för individen, den behöver också få ta tid och kraft för att kunna befästras.

Det jag har jobbat mycket med det är att hitta en tydlighet och en förståelse för vad det är jag som elev ska göra, vad jag ska kunna.

För eleven är det väldigt viktigt att veta vilka spelregler som man har att förhålla sig till och kan vi förtydliga det så mycket som det bara går så slipper de fundera på hur de ska bete sig här och då tror jag mycket landar. Just det här med spelreglerna för att fråga efter hjälp eller vilka frågor får jag ställa, hur jag ska försöka, sådana saker det har varit otroligt viktigt och det har jag sett har varit framgångsrikt att man är väldigt tydlig med.

Det gäller att jobba med strukturen så att eleven blir så självgående som det bara går. Det är oerhört tidskrävande och ansträngande för både elev och lärare och gör sig inte på en vecka eller ett år tror jag heller, utan det kräver jättemycket arbete på sikt. Att man håller samma linje men att man också kan ändra om man ser att det här inte når framgång och då måste man vara flexibel i det och mycket lyhörd för vad det är som händer och inte gå för fort fram heller.

För att göra det möjligt att skapa en struktur och en tydlighet i klassrummet med gruppen krävs det enligt respondenterna att pedagogen arbetar aktivt med sitt ledarskap. Det är ett målmedvetet arbete med sikte på hur pedagogen vill leda gruppen och vilket klimat man

vill ska råda i gruppen. Respondenterna uttrycker vikten av att kunna vara tydlig i sitt ledarskap och med vad som gäller i klassrummet.

Att jag har en grundstruktur på hur jag betar mig, hur jag gör, vilket förhållande vill jag ha till eleverna, vilken struktur vill jag ha i klassrummet.

Men mycket handlar om att prata och att visa på en tydlighet av ledarskap. Jag måste ju ta kommandot i klassrummet som lärare.

Att man är så tydlig som man bara kan med vad som gäller, det här är accepterat det här är inte accepterat oavsett var man kommer in i grupperna, eller att man inte är rädd för att gå in i saker som är tjafsigt eller oroligt emellan dem utan att man reder i det som blir viktigt för dem för annars upptar det hela deras tid om det ligger och gnager.

Arbetet med tydlighet och struktur handlar också menar respondenterna om att bryta negativa mönster som elever hamnat i och att då kunna sätta tydliga gränser för det som ledare för gruppen. En av respondenterna förtydligar hur viktigt det dock blir att fokus fortsatt blir på det positiva även när man blir tvungen att sätta gränser.

Vi måste etablera goda mönster, vi får inte bekräfta och främja de dåliga mönstren, de som inte blir framgångsrika på sikt då måste man säga nej och sätta gränser och visa hur strukturen ska se ut. Då gäller det att inte skuldbelägga utan det jag ser många gånger det är att eleverna gör ett förlåt, de kommer ju inte tillbaks nästa lektion och säger åh vad fel jag gjorde eller åh vad dumt det blev utan de visar att åh men nu försöker jag, kolla jag anstränger mig och då är det bara att ösa på med berömmet. Så var lite varsam med kritiken men ändå sätta gränser väldigt tydligt för struktur.

#### **8.2.4 Positiv återkoppling**

Mycket av arbetet respondenterna beskriver handlar om att eleverna ska stärkas i sitt självförtroende kring skolarbetet och respondenterna strävar efter att bygga upp och ge eleverna en positiv självkänsla. För att nå dit berättar de hur fokus har legat på att ge eleverna positiv återkoppling på det de gjort.

Att man hela tiden får den här formativa bedömningen eller kanske formativ återkoppling på det man gör, om hur det fungerar har varit väldigt viktigt för att börja skapa, eleverna skapar ett självförtroende av att våga lyckas och våga pröva fast man är lite osäker. Man har liksom fått en stämpel av att man inte kan och då har det blivit en sanning. Det har varit ett hårt jobb att slå sönder allt det som, (namn på kollega) var inne på, det invanda beteendet som har varit, som har varit bestämt så det var nog det som man började med tycker jag.

Att det blev möjligt att se en framgång någonstans och även kunna göra det med eleven, kolla här nu kan vi ta bort några saker här för det här fungerar jättebra nu.

Arbetet handlar också om att hjälpa eleverna att få en självinsikt, att också kunna se vad de behöver träna på, att som pedagog kunna förmedla att det är tillåtet att det finns delar av skolarbetet som är svårt och som man behöver arbeta mer med. Det handlar också som en av respondenterna uttrycker det att lära eleverna att lära.

Det gäller att skapa ett självförtroende, väldigt mycket handlar om självförtroende och självkänsla. Att skapa en positiv självkänsla och att man har självinsikt, trots att man

har svårigheter att man kan se dem och vända dem till något positivt. Att man faktiskt kan jobba så mycket med eleven att eleven kan se att det är bra att veta vilka svårigheterna är för då vet man hur man ska hantera dem och då vet man vad man ska träna på.

Det var som (namn på kollega) var inne på, att lära eleverna att lära det är en nyckel till framgång för allt annat handlar om att bygga grunden men vi ska ju bygga mer än så och då gäller det att lära eleverna att lära.

Jag tror det är väldigt viktigt att gå till botten med att var och en tar ansvar för sitt lärande och förstår att man inte behöver skämmas, för det man inte kan det jobbar vi vidare mot att bygga. Det blev en väldigt påtaglig grej som vi fick prata mycket om att det spelar ingen roll om man jobbar med något annat eller med en annan sak bara man arbetar.

En av respondenterna berättar om sitt arbete med diagnoser och olika former av tester som en metod för att synliggöra för eleverna deras utveckling och på så sätt medvetandegöra eleverna om att de kan vilket respondenterna menar kan vara svårt för eleverna att se då de är vana vid att misslyckas och har ett lågt självförtroende beträffande sin egen skolkompetens.

Sen åter igen det här med att vi visar för eleverna att de är duktiga. Jag har använt mig av tester och diagnoser mycket och det har jag inte bara använt för att ta reda på vad svårigheterna är utan att bevisa för eleverna att de utvecklats. Elever har väldigt svårt att se sin egen utveckling, men om de kan se det i en diagnos eller i ett test eller via tid då blir det en sanning som de inte kan ta bort sen. Om jag säger det är en sak men när de ser det svart på vitt så kan jag använda det jättemycket. När eleverna hela tiden ser att de blir duktigare, gör bättre resultat, hinner fler uppgifter över samma tid då händer det mycket och man ser en väldigt stor motivation hos eleverna att bli bättre.

## 8.2.5 Samsyn och kollegialt lärande

Respondenterna beskriver arbetet med eleverna kring specialpedagogiska insatser som krävande och utmanande, framförallt när man står som ensam pedagog i det. Respondenterna är unisont överens om vinsten av att vara flera pedagoger i arbetet, att man har någon att dela arbetet med. När man är flera i arbetet måste man sätta ord på och göra explicit för kollegorna sitt arbete med eleverna.

Jag tror att en framgångsfaktor är att man ingår i ett arbetslag. Då måste jag börja formulera mig, de beslut jag fattar och det jag gör måste jag formulera, jag kan inte bara gå runt och ha magkänsla hela tiden, jag kan inte leva på min intuition bara. Och när jag börjar formulera det jag faktiskt tänker då börjar det faktiskt hända saker, då utvecklas kunskaper och sen fylls det på, du kan göra så här., har du tänkt på att. Det tror jag är den stora framgångsfaktorn att man inte jobbar med elevgruppen själv.

Det tror jag är en styrka när man arbetar i ett lag därför att man ser olika saker och vi ser olika saker från olika synvinklar vilket gör att man lär sig extremt mycket. Man tror att man har bra koll men så får man bara en liten passning från en kollega om; har du sett det på det här viset och då ändrar man fokus väldigt fort och det tror jag är väldigt viktigt som lärare att man är lyhörd för det, man är väldigt lyhörd för att ta in influenser från andra. I ett arbetslag, allt man säger och allt man gör, gör man för att bli bättre.

Respondenterna menar dock att det är viktigt att för att samarbetet ska fungera riktigt bra och effektivt så bör pedagogerna som samarbetar ha en viss gemensam förståelse för hur uppdraget ska utföras, när den förståelsen finns är samarbetet en viktig framgångsfaktor.

Samstämmighet som klaffade, att man ser vissa saker som grundläggande, ett tankesätt som möts.

Om mycket utav grunderna är likvärdiga, det gör det mycket lättare att arbeta, man märker att man inte behöver kompromissa över saker utan att man kan göra förändringar, man har en grundidé och den är ganska lika och det har ju märkts ganska tydligt,

Hade vi haft olika syn på hur pedagogik ska bedrivas då hade vi haft ett problem för då hade vi fått börja kompromissa med våra egna saker.

Respondenterna uttrycker även vikten av att ha någon att stöta sina tankar mot, få feedback och resonera med för att samla nya krafter för arbetet. Det stödet kan se olika ut, det kan handla om en kollega som lyssnar och ger feedback, en extern handledare eller kollegor från andra skolor. Det viktiga är att ha någon som lyssnar och ger lite återkoppling tillbaka.

Jag hade förmånen att ingå i ett nätverk där vi hade en form av lärande inom gruppen och det tyckte jag var väldigt framgångsrikt och som stärkte mig väldigt mycket, man kunde bolla tankar och idéer sinsemellan om hur man kunde lösa situationer. Det hade jag mycket glädje av.

Det var så oerhört skönt att få någon att bolla med någon gång, för jag kan känna det att man blir väldigt ensam.

## 8.2.6 Relationer

Relationer är en central del av den sociala praktiken i skolan enligt respondenterna. De lyfter unisont relationer som en av de viktigaste komponenterna i arbetet med att få elever att lyckas i klassrummet.

Man knyter an till eleven, jag ser dig, jag hör dig, du är viktig oavsett vad du kan, vi övar där vi är, det är oerhört viktigt att man får en relation, att man syns, det är jätteviktigt.

Respondenterna uttrycker att genom relationen med pedagogen syns eleven i klassrummet. När elever är i svårigheter kring de sociala relationerna så innebär det oro och otrygghet för eleven. Det sociala sammanhanget är viktigt för att eleverna ska må bra i klassrummet och det skapar mycket oro när det inte fungerar. Där har pedagogerna en viktig uppgift för att som en av respondenterna uttryckte det ” skapa det positiva och det trygga klassrummet.”

Mycket handlar om att skapa en trygghet, det har varit ett stort problem som många elever lever med, oro och otrygghet. Det kan vara rent skolmässigt men just relationsmässigt för det är ju där vi är, vi är sociala och därför är det ofta det som sätter käppar i hjulen för många saker så den främsta vinsten är att skapa det positiva och det trygga klassrummet.

Genom relationen mellan pedagogen och eleven byggs ett förtroende upp sinsemellan, ett förtroende som bygger på tillit. Därigenom kan pedagogen signalera till eleven att hon finns där för eleven och att eleven ska känna sig trygg med att få stöd av pedagogen.

Tillit är ett viktigt ord i sammanhanget och det går båda vägar, att eleven har tillit till oss, att hon kan känna sig trygg och lugn i det sammanhanget att veta det när jag pratar att jag är ute efter hennes bästa, och att jag har tillit till elevens förmåga, att jag vet att vi kan nå långt tillsammans.

Att få eleven att känna sig avslappnad i att det är ju därför jag går i skolan för att få hjälp och stöd, det här är inte ditt ansvar själv, du får hjälp och stöd av oss i det du behöver och det har varit någonting som jag har sett att många har känt, alltså axlarna har sjunkit ganska mycket just att de känner att jag får hjälp och att man blir sedd och hörd.

Vidare framkommer att respondenterna anser att pedagogernas uppgift består dels av att skapa en relation med eleven men även att skapa goda relationer mellan eleverna i gruppen, alla elever i gruppen är betydelsefulla för att skapa ett gott klassrumsklimat. Men relationerna i gruppen är också avgörande för att pedagogen ska kunna leda gruppen och att gruppen önskar att bli ledd av pedagogen vilket man måste förtjäna förtroende för. Det är inget som bara finns där automatiskt med pedagogrollen utan måste erövrats genom ett målmedvetet arbete.

Att eleverna känner att det finns en ömsesidig relation, alltså att det finns för allas vinning att det är inte bara så att det är jag som bestämmer utan att eleverna känner ett förtroende, du måste skapa den.

En av respondenterna beskriver hur hon använde drama som en metod för att arbeta med det sociala klimatet i gruppen vilket har synliggjorts inom kategorin social inkludering. En annan respondent knyter senare an till detta tema och resonerar kring det i förhållande till att skapa goda relationer i klassrummet.

Det är basen, grunden för allt, det är där du börjar och det är ju också det du beskriver, börja med drama det är ett väldigt bra sätt att börja etablera relationer både mellan eleverna men framförallt också om man kommer ny som lärare att etablera en relation till eleverna en och en.

Genom relationen med eleven kan pedagogen motivera eleven att nå längre i sitt skolarbete, men framförallt skapa ett lugn och trygghet hos eleven och känslan av att vara viktig. Respondenterna ser relationsarbetet som en oerhört viktig del av deras arbete men det är också ett mycket subtilt arbete som inte alltid framträder så tydligt, det är något de ofta bara gör.

Det är väldigt svårt att berätta hur man gör, det är väldigt svårt att säga men gör så här så kommer det att gå bra. Det tror jag är oerhört svårt, det handlar om en känsla som man skapar och den är svår att överföra ibland. Men mycket handlar om att prata., framförallt tror jag nyckeln är när man hittar goda stunder, plocka de bra sakerna så många gånger som möjligt, inte här blev det fel utan plocka dem grejerna som fungerar det tror jag har mest framgång.

## 8.2.7 Förhållningssätt

Respondenterna uttrycker mycket tydligt att det mesta av de specialpedagogiska insatser de gör skrivs inte in i ett åtgärdsprogram. Det handlar om mer implicita insatser som utförs av pedagogen för det är en del av hennes förhållningssätt gentemot eleverna. Respondenterna menar att det är det som gör stor skillnad i arbetet med elever i behov av särskilt stöd, vilket förhållningssätt pedagogen väljer att ha.

Det mesta av det vi gör syns ju inte i ett åtgärdsprogram överhuvudtaget utan det är ett förhållningssätt, hur vi möts, hur mötet ser ut, vad elevens upplevelse är av hur jag ser på honom eller henne. Det är oerhört viktigt och det kan vi inte beskriva på papper.

En av respondenterna reflekterar under slutet av intervjun över att det är förhållningssättet som är det avgörande för att arbetet med specialpedagogiska insatser ska bli framgångsrikt. Hon menar att det finns inga universalmetoder som fungerar i alla sammanhang utan de utvecklas och anpassas utifrån individens behov.

Min reflektion är att vi har nästan inte alls pratat metoder, fast vi använder metoder, för vi har bara pratat förhållningssätt och det är egentligen det här som är grunden tror jag. Att det är det som är det framgångsrika att vi tänker förhållningssätt men så bryter vi ner det och så gör vi det till en metod där och då. Fast vi har ingen metod som vi kan använda, vi skulle aldrig kunna prata om det här nu för att det hittar man i det sammanhanget för just den individen hittar man metoder. Och det tror jag är en kärnpunkt i detta, att vi tänker hela tiden istället förhållningssätt och så använder vi metoder på olika sätt och vid olika behov, det var min reflektion.

Förhållningssättet är enligt respondenterna utgångspunkt för deras arbete och de resonerar kring hur de utvecklat det förhållningssätt de idag har utifrån deras första grundutbildning till förskollärare men också hur deras ambitionsnivå med arbetet påverkar resultatet.

Jag tror att en hel del av grunden till vårt förhållningssätt ligger där, vi är förskollärare i grunden allihop här, jag tror att det har någonting med det att göra.

Det som har varit framgångsrikt det är att alla vi som sitter här är ganska envisa och lägger ner mycket tid på jobbet för att man vill lyckas. Man ser att det finns potential och då vore det skam om vi inte skulle plocka fram det som finns.

Respondenterna uttrycker vikten av att ha kunskap om eleven för att kunna ge dem rätt stöd, och att det är en kunskap som pedagogerna måste besitta för att därigenom kunna förstå elevens agerande. De menar att okunskap skapar brist på förståelse för elevens situation och kan leda till att eleven får bära ansvaret för skolans tillkortakommanden.

Jag vill slå ett slag för det här med kunskap för jag känner så att det är så viktigt att vi vet vad vi kan göra något åt och vad vi inte kan göra något åt och då handlar det mer om att åtgärda miljön, för mig ligger det varmt om hjärtat, det är så viktigt att vi ser att det är skolans ansvar, miljöns ansvar av att anpassa sig till eleven och elevens behov. Då måste vi veta hur problemen ser ut, hur svårigheterna ser ut och kunna se det och inte tänka att hon måste skärpa till sig där eller nu får hon faktiskt lära sig att fixa det här eller vad det kan vara.

Det finns ingen elev som vill göra fel med flit, det handlar om elevens förmåga och då handlar det om att se den, förstå varför en elev betar sig som den gör och jag tror det



var det (namn på kollega) menade. Just det tror jag är en stor styrka att om du har det som lärare att man kan förstå varför eleven beter sig som den gör i den situationen den är i.

Respondenternas förhållningssätt präglas av att skolan och pedagogerna har ansvaret för att eleverna ska lyckas i skolan, att man som pedagog är medveten om att man är i skolan och arbetar för elevernas bästa och att det därmed blir pedagogens ansvar att förändra och anpassa.

Det är väldigt viktigt att man förstår att man är där för eleven och inte tvärtom och det är ofta en stor fallgrop. Att eleven är besvärlig för att den inte följer mönstret eller att hon inte passar in i den modulen som jag undervisar i och då är det jobbigt. Och det är därför tror jag som en del elever måste skärpa sig för att hon inte kan det sättet jag vill ha, det är det som är nyckeln tror jag.

## 9. Diskussion

Under följande avsnitt följer först en diskussion som kretsar kring metodvalet i studien. Därefter följer en diskussion kring studiens resultat av dokumentanalys och fokusgruppintervju.

### 9.1 Metodologiska reflektioner

Många dokument i form av åtgärdsprogram och framförallt utvärderingar fanns inte arkiverade och därför blev urvalet litet i dokumentanalysen. Även mycket av den dokumentation som fanns var formulerad på ett sådant sätt att det var svårt att analysera texten. Formuleringarna i dokumenten var också mycket varierande i sitt utförande både i textmassa och form vilket innebär att det kan ha funnits många insatser som inte blev synliga i dokumentanalysen. Det kan därmed finnas arbetslag som har ett mycket väl fungerande arbete med specialpedagogiska insatser men en mindre tydlig dokumentation som inte blir synliga i denna studie. Ett annat upplägg för studie hade kunnat vara att göra intervjuer med pedagoger utifrån de åtgärdsprogram som ingått i dokumentanalysen för att få en bredare bild av dokumenterade insatser. Vinsten med att istället genomföra en fokusgruppintervju var att där framträdde arbetslagets fokus på specialpedagogiska insatser och deras berättelse gav en beskrivande bild av hur arbetet kan se ut och hur pedagoger resonerar kring det i en social praktik. Pedagogerna förde ett samtal under intervjun och blev därmed inte styrda utifrån, gruppen fångade och lyfte fram det som för dem var viktigt. Det gav ett rikt material att sortera och analysera. Enskilda intervjuer med samma pedagoger hade troligen inte resulterat i samma resultat, de hade då varken kunnat berika eller styra varandra vilket kan ses som både för- och nackdelar. Eventuella motsättningar eller oliktankande hade kanske framkommit på ett annat sätt.

### 9.2 Resultatdiskussion

Resultaten från studien visar på att arbetet med specialpedagogiska insatser är en komplex uppgift som skolan och dess pedagoger har att hantera. Det finns inga universalmetoder som löser svårigheterna. Istället tycks formlerna av den sociala praktik som svårigheterna är en del av och hur den utvecklas på ett gynnsamt sätt utifrån pedagogernas förhållningsätt och relationsbyggande vara av stor betydelse.

#### 9.2.1 Nära relationer

Det framkommer i resultatet av fokusgruppsintervjun att arbetet med att skapa nära relationer med eleverna är oerhört viktigt för att nå framgång i arbetet. Det återkom pedagogerna till vid ett flertal tillfällen under intervjun. Det är också en framgångsfaktor som tidigare forskning lyfter fram som ytterst relevant för att eleverna ska lyckas i skolan (Skolverket, 2009; Gerrbo, 2012). Däremot syntes det i ringa utsträckning i åtgärdsprogrammen vilket kan förklaras med, som respondenterna uttryckte det, att mycket av de specialpedagogiska insatserna som görs skrivs inte i ett åtgärdsprogram. Att arbeta med relationer var

självlärt för pedagogerna i studien men formulerades inte som en insats i dokumenten. Insatserna som skrivs i åtgärdsprogrammet ska enligt riktlinjerna vara utvärderingsbara (Skolverket, 2013) vilket kan vara en förklaring till varför relationsskapande inte har formulerats som en insats inom åtgärdsprogrammet. Men därmed synliggörs inte en insats som även tidigare forskning lyfter fram, att vikten av nära relationer mellan elev och pedagog är avgörande för ett positivt utfall på elevens skolsituation. En fråga som därmed väcks utifrån resultatet är om åtgärdsprogrammen faktiskt är den garanti att elever får det stöd de har rätt till som styrdokumentet (Skolverket, 2011a) gör gällande om de betydelsefullaste framgångsfaktorerna inte skrivs ut?

### **9.2.2 Social inkludering**

Behovet av att vara kvar och arbeta i klassrummet och ett motstånd från elever att lämna klassrummet för att erhålla stöd måste beaktas som en viktig markering som kan relateras till respondenternas samtal kring social inkludering och som även synliggjordes i några av åtgärdsprogrammen. Att skapa ett positivt, accepterande klimat i klassrummet kräver en målinriktad insats av pedagogen med ett aktivt arbete kring det sociala klimatet i klassen. Respondenterna lyfter ett tydligt ledarskap och ett accepterande av allas olikhet som viktiga aspekter i arbetet med att skapa ett gott klimat. Att vara en viktig del av gruppen, känna delaktighet och ingå i det sociala sammanhanget styrks av flera studier som avgörande för att eleven ska nå framgång i sin skolsituation (Ahlberg, 2013; Skolverket, 2009). En analys av de olika resultaten från studien visar på att många av de insatser som respondenterna i intervjun berättade om är själva grundstommen i arbetet med eleverna. Pedagogens förhållningssätt och goda, nära relationer mellan pedagogen och eleverna är grundbultar som arbetet utgår ifrån. Det är i samspelet eller i sammanhanget mellan pedagog, elev och den miljö de befinner sig som lärande och utveckling kan ske (Dysthe, 2003; Säljö, 2005b).

### **9.2.3 En till en undervisning i relation**

En intressant koppling till ovanstående resonemang var resultatet av åtgärdsprogrammen där en till en undervisning, som var den vanligaste specialpedagogiska insatsen, visade sig fungera generellt som bäst när eleven var kvar i klassrummet och arbetade med sin ordinarie pedagog. Det stärker resonemanget kring vikten av nära relationer eller ett nära lärarskap som Gerrbo (2012) uttryckte det då det troligen oftast är den ordinarie pedagogen som har en nära relation med eleven. En effekt av detta blir att för att lyckas med en till en insatsen krävs att pedagogen som ska möta eleven tar ansvar för att bygga upp en god relation med eleven. Det ger ingen vinst för eleven att sätta in en person vilken som helst som enskilt stöd om inte samspelet dem emellan fungerar.

En till en undervisning kan vara en förutsättning för eleven att komma vidare i sitt skolarbete relaterat till Vygotskijs (1999) teorier om lärande och den närmaste utvecklingszonen där ett optimalt lärande kräver nära stöttning av en pedagog eller någon annan som mästare uppgiften innan det är möjligt att klara uppgiften på egen hand. Det förutsätter att pedagogen känner till elevens lärande och var eleven befinner sig i sin utveckling för att möta på rätt nivå. Respondenterna uttrycker det som att eleven och undervisningen måste vara på samma plats för att ett positivt lärande ska ske. Men respondenterna betonar också att för de elever som har tappat tilltron till sin egen förmåga att lyckas i skolan kan det vara viktigt att starta på en lägre nivå där eleven säkert klarar uppgifterna för att de ska börja våga tro att de kan. Pedagogerna måste då kunna ha is i magen, våga gå långsamt

fram trots styrdokumentens krav för att på sikt när elevens självtillit börjar växa kunna utmana vidare.

#### **9.2.4 Att få lyckas**

Enligt Säljö (2005a) sker ett lärande konstant, det är bara frågan om vad man lär. Flera forskare (Gerrbo, 2012, Ahlberg, 2013) lyfter fram elevens negativa självbild som en faktor till att eleven misslyckas i skolan och hur det leder till en negativ spiral för eleven med fortsatta misslyckanden likt en självuppfyllande profetia, men kanske är det också en bild som de vuxna runt eleven bär. Vilka glasögon de professionella i skolan väljer att ha när de möter elever i skolsvårigheter påverkar hur insatserna utformas och vad utfallet blir. De teorier och förklaringsmodeller de professionella använder sig av för att förstå elevernas skolsvårigheter påverkar vilka verktyg som blir tillgängliga i deras arbete kring specialpedagogiska insatser. Hur eleverna skrivs fram i dokumenten och hur pedagogerna väljer att prata om eleverna konstituerar en bild av eleven som kan vara gynnsam eller stigmatiserande. Får eleven tidigt lära sig att hon inte når upp till skolans förväntningar så skapas en bild av att inte duga, en negativ bild av eleven konstitueras i skolmiljön som är svår att förändra. Respondenterna i studien resonerar kring denna problematik och hur det kräver ett oerhört arbete för att vända den negativa spiralen om den blivit befäst under elevens tidiga skolår. För att undvika att konstituera en negativ bild av eleven krävs ett förhållningssätt hos pedagogerna där fokus riktas mot att lyfta det positiva och elevens förmågor, där anpassningar av undervisningen, material och krav läggs på en nivå där eleven får uppleva tillfredställelsen av att lyckas. Det blir också synligt i utvärderingarna av åtgärdsprogrammen att ett sådant målinriktat arbete får eleverna att börja våga prova igen och bygga upp tron på sin egen förmåga.

#### **9.2.5 Tidiga insatser**

Respondenterna betonade vikten av att börja arbeta med insatserna i tid, att det är svårt att vända befästa mönster när eleverna går i femte eller sjätte klass, de har då hunnit samla på sig så många negativa erfarenheter och skapat ogynnsamma strategier. Hade respondenterna kunnat gå in med samma fokus de första skolåren hade eleverna kanske haft en rimligare chans att nå större framgång. Sandberg (2012) visade i sin studie på att det är vanligt att avvakta med specialpedagogiska insatser under elevens första skoltid, ofta ända fram till vårterminen i ettan. En orsak är rädsla för att stigmatisera eleverna men även att det saknas organisatoriska förutsättningar. Att ge alla elever i de första mötena med skolans krav möjlighet att lyckas, och starta i en positiv lärandespiral utifrån sina förutsättningar är skolans viktigaste uppgift menar Sandberg (2012). Därmed måste skolan också få möjlighet att utforma undervisningen och tillrättalägga för specialpedagogiska insatser som möter elevers olika förutsättningar och behov. Med tidiga och förebyggande insatser av inkluderande karaktär kan det därmed vara möjligt att undvika att definiera elever som i behov av särskilt stöd som en roll de får bära med sig under hela sin skolkarriär.

#### **9.2.6 Att se olikhet som det normala**

Pedagogerna i studien gjorde en stor insats för att underlätta elevernas möjligheter att lyckas och flera av insatserna gav ett positivt resultat. Däremot var det ingen av eleverna som framträdde i åtgärdsprogrammen som i slutet av den studerade treårsperioden kunde avskrivas behovet av åtgärdsprogram. Flera forskare har tidigare problematiserat kring

detta faktum att elever som definierats som i behov av särskilt stöd fortsätter att vara det igenom hela sin skolgång. Styrdokumentens krav innebär att några elever aldrig lyckas fullt ut i skolan (Ahlberg, 2013; Giota & Lundborg, 2007) Det är en verklighet pedagogerna har att förhålla sig till, som Nilholm (2007) skulle referera till som ett pedagogiskt dilemma. Det innebär en utmaning för pedagogerna att prägla klimatet i skolan med att olikhet är det normala och accepterat samt att skapa ett sammanhang där alla delar är viktiga och alla ges chans att bidra utifrån sina förutsättningar. För skapas de förutsättningarna kan även elever definierade som elever i behov av särskilt stöd lämna skolan med rak rygg.

## **10. Slutsats**

Syftet med studien var att identifiera framgångsrika specialpedagogiska insatser. Genom att studera dokumentbeskrivningar och lyssna till pedagogers berättelser om framgångsrika specialpedagogiska insatser så framträdde några faktorer som ytterst viktiga. Pedagogernas förhållningssätt gentemot eleverna, deras förmåga att bygga upp goda relationer och ett inkluderande klimat i klassrummet ger eleverna en chans att få känna att de är viktiga och kan lyckas i sitt sammanhang. En till en undervisning är den vanligaste insatsen i studien men är beroende av en god relation mellan pedagog och elev och ett inkluderande sammanhang för att ge bästa resultat. Att få eleven att tro på sig själv och sin skolförmåga är av yttersta betydelse och kräver en stor insats av pedagogen. Det kräver både en kunskap om och känsla för hur det är möjligt att kunna forma undervisningen utifrån elevens individuella förutsättningar och framförallt en förmåga att se på eleven med ögon som ser en elev med möjlighet att lyckas.

## **11. Fortsatt forskning**

Studien visade på att eleverna i behov av särskilt stöd ofta har byggt upp en negativ självbild och en liten tilltro till sin skolförmåga. Hur uppstår och förstärks elevernas negativa självbild? Det finns behov av fortsatt forskning kring att identifiera hur elevers tidiga skolsvårigheter bemöts och hur elever kan stöttas vidare i sin utveckling utan att hamna i en negativ spiral med återkommande misslyckanden. Hur skolan kan formas utifrån elevers olikhet finns det många kloka pedagoger som kan berätta om. Forskningen behöver synliggöra den kompetens som finns i skolorna och även hjälpa pedagogerna att få syn på den. Genom praktisk forskning finns det möjlighet till utveckling av skolans praktik och skapandet av ny kunskap om hur insatserna fungerar i sin kontext.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). Epilog. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning*. (sid. 341-346). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik. – Att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion- vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad: 2013-08-09 från [gupea\\_2077\\_16941\\_5.pdf](#)
- Bergström, G., & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). Theorising special education: time to move on? In Clark, A., Dyson, A., & Millward, A. (red). *Theorising special education s. 156-173*. London: Routledge.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande s. 31-74*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. (Doktorsavhandling, Göteborg, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad: 2013-03-27 från <http://hdl.handle.net/2077/30583>
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011) *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik 1). Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hämtad: 2013-04-06 från <http://hdl.handle.net/2077/24569>
- Giota, J., & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan–omfattning, former och konsekvenser*. (IPD-rapport 2007:03). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Hämtad: 2013-04-06 från [http://www.ips.gu.se/digitalAssets/931/931426\\_Specialpedagogiskt\\_stod\\_i\\_grundskolan\\_2.pdf](http://www.ips.gu.se/digitalAssets/931/931426_Specialpedagogiskt_stod_i_grundskolan_2.pdf)
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London och New York: Routledge.
- Haug, P.(1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Liber
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska högskolor*. Stockholm: Högskoleverket. Hämtad: 2013-04-07 från <http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800089966/0610R.pdf>

- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber. Hämtad: 2013-04-06 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1899>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan: En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. (Rapport 1997:4) Göteborg: Institutionen för specialpedagogik. Hämtad 2013-04-06 från: <http://www.gupea.ub.gu.se>
- Persson, B. (1998) *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan: En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. (Rapport 1998:10) Göteborg: Institutionen för specialpedagogik. Hämtad 2013-04-06 från: <http://hdl.handle.net/2077/26972>
- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan: om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. Uppsala: Uppsala Universitet. Hämtad: 2013-08-09 från: [diva-portal.org](http://diva-portal.org)
- SFS 2010:800. (2010). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes. Hämtad: 2013-04-06 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1162>
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan: En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes. Hämtad: 2013-04-06 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1787>
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? En kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd: Skolverkets allmänna råd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet. Hämtad: 2013-04-07 från <http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>
- Säljö, R. (2005a). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2005b). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad: 2013-03-26 från <http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491>

Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wibeck, Victoria. (2000). *Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.