



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Elever i gränslandet mellan normal och svag begåvning

En diskursanalytisk studie av åtgärdsprogram

Lotta Larsson Fors

| | |
|----------------|---------------------------------------|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program: | Specialpedagogiska programmet, SPP600 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht 2013 |
| Handledare: | Monica Johansson |
| Examinator: | Anders Hill |
| Rapport nr: | HT13-IPS-33 SPP600 |

Abstract

| | |
|----------------|--|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Program: | Specialpedagogiska programmet, SPP600 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht 2013 |
| Handledare: | Monica Johansson |
| Examinator: | Anders Hill |
| Rapport nr: | HT13-IPS-33 SPP600 |
| Nyckelord: | Normal och svag begåvning, diskursanalys, särskilt stöd, resurs, ska, helhet |

Syfte:

Syftet med studien är att i åtgärdsprogram undersöka hur specialpedagoger dokumenterar och synliggör de elever som finns i gränsområdet av normal och svag begåvning.

Metod:

Studien är en kvalitativ textanalys som har en diskursteoretisk ansats med en teoretisk bas inom det sociokulturella perspektivet. Empirin som har analyserats har bestått av åtgärdsprogram från årskurs 1-9. Åtgärdsprogrammen har granskats från olika specialpedagogiska perspektiv för att få en djupare insikt och en större förståelse av åtgärdsprogrammets budskap. Studien utfördes i en mindre kommun i Västra Götaland. Kommunen har 17 skolor i stadierna 1-9. Alla skolor förutom särskolan och friskolorna blev tillfrågade att delta i studien. En högstadieskola ville inte delta. Totalt fanns 35 åtgärdsprogram att tillgå. Följande 35 åtgärdsprogram var fördelade på 14 barn varav sju är flickor och resterande sju är pojkar.

Resultat:

Studien visar att alla åtgärdsprogrammen har en liten variation i textens innehåll. Åtgärden är relativt lika där skolans åtgärder fokuseras på kompensatoriska verktyg. I de åtgärdsprogram som studerats saknas en helhetsbeskrivning av elevens situation. Åtgärdsprogrammets innehåll visar konsekvent fokus på vad eleven ska uppnå, men sällan på hur det ska uppnås.

Resultatet visar att de barn som gränsar mellan normal och svag begåvning har stora och i flera fall orimliga krav på sig. Det skulle kunna innebära att det blir svårt för gråzonsbarnen att leva upp till åtgärdsprogrammets mål och åtgärder. Det finns redan initialt begränsade förutsättningar och en verklighet för de barn som är inom gråzonen att leva upp till flertalet av skolans kunskapskrav. Resultatet belyser ett dilemma i att skolan skall både uppnå kunskapskraven för alla elever och samtidigt erbjuda optimala förutsättningar för utveckling. Detta gäller även elever som har svårt att leva upp till dessa krav. Skolan har krav enligt skollagen att alla elever ska få de förutsättningar som behövs för att uppnå sin individuella fulla potential för att slutligen uppnå lägsta nivån i kunskapskraven. I sin strävan att möta kunskapskraven har skapandet av optimala förutsättningar för att även eleverna med begränsade förutsättningar skall uppnå sin individuella fulla potential hamnat i skymundan. Samtidigt finns de elever som inte har förmågan att uppnå kunskapskraven, de elever som finns i gränslandet mellan normal och svag begåvning elever. Dilemmat blir att skolan arbetar för att alla elever ska uppnå kunskapskraven enligt Lgr 11 oavsett individens förutsättningar.

Förord

Ibland kan du inte alltid förklara allt i ord. Ibland är inte förutsättningarna optimala när vi ska prestera optimalt. Ibland är det så och du väljer att fortsätta istället för att stanna upp och börja om när förutsättningar är optimala.

Så var det för mig.

Tack Monica Johansson, min handledare, för att du har funnits där och stöttat mig hela vägen fram.

Lotta

Innehållsförteckning

| | |
|---|--------------|
| Inledning | 2 |
| Syfte | 3 |
| Litteraturgenomgång | 4 |
| Teoretiska utgångspunkter | 6 |
| Studiens teoretiska perspektiv | 6 |
| Specialpedagogiska perspektiv | 7 |
| Vad är kunskap | 9 |
| Samspel och grupprocesser..... | 10 |
| Begåvning – utvecklingsstörning..... | 11 |
| Åtgärdsprogram och kunskapsresultat | 13 |
| Metod | 15 |
| Diskursanalys | 15 |
| Foucault | 16 |
| Urval och insamling av empiri | 16 |
| Genomförande och analys | 17 |
| Tillförlitlighet och relaterbarhet | 18 |
| Etik | 18 |
| Resultat | 19 |
| Framträdande diskurser utifrån central frågeställning..... | 19 |
| Hur är kunskapskraven kopplade till elevens situation och förutsättningar | 19 |
| Kunskapskrav kontra individuella förutsättningar..... | 20 |
| Åtgärdena kontra förmåga | 21 |
| Åtgärdsprogrammets innehåll..... | 22 |
| Avslutande resultatanalys | 25 |
| Diskussion | 26 |
| Metoddiskussion..... | 26 |
| Resultatdiskussion | 27 |
| Fortsatt forskning..... | 29 |
| Specialpedagogiska implikationer..... | 30 |
| Referenslista | 31 |
| Bilagor | |
| Bilaga 1 – Informationsbrev till rektorer..... | |
| Bilaga 2 - Informationsbrev till specialpedagoger | |

Inledning

Det är inte en enkel uppgift att som elev finna den rätta vägen för att tillgodogöra sig skolans pedagogik och kunskapskrav. Det är en utmaning och en process som kan beskrivas som en berg-dalbana med många uppförsbackar. Skolan har höga krav på sig att anpassa pedagogiken till individen samtidigt som individen bör anpassas till pedagogiken och skolans struktur. I skollagen står det att *Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla* (Skolverket, 2011 s.8). Det är en ekvation som är svår att lösa kanske på grund av att den är så individberoende. Särskilt stöd för elever med svårigheter är av stor vikt i skolarbetet. Om resurser inte finns infinner sig en otrygghet och en ensamhet så att hjälplösheten blir den starkaste känslan hos individen. Känslan av delaktighet uteblir och känslan av utanförskap förstärks. När detta inträffar blir möjligheterna att utvecklas mindre och det blir svårare att anpassa sig till den sociala verklighet individen befinner sig i. Det kan beskrivas som en ond cirkel som behöver brytas. Det är av vikt att förstå att alla har mer förutsättningar än de kan föreställa sig och att en funktionsnedsättning aldrig är statisk (Danielsson & Liljeroth, 1996). Föräldrar eller personer med funktionsnedsättning beskriver hur viktigt det är att bli förstådd av andra i samhället. I skolan är det betydelsefullt att de pedagoger som är involverade får en helhetsbild av personen i ett livstidsperspektiv för att få en ökad förståelse kring problematiken. Redan från skolstart präglas personen av allt som sker runtomkring och oavsett om individen påverkas av både historia och framtid är det bara i nuet man kan göra något åt det (Danielsson & Liljeroth, 1996).

Det finns idag en grupp som ibland benämns som gråzonsbarn i vardagstal det vill säga barn som inte hör hemma i grundsärskolan men inte heller klarar den ordinarie grundskolans krav (Wass & Tengvall, 2013). Det kan vara en hårfin skillnad från att tillhöra sarskolans målgrupp för de elever som har en begåvning som gränsar till svagbegåvning i utvecklingsbedömningar. De elever som inte har rätt att läsa efter sarskolans kursplan har ett enormt arbete framför sig för att uppnå grundskolans kunskapskrav. Diagnostisering är en central del i skolan för att sortera i bedömningen av avvikelser eller vad som anses normalt. Kategoriseringen som sker är en inträdesbiljett till de stödinsatser skolan är skyldig att ge de elever i behov av särskilt stöd. Eleven ska ha större behov än normalt för att få tillgång till extra stöd i skolan (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården, & Jacobsson, 2005). För att ge de bästa förutsättningarna till dessa elever krävs ett långsiktigt och väl strukturerat arbete. I skollagen står det att *Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov* (Skolverket, 2011 s. 8). Skolsystemet bygger på ett inkluderande arbetssätt och förhållningssätt där alla elever ska ges förutsättningar att nå kunskapskraven. Inkludering innebär då alla elevers rätt till delaktighet i skolundervisningen (Skolverket, 2011).

Grunden i alla resonemang kring specialpedagogik är hur vi kan få alla elever delaktiga. Hur kan vi ge eleverna möjlighet att uppnå kunskapskraven utifrån sina individuella förutsättningar i en inkluderande skola? En frågeställning jag har burit med mig och brottas med dagligen som specialpedagog är kring de barn som är inom gränsområdet för normalbegåvning. När elever med de beskrivna förutsättningarna presterar utifrån sin fulla potential och har resurstöd på så vis att det kan prestera maximalt men ändå inte når kunskapskraven i de flesta ämnena. Frågan blir hur skolan kan säga att eleverna inte når kunskapskraven när de presterar optimalt utifrån sina förutsättningar. Har då elever med lägre begåvning någon chans att lyckas i en inkluderande skola, en skola för alla?

Syfte

Syftet med studien är att i åtgärdsprogram undersöka hur specialpedagoger dokumenterar och synliggör de elever som finns i gränsområdet av normal och svag begåvning.

Syftet preciseras i följande frågeställningar:

- Hur är åtgärdsprogrammets texter formulerade med avseende på de elever som finns i gränsområdet av normal och svag begåvning?
- Vilka diskurser är mest framträdande?

Litteraturgenomgång

I detta avsnitt ges en kort historisk tillbakablick kring skolans syn på elever med svårigheter som i studien benämns som gråzonbarn. För att ge ett bredare perspektiv beskrivs även andra forskares syn på specialpedagogik.

Pedagogik är ett ämnesområde som har funnits under lång tid och har präglats av skola och de normer som finns i vårt samhälle (Hjörne & Säljö, 2008). Historiskt uppkom specialpedagogiken när skolan bedömde att det fanns barn som är olika och därmed inte ansågs passa in i den ordinarie skolan. Urbanisering på 1800-talet bidrog till skapandet av samhällsstrukturen och i det en skola med skriftspråket som kom att revolutionera samhället (Hjörne & Säljö, 2008). Ett vidare led i urbaniseringen var att folkskolan infördes på 1800-talet. Barn som av olika anledningar inte passade in i skolans norm med synliga eller osynliga funktionsnedsättningar blev placerade på slutna institutioner (Hjörne & Säljö, 2008). År 1842 blev det skolplikt för alla barn och folkskolestadgan bestämde de mål eleverna skulle uppnå. Barn med utvecklingsstörning innefattades inte av skolplikten förrän 1967 eftersom utvecklingsstörning bedömdes vara en sjukdom. Däremot fanns det elever som inte klarade skolan utan extra resurser och de fick gå i hjälpklasser (Hjörne & Säljö, 2008). Den första hjälpklassen uppkom 1879 och systemet upphörde 1978 då begreppet "en skola för alla" fick genomslagskraft. Vidare på 1960-talet skapades en mängd olika specialklasser för barn med avvikande beteenden. I början av 1970-talet började man prata om en skola för alla som en följd av de negativa resultat specialklasserna hade inneburit för eleverna (Hjörne & Säljö, 2008). Skolan hade även ett stort ansvar för att ge alla elever en god värdegrund (Bengtsson & Svensson, 2006). Ett stort steg i en del av värdegrundsarbete var Carlbeck - kommittén som tillsattes av regeringen 2001, "En skola för alla" - *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning* (SOU 2004:98). Carlbeck – kommittén lades ner efter tre år. Kommitténs viktigaste beslut vara att samverka för en ökad inkludering för alla elever.

Enligt Tideman et al. (2005) har samhällssynen en betydande roll i vår syn på barn med skolsvårigheter. Vårt sätt att se på människan beror på vilka värderingar som finns i samhället. De menar att för att förstå det onormala behövs en förståelse om hur det normala ser ut (Tideman et al., 2005). När skolan ska lösa särskilda behov blir det mot skolans vardag som referens. Det betyder att det som är avvikande kan definieras på olika sätt beroende på rådande samhällssyn. Tideman et al. (2005) har som övergripande syfte att fördjupa kunskapen om olika skolaktörers (elever, föräldrar, lärare, specialpedagoger, skolledare och politiker) uppfattningar om varför och hur elever definieras som avvikare samt om hur dessa elevers undervisning utformas. Skolans fokus blir mot aktörernas sätt att tänka och resonera och med ny kunskap söka efter en mer inkluderande skola. Resultatet i studien visar hur de olika skolaktörernas tankesätt om vad som är avvikande respektive normalt bildar grund för hur åtgärderna kan yttra sig. Författarnas slutsats är att skolan behöver utveckla kompetens för att möta alla elever och anta utmaningen att se elevernas olikheter som resurser istället för att betrakta skillnaderna som problem. I ett demokratiskt samhälle, betonar författarna vidare, är det viktigt att förhindra segregering, samtidigt som de poängterar nödvändigheten av en kritiskt granskande och problematiserande inställning även mot en inkluderande skola

Nilholm (2007) beskriver hur specialpedagogiken tar vid där den vanliga pedagogiken inte räcker till och hur specialpedagogik kan yttra sig i flera former. Inkludering är det som beskrivs vara det mest fördelaktiga för barnets möjligheter att lyckas i skolan (Nilholm, 2007). I ett inkluderande synsätt innebär det att alla elever blir delaktiga utifrån sig och sin förmåga. Fokus är att barnets självkänsla förstärks i ett inkluderande sammanhang. Det innebär att eleven får det särskilda stöd som behovet kräver i klassrumsmiljön istället för att lämna klassen vid de tillfällen specialundervisning ges. Det skulle innebära en segregerad integration. Segregering är idag ett förhållningssätt som de flesta tar avstånd från på grund av de konsekvenser det kan bidra med som utanförskap och en dålig självkänsla för eleven (Emanuelsson, Persson, & Rosenqvist, 2001). Detta anses inte optimalt eftersom eleven plockas bort från den sociala miljö där samspelet bör finnas och resultatet kan för eleven bli en sämre självkänsla som kan leda till ett utanförskap. Enligt Emanuelsson et al. (2001) är det av stor vikt att värna om mångfalden och olikheterna för att i förlängningen använda det som en resurs i skolan. Han menar att om vi alla vore lika behövde vi inte träffa andra människor och menar genom det att vi är varandras olikheter. Emanuelsson et al. beskriver vidare hur flera faktorer påverkar hur specialpedagogiken ser ut idag och hur vi bemöter barn med olika behov. Alla människor är olika som individer och därmed har vi olika egenskaper, förutsättningar och behov. Detta gör att möten mellan olika människor kan se olika ut och yttra sig på olika sätt. Faktorer som kön, social bakgrund och antalet olika elever på en plats påverkar och formar miljön. Som exempel kan du ha en elev på en skola som har stödbehov. Eleven får integrerad stödundervisning och utmärker sig i skolan eftersom det inte är så många som har liknande svårigheter. Om denna elev börjar i en annan skola med elever som har liknande behov kan det bli så att eleven inte utmärker sig på samma sätt. I den situationen och i den skolan blir hon kanske en normalbegåvad elev som inte behöver mer än de andra eleverna (Emanuelsson et al., 2001).

Enligt Gustavsson (2002) blir människan den hon är i den sociala gemenskap hon lever i. Det ska uttrycka vårt demokratiska samhälle där all kunskap anses vara av betydelse, vilket innebär att allt vi tar till oss blir till kunskap. Han menar att det får en betydelse hur vi agerar i olika sammanhang, hur det formar oss och får en betydelse i andra sociala sammanhang. Det är inte alltid av godo men det är vår fulla rätt som individer att skapa vår egen roll i samhället och det är det vad demokratiska samhället bygger på enligt Gustavsson (2002).

Groths studie (2007) belyser även där hur olikheter ska vara en tillgång och att lärande ska vara en del av vårt livslånga lärande. Lärande är föränderligt, en social process där inte bara vad vi ska lära oss är väsentligt utan även hur vi ska lära oss. Skolan har som utgångspunkt att vara likvärdig inför alla. Det innebär att barn med behov av stöd får hämta kunskap utifrån sina individuella förutsättningar. Barnets självuppfattning beskrivs som en förutsättning för att kunna på bästa sätt ta in kunskap och Groth (2007) menar att om segregering är skolans arbetsmodell kommer barnet att hämmas. Barn lär av barn och en god stimulans samt en god samvaro kan öka barnets självkänsla. Detta kan i sin tur öka kunskapsinhämtande. Vid inkludering blir inte undervisningen för barnet med behov särskilt utmärkt utan istället riktas undervisningen mot förståelse och integration. Groth (2007) menar vidare att bemötande oavsett metod har en betydelse i hur elever bemöts i skolan. Det betyder att om en elev i skolan bemöts med värme, kärlek och respekt så har den eleven en större beredskap och tolerans för olika uttryck och intryck än den elev som bemöts med avståndstagande och negativa attityder.

Teoretiska utgångspunkter

I det här kapitlet beskrivs de teoretiska perspektiven som används i studien. Kapitlet inleds med en presentation av studiens teoretiska bas och utgångsläge. Uppmärksamheten riktas sedan mot diskursanalysen med utgångspunkt i Foucaults diskursteori. Därefter utvecklas resonemanget kring de specialpedagogiska perspektiven. De områden som studien har fokus kring och som har en betydelse i diskussionerna problematiseras under egna rubriker vilka är Vad är kunskap, Samspel och gruppprocesser samt Begåvning – utvecklingsstörning som avslutar teoridelen

Studiens teoretiska perspektiv

Uppsatsen är en kvalitativ textanalys med en diskursteoretisk ansats som har en teoretisk bas inom det sociokulturella perspektivet. Det innebär att samspelet och samarbetet mellan människor är av stor betydelse och har därför en självklar roll i studien. Det sociokulturella sammanhanget anses vara av stor betydelse för individens utveckling. Enligt Hundeide (2006) föds individen in i social värld och för att förstå barnet krävs en förståelse för det sociala arv individen har med sig i sitt liv. Det kan ge en ökad insikt för den som möter barnet. Det är av vikt att ta vara på mångfalden i ett barns utveckling och ta hänsyn till de sociokulturella villkor barnet visar.

Vygotskij beskrivs som upphovsmannen för det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000). Han såg betydelsen av samspelet med miljön och dess sociala samspel. I det sociokulturella perspektivet menas att människor lär hela tiden i alla sociala sammanhang. Säljö menar att du föds in i ett socialt sammanhang och in i olika kulturer vilket innebär att utveckling och socialisation ser annorlunda ut beroende i vilket socialt sammanhang du föds in i. *Som art är människan läraktig. Faktum är att detta är ett av hennes mest utmärkande drag, förmågan att ta vara på erfarenheter och använda dessa i framtida sammanhang* (a.a., s.13).

Enligt Vygotskij lär barn i den intellektuella miljö de befinner sig i (Smidt, 2010). Vygotskij betonade även hur kontexten och kulturen ligger till grund för allt handlande. Han menar att ordet socialt betyder mer än närvaro av andra människor utan kan också betyda personens tidigare erfarenheter. Han menar att lärandet även sker genom erfarenheterna (a.a). Pedagogerna måste planera aktiviteter för att göra pedagogiken tillgänglig och meningsfull för barnen. Medieringen blir då ett centralt begrepp som finns inom det sociokulturella perspektivet som innebär hur kulturella redskap samspelar med människan. Det betyder hur en symbol kan förmedla en innebörd medan ett tecken betyder en kombination av mening och form och allt sammantaget gör hur vi kan förstå världen på olika sätt (a.a).

Oavsett perspektiv så är forskningen viktig för att få redskap till att förstå det specialpedagogiska området och för att kritiskt kunna granska och argumentera för olika arbetssätt. Ahlberg (2009) beskriver hur ett vetenskapligt arbete syftar ge tillfälliga sanningar som ska och bör revideras för annars blir det inga sanningar. Det innebär att forskningen sker i en särskild tid och i en särskild social kontext. I detta synsätt leder nya resultat till nya frågor och forskningsområden, menar Ahlberg.

Specialpedagogiska perspektiv

Nutida specialpedagogik utgör ett brett tvärvetenskapligt kunskapsområde som hämtar sina kunskaper från olika discipliner. Det innebär i praktiken att det finns flera olika synsätt beroende på vilket perspektiv vi har och att skolan kan möta elever på olika sätt beroende på vilket perspektiv de antar (Nilholm 2007). Enligt Brodin och Lindstrand (2010) kännetecknas specialpedagogiken av de åtgärder som sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till. Individer är olika och olikheterna är en resurs som vi i skolan måste lära oss att använda just som en resurs (Brodin & Lindstrand, 2010) En vidare tolkning av vad specialpedagogik är skulle i så fall innebära en fördjupning av den vanliga pedagogiken. Brodin & Lindstrand (2010) menar att det huvudsakliga perspektivet på specialpedagogik är kring individen medan miljö får stå tillbaka.

Diagnostisering av barn ökar och effekten av det blir i förlängningen särlösningar. Dyson och Millward (1998) beskriver liknande i sin bok hur området specialpedagogik är väl etablerad och fortsätter att utvecklas. Dock anses det saknas en sammanhållen teoretisk analys. Forskare inom det specialpedagogiska området letar efter en fast teori för att stärka sin egen studie eller praxis, vanligen måste man "låna" från andra discipliner, såsom psykologi och sociologi. Dyson och Millward (1998) samlar bidrag från centrala namn från Storbritannien. De problematiserar ämnet i sin bok och menar att specialundervisning har rättmätigt kritiserats för att vara alltför funktionalistisk. De menar att differentiering och individualisering är kompletterande processer.

Specialpedagogiken är ett kunskapsområde som intresserar sig för samspelet mellan individ, närmiljön och samhället. En enighet finns om att en generell teori kring specialpedagogiken behövs för att kunna tydliggöra ämnesområdet (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Enligt Nilholm (2007) bör förhållandet till pedagogik tydliggöras för att ämnet ska bli mer hanterbart inom bland annat forskningen. Enligt författarna utvecklas perspektiv i specifika sociala och kulturella sammanhang. Inom specialpedagogiken pratar man om olika perspektiv eller olika infallsvinklar och olika synsätt (Nilholm, 2007). Där det finns interaktion och kommunikation mellan människor sker gärna en utveckling av perspektiv. Perspektiv utvecklas i sociala och kulturella sammanhang (a.a.). Nilholm menar att det finns tre perspektiv som är grundläggande inom specialpedagogiken. Dessa är det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. Dilemman är enligt Nilholm (2007) motsättningar som inte går att lösa. Nilholm (2007) refererar till Clark, Dyson och Millward (1998) och beskriver dilemmat från deras perspektiv hur skolan ska ge liknande kunskaper och färdigheter till alla elever samtidigt som de ska anpassa sig till att elever är olika. Det innebär enligt Nilholm (2007) att specialpedagogiken har bidragit till att homogenisera och genom det erhållit ett sätt att hantera dilemman.

Förenklat beskrivs det som att det kompensatoriska kompenserar bristerna hos individen. Individen blir bäraren av svårigheterna. Det kritiska perspektivet kritiserar det faktum att man kompenserar bristerna medan dilemmaperspektivet kritiserar det kritiska och ifrågasätter hur en skola för alla kan bli verklighet när det finns en stor variation av barn med olika behov (Nilholm, 2007). Det kritiska perspektivet ifrågasätter de traditionella vetenskapliga synsätten samt specialpedagogik som helhet. Inom det kritiska menar man om förändring skulle ske i sociala processer, skolans misslyckande och sociokulturellt förtryck bör det innebära att specialpedagogiken borde försvinna. Frågeställningar inom det kritiska begreppet är som exempel, är specialpedagogik nödvändigt? Varför möter vi inte barnen utifrån deras

individuella kunskapsnivå? Om vi gjorde det behövs inte specialpedagogiken. Nilholm (2007) beskriver detta som utopi men det är en beskrivning som kan karaktärisera det kritiska tänkandet om man vill spetsa till det. Det kompensatoriska perspektivet anses vara dominerande inom det svenska skolväsendet som kännetecknas av att individen tillskrivs problemen och ett sökande efter neurologiska och/ eller psykologiska förklaringar. Därefter försöker man skapa metoder för att kompensera problemet (Nilholm, 2007).

Emanuelsson et al. (2001) beskriver två motsatta perspektiv. Det relationella och det kategoriska som har avgörande konsekvenser beroende på vilket perspektiv du utgår ifrån. Det relationella tar hänsyn till både individen och miljön och har ett långsiktigt perspektiv medan det kategoriska arbetet blir mer kortsiktigt och med fokus på problem och elevens svårigheter (Jakobsson & Nilsson, 2011)

Beroende på vilket specialpedagogiskt perspektiv skolan har som utgångsläge för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd får det olika konsekvenser för eleven. Ahlberg (2009) beskriver hur man vill se till individen i gruppen till skillnad från enbart individen. Hon säger samtidigt att det inte finns några specifika specialpedagogiska teorier och menar att det krävs en generell teori för att tydliggöra specialpedagogiken. Ahlberg (2009) menar att det behövs en vetenskaplig bas för att det specialpedagogiska området ska bli urskiljbart och synligt.

Karakteristiskt för det specialpedagogiska kunskapsområdet är att det innefattar olika traditioner och ideologier. För att få grepp om fältet är därför förmågan till perspektivisering betydelsefull. Möjligheten att växla mellan olika perspektiv bidrar till en breddad och fördjupad förståelse av forskningsfältet, vilket gynnar den framtida utvecklingen. En ökad perspektivmedvetenhet kan leda till en fördjupad förståelse för det specialpedagogiska områdets framväxt, utveckling och förutsättningar, men även till ökad insats om den specialpedagogiska kunskapsbildningens villkor och möjligheter. I sin tur kan detta bidra till att forskningen synliggör och skapar insikter om hur processer som delaktighet, lärande och kommunikation tar gestalt och förändras under tid i skola och utbildning (Ahlberg, 2009, s 345).

Scherp (2009) menar att målet med skolutveckling är att skapa goda lärmiljöer och att skolutvecklingsprocessen är i stort sett en problemlösningsprocess. Kunskapen om problemet är en del som ökar sannolikheten till att hitta lösningar. Om vi skapar goda lärmiljöer med utgångspunkt från de upplevda vardagsproblemen bör det leda till fördjupad kunskap. Det är nödvändigt att reflektera från verksamhetens erfarenheter och se den informationen som en drivkraft i processen. På så vis kan vi upptäcka mönster och nya vägar (a.a.). I skolans värld finns både yttre och inre ramar vilka tillsammans definierar handlingsutrymmet. Enligt Berg (2003) är de yttre ramarna de styrdokument som regering och riksdag fastställt vilka återfinns i form av läroplan och kursplaner. Skolkulturen motsvarar de inre ramarna i skolan. Det kan finnas ett outnyttjat frirum som kan innebära en utveckling av skolkulturen och gynnsamt för elevernas skolgång. Detta förutsätter att frirummet upptäcks och förmågan att kunna ta tillvara på frirummet, dvs. det outnyttjade handlingsutrymmet (Berg, 2003).

Kan det frirummet finnas för de barn som finns i gränlandet mellan normal och svagbegåvning?

Vad är kunskap

För skolan är begreppet kunskap centralt. Skolan har kunskapskraven i fokus enligt Skolverket (2011) och därför är det relevant och viktigt för studien att problematisera begreppen kunskap, samspel och begåvning. I skollagen står det att *Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.* (Skolverket, 2011 s. 10).

Gustavsson (2002) beskriver hur man tala om begreppet kunskap utan att reflektera över ordets betydelse. Enligt honom är kunskap allt vi lär oss och som behövs i ett sammanhang. Information är materialet som blir till kunskap när människan har tagit det till sig och förstår det (Gustavsson, 2002). Kunskap kan vara praktisk, teoretisk och tyst. Tyst kunskap är ofta underförstådd och svår att uttrycka i ord. Den tysta kunskapen baseras på erfarenheterna mer än teoretisk kunskap och erhålls genom erfarenhet och socialisering. Den teoretiska kunskapen är däremot den som har fått störst betydelse och status historiskt. Under 1900-talet fick den praktiska kunskapen ett erkännande. Det blev ett genombrott att kravet på kunskapers praktiska nytta ökade. På så sätt blev kunskapen tillgänglig för flera. I dag vill vi att kunskap ska vara användbar på flera sätt (a.a.). Gustavsson hänvisar till Platon och skriver *att kunna nå fram till säker eller objektiv kunskap är den vetenskapliga kunskapens främsta kännetecken.*

Ett demokratiskt samhälle som kännetecknas av ömsesidig respekt för olika verksamheters är förutsättningar i ett samhälle. Det betyder att all kunskap behövs och nödvändigt för att uppnå ett fulländat demokratiskt samhälle. Det betyder även att kunskap är tillgänglig för alla men kan vara av olika innebörd och betydelse (Gustavsson 2002). Kunskap är tillgänglig för alla oberoende om individen har svårigheter eller inte vilket gör kunskap unik. Eftersom kunskap är allt vi lär oss som behövs i ett sammanhang så kan alla oavsett begåvning få till sig kunskap (a.a.). Om vi ser kunskap som enbart vetenskaplig och inte praktisk kommer inte alla kunna införskaffa kunskap eftersom alla har inte möjligheten att ta in den teoretiska kunskapen och tillämpa den på rätt sätt (a.a.). Gustavsson menar att olikheter ska vara en tillgång och att lärande ska vara en del av vårt livslånga lärande. Lärande är föränderligt, en social process där inte bara vad vi ska lära oss är väsentligt utan även hur vi ska lära oss. Lärande behöver inte alltid vara av godo utan kan även vara destruktivt eftersom lärandet påverkas av olika förutsättningar som finns i vår miljö. Det som kan vara lärande för någon kan vara destruktivt för någon annan. Det handlar om hur vi använder kunskapen och applicerar den i verkligheten (a.a.).

Skolan har som utgångspunkt att vara likvärdig inför alla och det innebär att kunskap ska vara tillgänglig för alla. Det betyder att barn med behov av stöd ges möjlighet till lärande utifrån sina individuella förutsättningar. För att på bästa sätt ta in kunskap beskrivs en god självuppfattning som en förutsättning. Om segregering är skolans organisationsmodell kommer barnet att hämmas och inte klara av skolans krav på samma positiva sätt som inom integrerad arbetsmodell (Gustavsson, 2002). Barn lär av barn genom god stimulans och en god samvaro och detta ökar barnets självkänsla och det i sin tur kan öka kunskapsinhämtande. Ur ett inkluderande perspektiv på lärande blir elever i behov av särskilt stöd inte åtskilda från sina klasskamrater utan istället blir alla barn delaktiga och gynnas av detta (a.a.).

Enligt Danielsson och Liljeroth (1996) är kunskap föränderlig och menar att alla har fler förutsättningar än de kan föreställa sig. Det betyder att utveckling gäller för alla oavsett funktionsnedläggning eller inte. Med inre och yttre motivation, en stark jagkänsla och självkännet och acceptans från omvärlden så kan alla med funktionshinder utveckla en stark och positiv identitet. De menar att *Det är inte diagnosen som i sig avgör om den är användbar eller inte utan de föreställningar och förväntningar som den ger upphov till.* (Danielsson & Liljeroth 1996, sid 23).

Samspel och grupprocesser

Enligt Danielsson och Liljeroth (1996) är utveckling en ständig process som aldrig stannar av. Historia, nu och framtid är livsprocessen. Även om individen påverkas av både historia och framtid är det bara här i nuet man kan göra något åt det. En människa bör ses som en helhet och i förhållningssättet är den tanken och språket den grundläggande funktionen. Om en individ ska förändras kan det bara ske när individen är mogen. Utveckling kan inte tvingas fram utan kräver ansträngning, tid och tålamod menar Danielsson & Liljeroth.

Om ett bemötande ska vara optimalt bör förhållningssättet bygga på en genuin nyfikenhet som skapar ett engagemang och intresse. Det i sin tur skapar en trygg bas och en stabil plattform att stå på för att kunna få ett förtroende och en större förståelse. Enligt Danielsson och Liljeroth är en optimal utveckling en möjlighet att få kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar.

I en grupp krävs ett samspel för att gruppen ska upprätthållas och för att skapa en delaktighet tillsammans. En grupp definieras av en mängd relationer mellan flera individer och kan innebära individer som oftast har något gemensamt (Svedberg, 2007). Det krävs även en social förståelse för att bli delaktig i ett sammanhang för det är i mötet med andra vi finner oss själva enligt Svedberg (2007). Han menar att alla kan kommunicera även om det kan ske genom olika uttryck. Det centrala under kommunikationen är hur vi uppfattar och möter varandra. Vi upplever genom alla våra sinnen och vi uppfattar genom föreställningar och intellekt samt uttrycker oss genom kommunikation och handlande (Danielsson & Liljeroth 1996). Alla har vi olika förutsättningar så som arv och miljö men redskapet för språket är detsamma oberoende arv och miljö och det är tänkandet (Evenshaug & Hallen 2001).

Begåvning – utvecklingsstörning

I Sverige är det mest förekommande med utvecklingsstörning när vi menar en funktionsnedsättning där det visar sig i en ofullständig utveckling av begåvning. (Gillberg & Hellgren, 2000). En utvecklingsstörning sker tidigt i livet och är efter ADHD och dyslexi den mest förekommande funktionsnedsättningen inom det centrala nervsystemet (Gillberg & Hellgren, 2000). Utvecklingsstörning är inget entydigt begrepp utan har haft olika definitioner genom åren och i olika kulturer. Grunden har varit att det finns svårigheter som kräver information och kunskap (Söderman & Antonsson, 2011). Syftet med att kategorisera genom att diagnostisera innebär huruvida en person kan få tillgodose sig det stöd som de är berättigade att få. Utvecklingsstörning delas in i fyra nivåer enligt ICD10 och DSM-IV (Gillberg & Hellgren, 2000) i grav, svår måttlig och lindrig. Utifrån nivån behövs ytterligare information om hur begåvning ser ut i olika sammanhang som tankestrukturer, rum, kvalitet, kvantitet och orsaksuppfattning (Söderman & Antonsson, 2011).

I praktiken finns ett mycket stort antal elever som har fått diagnoser vilket har inneburit enligt Haug (1998) att de skiljs ut från övriga elever. Han menar att det är en risk att de eleverna med diagnoser riskerar att det skapas nya och andra svårigheter. I vissa fall kan en diagnos skapa mer problem för eleven än den nytta som är syftet. Resultaten från Emanuelsson och Sonnander (1990) visar på att de elever som inte har blivit diagnostiserade och på grund av det har undgått att få en diagnos klarar sig bättre både i skolan och i yrkeslivet än elever med motsvarande begåvningsnivå som har blivit definierade som barn med behov av särskilt stöd.

Begreppet intelligens och begåvning kan sammanfattas med begreppet kognition som står för det system som bearbetar föreställningar och varseblivningar (Jakobsson & Nilsson, 2011). Den franske psykologen Alfred Binet konstruerade IQ testet där svag begåvning är en term som används för personer som har en intelligenskvot som ligger inom normalzonens nedre del, vilket innebär ett IQ mellan 70-85. Personer med svag begåvning har ofta en bristande förmåga till abstrakt tänkande (Svedberg, 2007). Vad som definieras som utvecklingsstörning kan bero till viss del hur samhällsliga synsättet är konstruerat. Inom utvecklingsstörning finns det tre förklaringsmodeller, det medicinska, det sociala och det som är miljörelaterat (Svedberg, 2007). Svårigheterna blir att tillämpa kunskap samt svårigheter att lära det adaptiva beteendet (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Gunnar Kylens definition om begåvning och utvecklingsstörning används ofta i Sverige. Han vill se på människan i sin helhet utan att påverkas till för stor del av funktionsnedsättningen. Enligt Kylan är begåvningsens första del att skapa en verklighetsuppfattning (Jakobsson & Nilsson, 2011). Det innebär att bearbeta de intryck omvärlden ger till en verklighet. Begåvning delas sedan in i tid, rum, kvalitet, kvantitet och verkan. Del tre är att utföra tankeoperationer dvs. att ha förmågan att tänka att du gör något för att gå från punkt A till B. Svårigheten ligger oftast i att tänka sig promenadvägen dit. Sista delen är funktionen att symbolisera verkligheten från de erfarenheter som finns, det abstrakta tänkandet (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Enligt AAIDD (American Association intellektuella och utvecklingsstörning, svensk översättning, 2010) är deras definition av utvecklingsstörning. *Utvecklingsstörning är ett funktionshinder som kännetecknas av betydande begränsningar både i intellektuellt fungerande och i ett adaptivt beteende, som omfattar många vardagliga sociala och praktiska färdigheter. Detta funktionshinder kommer före 18 års ålder* (AAIDD, American Association intellektuella och utvecklingsstörning, svensk översättning)

Det är avgörande att komma ihåg att personer strax ovanför gränslinjen för diagnos fungerar på liknande sätt som de som befinner sig något under denna gränslinje... alla individer med betydande begränsningar i intellektuell förmåga behöver stöd som matchar deras individuella behov och intressen (AAIDD 2010)

Barn med lägre begåvning har samma önskan som barn med normal begåvning om delaktighet och att vara som alla andra (Jakobsson & Nilsson, 2011). Det bekräftar ICF som är en klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa, om att delaktighet handlar om en persons engagemang i den egna livssituationen (Jakobsson & Nilsson, 2011). Enligt Kadesjö (2007) är det av vikt att den vuxnes förväntningar måste utgå från barnets förmåga. Samtidigt beskriver han hur den vuxne ska se de mönster som finns i barnets beteende för att förebygga de svårigheter som finns.

Emanuelsson tillsammans med Sonnander (1990), skrev om svagbegåvade elever i vanlig högstadieskola i Sverige. Studien var en uppföljningsstudie av hela årskullar av elever. I studien gavs möjligheten att studera alla elever oavsett förmågor på ett unikt sätt där inte skolan eller eleven var medvetna om att det var en studie. Ett syfte av tre var att identifiera gruppen svagbegåvade i den vanliga skolan. Studien visade att den svagbegåvade utgör en svagpresterande grupp. Den svagbegåvade gruppen som hade identifierats återfanns bland de elever som erhållit de lägsta betygen. De elever som fick specialundervisning var något mer än hälften av de svagbegåvade och där pojkar var överrepresenterade. Den socioekonomiska statusen visar sig vara låg bland de svagbegåvade jämfört mot de övriga elevernas. Vidare gjordes en skattning av elevernas självuppfattning och erfarenheter i skolan. Det visade sig att de svagbegåvade betraktar sig sämre än de icke svagbegåvade i att läsa, stava, räkna samt i att utöva idrott. De ansåg det svårt att förstå gruppinstruktioner och upplevde sig själva sämre än sina övriga klasskamrater. Eleverna inom den svagbegåvade gruppen gav uttryck för en vilja i att vara bättre i skolan och skulle vilja förstå bättre samt få mer förståelse och hjälp av sina lärare och klasskamrater (Emanuelsson & Sonnander, 1990)

Emanuelsson och Sonnander ställer sig själva frågan om vad som skulle vara mest utvecklande för den svag begåvade gruppen, särskola eller vanlig skola? De menar att det är en forskningsmässigt svår fråga för att få ett entydigt svar men lämnar frågan öppen för vidare diskussioner.

Åtgärdsprogram och kunskapsresultat

Åtgärdsprogrammen är elevens garant för att skolan ska säkerställa att eleven får det särskilda stöd de är i behov av och har rätt till. Skolan är enligt grundskoleförordningen skyldig att upprätta åtgärdsprogram för de elever som är i behov av särskilt stöd sedan 1995 (Andreasson och Asplund-Carlsson, 2009). Åtgärdsprogrammet är skolans redskap i arbetet med att stödja eleven i behov av särskilt stöd. Skolan har enligt *Allmänna råd för åtgärdsprogram* (2013) ett kompensatoriskt uppdrag. I skollagen finns däremot ingen definition av särskilt stöd vilket i praktiken innebär att det blir en professionell bedömning som skolan gör från elev till elev.

Nedanstående syfte är de riktlinjer skolan har att följa för elever med behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammets syfte är enligt Skolverket (2013, s 8) att;

Vad är syftet med ett åtgärdsprogram?

Ett åtgärdsprogram är ett redskap för lärare, annan skolpersonal och rektorer i arbetet med att stödja en elev i behov av särskilt stöd, så att hon eller han får förutsättningar att utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanen och nå de kunskapskraven som minst ska uppnås. Samtidigt är det en skriftlig bekräftelse på elevens behov av särskilt stöd och vilka stödåtgärder som ska vidtas. I det praktiska arbetet fungerar åtgärdsprogrammet som ett stöd vid planeringen och genomförandet av den pedagogiska verksamheten kring eleven. Ett åtgärdsprogram gäller vid den skola där det har beslutats, men det kan även fungera som ett värdefullt informationsunderlag vid övergången till en annan skola.

Vad är särskilt stöd?

Det är skolans uppgift att skapa förutsättningar för alla elever att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.5 I detta ligger att skolan har ett kompensatoriskt uppdrag. Utbildningen ska ta hänsyn till alla elevers olika behov, där en strävan ska vara att uppväga skillnader i deras förutsättningar. Det finns ingen definition av begreppet särskilt stöd i skollagen. Det är heller inte möjligt att i lagtext definiera vilka förutsättningar som ska finnas för att en elev ska erbjudas särskilt stöd. Det är också svårt att dra en gräns mellan vad som avses med stöd som ges inom ramen för en individanpassad undervisning och vad som är särskilt stöd. Vad som avses med särskilt stöd blir därmed en professionell bedömning som skolan måste göra från fall till fall.

En undersökning gjord av Skolverket (2002), *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* visar hur framgångsrikt ett åtgärdsprogram kan vara för den enskilda eleven samtidigt som studien visar på att flera elever inte får det åtgärdsprogram de är berättigade till. Undersökningen omfattar dels en enkätstudie med drygt 1000 deltagande skolor samt två fallstudier av tio skolor. Resultatet visar att stödet ser skiftande ut i skolorna samt att åtgärdsprogram är vanligt förekommande. I vissa skolor fanns ett proaktivt arbete med individuella utvecklingsplaner som resulterade i ett reducerande av åtgärdsprogram. Mest förekommande är åtgärdsprogram i de lägre åldrarna medan i de äldre åldrarna, främst i högstadiet var det mindre förekommande. Det visar även att var fjärde elev som har ett åtgärdsprogram inte har en dokumenterad planering. Det finns även de elever med behov av särskilt stöd som inte får ett åtgärdsprogram och då inte heller det stöd som de är i behov av. De medverkande skolorna har olika strategier för att hjälpa elever med behov av extra stöd. Specialpedagogiska inflytande tar sig i uttryck på olika sätt i skolan och påverkas av

skolkulturen. Undersökningen förklarar att oberoende vilket inflytande det specialpedagogiska arbetet har så är det en indikator på den rådande verksamhetskulturen.

I fallstudien *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?* Beskriver Asp-Onsjö (2006) vikten av ett gemensamt starkt samarbete mellan elev, föräldrar och skola i upprättande av åtgärdsprogram. Studien visar sammantaget att elevens problembild är komplex. Den visar att elevers och föräldrars delaktighet i upprättande av åtgärdsprogram var svagare utvecklat. Däremot var samarbetet starkare och tydligare mellan pedagoger och elev. Detta är allvarligt enligt Asp när pedagoger inte ser vinsten i att samarbeta med föräldrar. Samarbetet skulle skapa en större delaktighet för att påverka till ett gott resultat för eleven. Studiens resultat bekräftar därmed styrdokumentens direktiv om ett ökat inflytande mellan skola och föräldrar.

Andreasson och Asplund-Carlsson (2009) beskriver i sin forskning om elevdokumentation att skolan har ett betydelsefullt arbete med att dokumentera elever i skolan. De har en övertygelse i att det krävs ett arbetslag och pedagoger som diskuterar och reflekterar tillsammans. Det är av vikt att i textbearbetningen ställa kritiska frågor t.ex. vad olika begrepp står för att få en gemensam samsyn och grund att förhålla sig till. De menar att pedagogen måste själv ta sitt ansvar i hur texten utformas oavsett hur mallen ser ut. Det är pedagogen som är experten på elevers lärande och utveckling. Studien visar hur åtgärdsprogrammen åtgärder lägger ansvaret på att eleven ska uppnå vissa åtgärder när det står tydligt i läroplanen att det är skolans ansvar. Det kan vara en konsekvens när en pedagog som dokumenterar utgår från sina egna tolkningar. Åtgärdsprogrammets fokus bör vara på utvecklingsmöjligheter och inte som i många fall på tvivel kring eleven. (a.a.).

Persson och Persson, (2012) beskriver i sin bok hur ett framgångsrikt förändringsarbete kan se ut för en skola med låga kunskapsresultat. De menar att kartläggning av verksamheten och en pedagogisk analys är en förutsättning för goda skolresultat. Genom en välgjord kartläggning av elevens helhet kan motiven synliggöras på det sätt verksamheten är konstruerad. Traditioner på en skola kan präglade en verksamhet som inte är gynnsam för eleverna. De menar att traditioner befästs och skapar en trygghet och därigenom underhålls omedvetet oavsett nytta eller inte (a.a.). Ibland är inte traditioner till nytta för eleven utan kan istället bli ett hinder om de inte är föränderliga.

Resurser som ofta blir ett förekommande ord i sammanhang där elever ska uppnå kunskapskraven blir i Perssons och Perssons studie omkullkastad. De menar att resurser är tid och pengar och säger att ... *eleverna lär sig att lärandet tar tid är en av skolans viktigaste uppgifter och det är lärarna som har tiden med eleverna* (Persson och Persson, 2012, s, 166). Rätt använd tid är alltså tiden tillsammans med kompetenta lärare, en nödvändig resurs. Vidare beskrivs svårigheter med att samarbeta med socialtjänst och skola. De menar att om problemen med offentlighetsprincipen inte ska hindra arbetet med eleverna krävs ett samarbete mellan myndigheterna (a.a.). Jakobsson och Lundgren (2013) beskriver även vilken stor betydelse en god samverkan med olika instanser har för att skolan inte ska lämnas ensam med svåra beslut. Skolan får stöd i de ställningstaganden som de ställs inför och kan på så sätt ge eleverna möjligheter till en bättre tillvaro. Målet med samverkansarbetet enligt Jakobsson och Lundgren, är att alla delar på ansvaret, elevens perspektiv tas tillvara och de vuxna intar ett elevperspektiv som bidrar till att skapa de goda förutsättningar som alla elever är i behov av.

Metod

Uppsatsens fokus är att studera åtgärdsprogram för elever som uppfyller kriterierna som studien avser. Uppsatsen är en vidareutveckling samt ett parallellspår från en tidigare uppsats (Larsson-Fors, 2010) där frågeställningen är kring specialpedagogik som begrepp. I den här studien handlar det om gråzonsbarn som behöver bemötas utifrån ett specialpedagogiskt förhållningssätt och där den tidigare uppsatsen vävs in. Studierna hänger ihop och hamnar i ett sammanhang där det blir en ökad förståelse av vad specialpedagogik står för i skolan.

Analysens fokus är att synliggöra texten från åtgärdsprogrammen utifrån ett diskursivt perspektiv, där identiteten ses som något som konstrueras i vardagliga sammanhang ska förklaras.

Vidare beskrivning om studiens tillvägagångssätt ges nedan.

Diskursanalys

Det är lämpligt att använda en textanalytisk metod när studiens fokus är att se de språkliga mönster som avgör hur vi förstår samt skapar mening om världen och oss själva. Diskursanalys är en metod som är användbar i flera sammanhang samtidigt som den har sitt tydliga syfte. Att se det som sker i hur det konstruerats socialt och språkligt är en stor del i den diskursanalytiska metoden (Börjesson & Palmblad, 2007). Diskurs beskrivs enligt Svenska akademins ordlista *ett sätt att resonera om inom ett visst område* (s, 151). Det är processen att tänka och resonera för att nå en kunskap. Det är tydligt att se hur de två perspektiven hänger samman i beskrivningen om hur vi lär oss i olika sociala sammanhang. I en mer grundläggande mening handlar lärande enligt Säljö (2000) om vad individer och kollektivet tar med sig från sociala situationer och hur de brukas i framtida situationer.

Men liksom diskursanalysens fokus på språket har även det sociokulturella förhållningssättet språket som det viktigaste kulturella redskapet (Säljö, 2000). *Språket utvecklas som ett medel för att kunna upprätthålla och utveckla denna strävan mot att kommunicera. När barnet lär sig ett språk, lär det sig att skapa kontakt med och ingripa i sin omgivning med hjälp av språkliga resurser* (Säljö 2000, s. 88). Det är språket som har en tyngdpunkt och en viktig förutsättning för att teorin ska förankras väl. I en mer grundläggande mening enligt Säljö (2000), handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och hur de brukas i framtida situationer.

Genom att använda diskursanalys för att analysera texten i åtgärdsprogrammen ges möjlighet att se det som inte pratas om. Det blir en skriftlig debatt. Frågan blir om hur stor medvetenhet det finns kring eleverna som gränsar mellan normal och svagbegåvning. Hur synlig är diskurserna för skolan och eleverna? Om inte medvetenheten finns hos eleven så blir inte makten i diskursen verksam. Detta blir ett dilemma för eleven har inte alltid insikten och därigenom inte heller medvetenheten om de svårigheter som finns. Diskursen makt blir att se till att det sker en förändring om behovet finns.

Foucault

Foucault är den person som starkast förknippas med diskursanalys och som anses vara diskursanalysens fader. Han konstaterade att makten finns överallt och är en del av alla relationer (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Foucault ser på maktrelationerna och dess betydelse för resultatet. Han menar vidare att forskningen ska ha ett brett underlag för att få den förståelse som krävs för att möjliggöra att på bästa sätt kunna dra slutsatser utan att generalisera. Huvudfrågorna är enligt Foucault, problemet med sanning, problemet med makt samt problemet med beteende. Foucault anser att det finns en skillnadsteori där det inte är nya begrepp som utgör den största delen av diskursen utan det faktum att det blir en skillnad. Skillnaden blir då signifikant för diskursen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Utifrån Foucaults resonemang kan diskurser beskrivas som att alltid inneha ett maktperspektiv och skapas i syfte att kontrollera människor. Kontrollen sker genom ett antal procedurer som kallas för utestängningsmekanismer som innebär begränsningar för vissa och möjligheter för andra. Diskurser framträder som tydligast i dualistiska förhållanden då det finns motsättningar mellan en dominerande och en dominerad diskurs. Orsaken till denna kamp är inte motsättningar i åsikter, utan snarare att man vill använda den diskursiva positionen som vapen för att bruka makt och kontroll, för att kvalificera eller diskvalificera. I sina resonemang följer Foucault den generella socialkonstruktionistiska förklaringen att kunskap är en avspiegling av verkligheten (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Sanningen skapas diskursivt och det är olika kunskaper som anger vad som är sant och vad som är falskt (Nilsson, 2008). Studiens syfte har som fokus att se verkligheten och hur verkligheten har skapats och då blir Foucaults teorier viktiga för studiens syfte. Verkligheten i studien blir åtgärdsprogrammen. Texten har makten och respondenten tolkar texten till en sanning som blir en handling när eleven antar åtgärdena.

Urval och insamling av empiri

Studien utfördes i en mindre kommun i Västra Götaland. Syftet var att samla in åtgärdsprogram för de elever som finns i gränsområdet av normal och svag begåvning. Kommunen har 17 skolor i stadierna 1-9. Alla skolor förutom särskolan och friskolorna blev tillfrågade att delta i studien. En högstadieskola ville inte delta. Totalt fanns 35 åtgärdsprogram att tillgå. Dessa 35 åtgärdsprogram var fördelade på 14 elever varav sju är flickor och sju är pojkar. Vissa elever hade mer än ett åtgärdsprogram vilket redovisas under resultat. Det fanns en spridning av åtgärdsprogrammen på så vis att områden som centrum, invandrartäta skolor samt landsbygds skolor innefattades i studien. Eleverna som representeras i studien är utredda med anledning av om de var särskoleelever eller inte. Utredningarna enligt skolpsykolog eller BUP har visat på en normalbegåvning som gränsar till svagbegåvning.

Inledningsvis tillfrågades utvecklingsenhetens chef, om tillåtelse att utföra studien. Efter ett godkännande från utvecklingsenheten skickades ett informationsbrev till specialpedagogerna i kommunen. I brevet beskrevs syftet med studien samt hur studien skulle genomföras (se bilaga). Efter det skickade utvecklingschefen ut brevet till rektorerna. Utvecklingschefen var angelägen om att alla skolorna som blev tillfrågade ingick i studien och uttryckte detta i när hon bifogade brevet. Efter insamlad empiri som i den här studien är åtgärdsprogram inleddes en analys av det empiriska materialet. Allt textmaterial analyserades enligt en kvalitativ textanalys som går på djupet på ett mindre antal texter. Texterna analyseras för att ge en

djupare analys av en texts betydelse samt att förstå dess sammanhang. Diskurs är alltid i ett sammanhang eftersom det är präglad av dagens sanning i den aktuella kontexten (Börjesson & Palmblad, 2007). Utgångsfrågan var att undersöka vilka mönster det finns i utsagorna för att se vilka sociala konsekvenser som olika diskursiva framställningar av verkligheten får. Verkligheten i detta sammanhang blev dokumenten. Detta beskrivs vidare i nästa avsnitt, Genomförande och analys.

Genomförande och analys

Textanalysens utgångspunkt var att ge en förståelse för hur skolan möter de elever som har svårigheter i att uppnå kunskapskraven. Fanns det likheter eller såg det olika ut? Det insamlade materialet från åtgärdsprogrammen sammanställdes och analyserades för att få en översikt när det gäller samtliga texter i sin helhet. I alla program var det specialpedagogen som sammanfattade dokumentet samt utvärderar det gemensamt med pedagoger och föräldrar. Dokumenten sorterades efter återkommande begrepp och kommentarer som kunde skilja sig från de andra åtgärdsprogrammen. Efter att ha bearbetat texterna för att få en ökad validitet i arbetet sammanställdes materialet. Analysen skulle synliggöra vilka dominerande diskurser som fanns i den text som skulle behandlas. Frågorna besvarades utifrån den insamlade empirin.

Praktiskt analyserades varje elev för sig själv. Resultatet noterades i analysen för att ingå i vidare resultat och diskussion. När åtgärdsprogrammen var sorterade analyserades varje enskild text. Olika begrepp som var ofta förekommande samt mindre förekommande noterades. Alla åtgärdsprogram analyserades ur ett gemensamt perspektiv för att hitta diskurserna. Vad säger texten och vad är signifikant? Anteckningar skedde på samma sätt som vid den enskilda analysen. Genom att analysera från olika perspektiv gavs en gemensam nämnare för all text sammantagen. Den gemensamma nämnaren ska vara fokus i studien. Genom att ha samma förhållningssätt i textanalysen oavsett perspektiv var det den del som kan ses som en svårighet samtidigt som det är den delen som gav tyngd åt analysen. Syftet fanns alltid i fokus under hela genomförandet.

Datainsamlingen pågick under vårterminen 2012. Studiens syfte och frågeställningar var avgränsande på så vis att det inte fanns utrymme för andra intressanta forskningsspår att analyseras på djupet. Ett av de forskningsspår som jag ansåg vara av intresse att studera mer djupgående är de pedagogiska kartläggningarna som finns som grund för åtgärdsprogrammen. Det kan vara intressant att se om resultatet skulle skilja sig om det fanns en utförligare text om eleven.

Tillförlitlighet och relaterbarhet

Enligt Börjesson (2003) är ett sätt av flera är att se diskurser är som talordningar och logiker som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat som är sant, trovärdigt, förnuftigt, gott mm. Diskursens eller brotpålar visar därmed också vad som inte är möjligt att säga i ett visst sammanhang. Det är ett reflexivt förhållningssätt med ett självkritiskt perspektiv som ger studiens trovärdighet.

Studiens relaterbarhet avser i vilken utsträckning undersökningens resultat kan relateras till andra studier och den verksamma praktiken. I den diskursanalytiska kunskapsteorin kännetecknas språket av relativism (Alvesson & Sköldberg, 2008). Enligt Stukat (2005) mäts reliabiliteten hur skarpt eller trubbigt ett mätinstrument kan vara vilket innebär att det finns utrymme för tolkningar som bör vara tydliga för tillförlitligheten i resultatet. Att skapa medvetenhet om språkets begränsningar och möjligheter att förändra världen stärker studiens relaterbarhet.

Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) konstruerar människor sociala sammanhang genom språket. Det innebär att språket förklarar samma fenomen på olika sätt, vilket delvis är poängen med diskursanalysen. Tillförlitligheten i studien blir att se hur utsagorna blir sanna samt att se hur aktörerna går tillväga för att bli trovärdiga.

Etik

Vetenskapsrådet (2002) beskriver fyra huvudkrav som ska uppfyllas för att säkerställa en trygghet för de involverade när en vetenskaplig undersökning utförs. Vetenskapsrådet (2002) fyra huvudkrav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet uppfylldes genom en tydlighet i vad som gällde under arbetsgången samt informationsbrev till alla berörda. Åtgärdsprogrammen är offentliga handlingar och är aidentifierade och därigenom är konfidentialitetskravet införlivat. Samtyckeskravet uppfylldes när respondenterna informerades om studien och dess syfte. Samt att allt här var ett frivilligt deltagande och att all data som samlas in endast ska användas i forskningssammanhang vilket innebar att även nyttjandekravet var uppfyllt (Vetenskapsrådet, 2002).

Då studien endast gällde innehållen i åtgärdsprogrammen och eftersom eventuella personuppgifter som elevens namn och personnummer inte var relevanta togs de bort av ansvarig specialpedagog. Åtgärdsprogrammen behandlades så att obehöriga inte ska ta del av dem samt att allt involverande byggde på ett frivilligt deltagande (Vetenskapsrådet, 2002). Specialpedagogerna i samråd med respektive skola fick ge sitt samtycke till att materialet endast ska användas till uppsatsens syfte. För att synliggöra kön preciserade specialpedagogerna det i åtgärdsprogrammen.

Studiens olika fokus är de enskilda deltagarnas åtgärdsprogram och de diskurser de blir bärare av. Att se personen genom en annans röst gör att analysen blir mindre känslig. Eleven blir inte ansvarig för vad diskurserna ger uttryck för utan istället en bärare av hur verkligheten ser ut enligt diskurserna.

Resultat

Kapitlet inleds med de framträdande diskurserna som beskrivs under de tre rubriker som diskurserna representerar. Därefter illustreras åtgärdsprogrammets innehåll i tabellform följt av ett bildschema som visar på de frågeställningar som blir tydliga under arbetets gång. Avslutningsvis sammanfattas resultatet i en avslutande resultatanalys.

Framträdande diskurser utifrån central frågeställning

Studien visar att de elever som är i gränslandet mellan normal och svagbegåvning har stora och i flera fall orimliga krav på sig.



Figur 1: Framträdande diskurser utifrån central frågeställning

Hur är kunskapskraven kopplade till elevens situation och förutsättningar

I de åtgärdsprogram som analyseras i studien blir det konkreta kunskapsfokuset tydligt samt att de åtgärdsprogram som följs av flera åtgärdsprogram kring en elev är relativt oförändrade. Åtgärdsprogrammen genomsyras av uppnåendemål som nästan enbart baseras på det eleven ska göra utan att ge en större överblick över elevens behov. Det finns endast lite information kring hur eleven ska arbeta. Istället finns tydligt fokus på vad som eleven ska presteras mer än på hur. I ett åtgärdsprogram beskrivs t.ex. en elev som har dyslexi. I samma åtgärdsprogram står det inte hur men att eleven *ska öka sin läsförståelse i svenska* genom att eleven har som enda åtgärd en Daisy-spelare för att få text uppläst.

Gemensamt för majoriteten av åtgärdsprogrammen är att metoden för att hjälpa eleven är att eleven ingår i en liten grupp samt att det finns en extra resursperson. Enligt åtgärdsprogrammen ska eleverna nå åtgärdsprogrammets mål genom att vara i ett mindre gruppssammanhang samt ha en extra resursperson ibland. Det finns inget djupare resonemang kring hur skolan ska förhålla sig till eleven för att eleven ska tillgodogöra sig så mycket som möjligt utifrån individuella förutsättningar.

Nedanstående citat är från olika åtgärdsprogram under rubriken *mål*. Under rubriken *hur* skolan tänker arbeta finns inget detaljerat för hur skolan ska stödja eleven på bästa sätt.

Eleven ska lyssna på och förstå att det är de vuxna som bestämmer...

Eleven ska komma i tid till lektionerna och delta hela lektionspasset...

Eleven ska lära sig klockan...

Eleven ska nå målen i biologi...

Eleven ska räcka upp handen när eleven behöver hjälp...

Eleven ska lära sig var 15 länder i Europa ligger...

Det saknas en djupare diskussion kring *hur* utan istället blir fokus på *att* eleven ska uppnå. Om något ska uppnås krävs det en diskussion kring *hur* och vilka förutsättningar som finns om det ska bli rimligt att uppnå ska. Detta kan innebära att redan i starten av processen finns inte ett optimalt utgångsläge i hur eleven ska nå sin fulla potential.

Kunskapskrav kontra individuella förutsättningar

Det finns en variation i de åtgärdsprogram som är representerade i studien. Variationen tar sig uttryck i hur väl formulerade och beskrivande åtgärder är. Det finns likheter i konkretisering av hur åtgärder ska se ut så som att eleven ska få enskild hjälp i mindre grupp. I flera fall är åtgärder kortfattade och har fokus på *ska* och mycket lite på *hur* eleverna ska. Det är otydligt i åtgärdsprogrammen vad som ligger till grund för de svårigheterna eleven visar. Konsekvensen blir att få ett helhetsperspektiv av elevens svårigheter och styrkor.

I ett åtgärdsprogram står det att *E ska lyssna på och förstå att det är vuxna som bestämmer, E ska känna igen veckans alla dagar*. I ett annat står det att *få godkänt i kemi och fysik under vårterminen*. Samtidigt som samma åtgärdsprogram beskriver hur resterande pedagoger anser att eleven behöver fortsatt stöd på grund av sina svårigheter att ta till sig kunskap och eventuellt behöver gå om en årskurs. Utifrån det resonemanget finns det ändå med under målen att *få godkänt i kemi och fysik under vårterminen*. Det kan tolkas i praktiken att eleven eventuellt ska gå om en årskurs på grund av svårigheter i att ta in kunskap. Samtidigt i samma åtgärdsprogram ska eleven ha som mål att uppnå kunskapskraven i kemi och fysik.

Åtgärderna kontra förmåga

I de åtgärdsprogram som analyserat finns ingen diskurs kring begåvning som begrepp. Däremot kan de styrkor som beskrivs i dokumenten tolkas som begåvning. Vid ett av åtgärdsprogrammen fanns inkludering med som begrepp. Det står *anpassa lektionerna så att alla är inkluderade*. Det framgick inte vad som menades med inkludering. Innebar det att eleven som har svårigheter sitter tillsammans med de andra eleverna eller är det anpassat utefter elevens individuella behov? Begrepp som inkludering är svårtydbara därför att det begreppet tolkas olika i olika situationer. Det finns en variant representerad bland åtgärdsprogrammen där eleven citeras. *Jag missade två läxor, jag glömde att jag hade en och glömde att jag skulle lämna in en. Det är lättare när pedagogen lär mig*. I det här fallet har läsaren, mottagaren en tolkningsfrihet som kan innebära en annan förståelse för eleven. En slutsats är att det är nästintill omöjligt i alla åtgärdsprogram att som läsare utan att veta bakgrunden, förstå hur åtgärdsprogrammen är för de barn som är i gränslandet av svag och normalbegåvning.

En del av eleverna representerade i studien har flera åtgärdsprogram som följdes av varandra i tiden. I de fallen blev det tydligt att åtgärderna är relativt oförändrade och ser relativt lika ut i både mål och åtgärder. Samtliga åtgärdsprogrammen har en avsaknad av begreppen inkludering och exkludering.

Sociala förmågor är näst intill onämnda i åtgärdsprogrammen och på grund av det blir det svårt att få en helhetsbild av eleven och arbetet kring eleven ur ett helhetsperspektiv. Andra förmågor och styrkor finns beskrivna i åtgärdsprogrammen men är inte dominerande. Flertalet åtgärdsprogram ger även positiva bilder av eleverna och deras utveckling. Eleverna visar förmågor indirekt genom att de uppnår vissa krav i åtgärdsprogrammen. I ett åtgärdsprogram var förmågorna mer representerade än i de andra vilket gav en tydligare bild för att arbeta med styrkorna som grund i åtgärdsprogrammen.

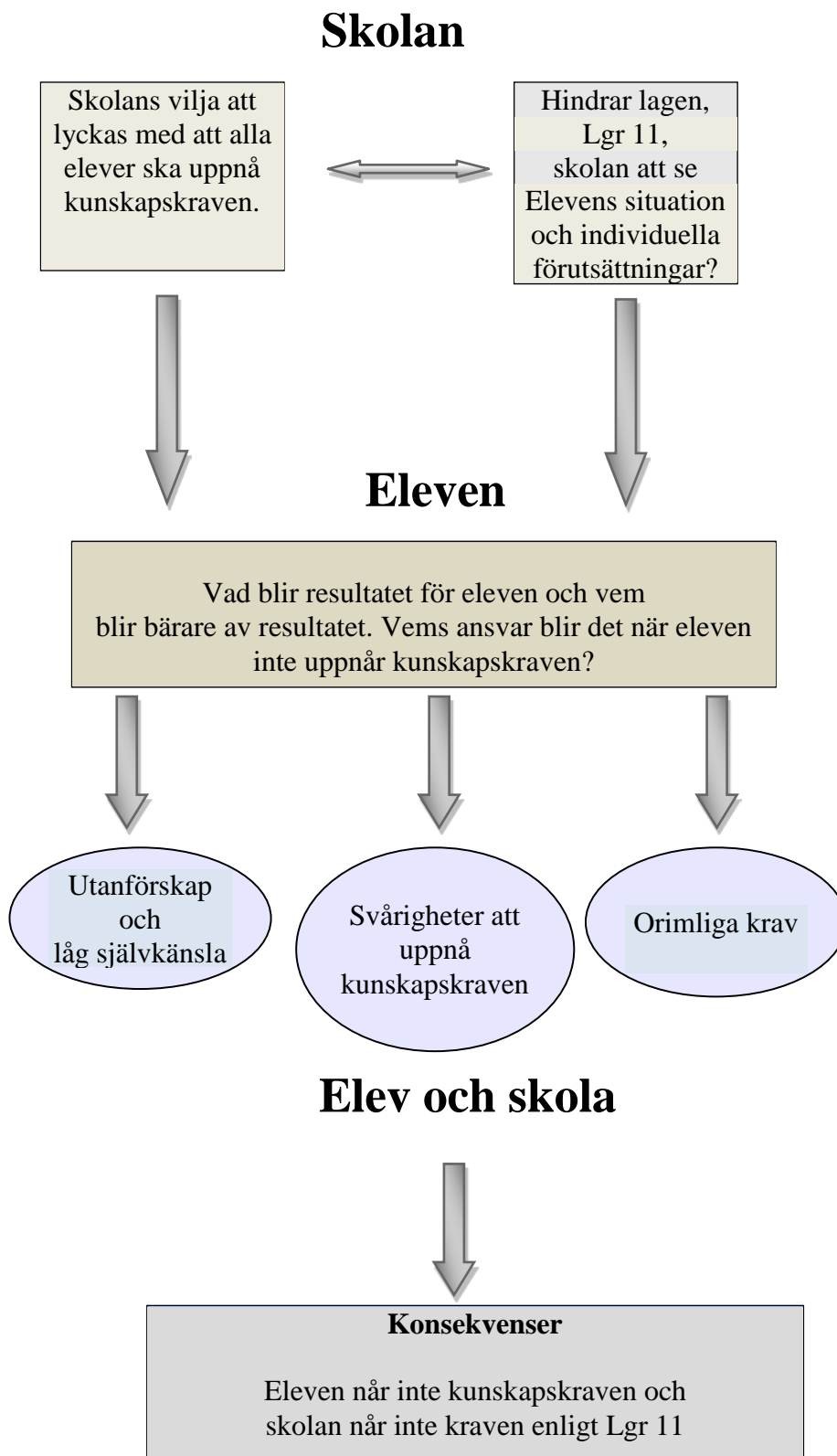
Där stod det bland annat *Kan föra enkla resonemang... Kan läsa elevnära texter med flyt... Kan simma 200 m...*

Åtgärdsprogrammens innehåll

Nedanstående tabell visar en sammanfattad analys av de åtgärdsprogram som innefattas av studien. Därefter följer en analysbeskrivning av åtgärdsprogrammen som förtydligas i ett illustrerat bildschema. Resultatdelen avslutas med ett resultatkapitel och avslutande resultatanalys.

| Elev | Kön | Stadier | Antal ÅP | Förekommande samt återkommande begrepp i åtgärdsprogrammen | Åtgärder/förhållnings-sätt |
|------|--------|--|-----------------------|--|--|
| 1 | Pojke | Årskurs 4-6 | 6 | Nå kunskapskraven, kunna lösa, få stöd | Datorstöd, anpassat studiematerial |
| 2 | Pojke | Årskurs 8 | 1 | Ska kunna, ska lära, ska nå målen, ska | Diagnos dyslexi finns med i texten samt specialundervisning |
| 3 | Pojke | Årskurs F-1 | 3 (sista ÅP avslutat) | Kunna förstå, kunna bättre, förstå | Liten grupp, anpassat studiematerial, Data för att träna hemma |
| 4 | Flicka | Årskurs 6 | 1 | Kunna uttrycka, få förutsättningarna, Reflektera | Ett beskrivande ÅP med flera citat |
| 5 | Flicka | Högstadiet (framgår inte av ÅP vilken årskurs) | 2 | Lära sig, bli säkrare | Liten grupp, extra resurs |
| 6 | Flicka | F-klass-årskurs 1 | 6 | Att komma igång, att lära sig, stötta | ÅP har en större fokus på att även lärarna ska utföra åtgärder |
| 7 | Flicka | Årskurs 3 | 1 | Att nå målen, att få godkänt, bli säkrare | Liten grupp, anpassat studiematerial, Data för att träna hemma, extra resurs |

| Elev | Kön | Stadier | Antal ÅP | Förekommande samt återkommande begrepp i åtgärdsprogrammen | Åtgärder/ förhållnings- sätt |
|-------------|------------|---|---------------------|---|---|
| 8 | Pojke | Årskurs 8 | 2 | Bli mer, ska nå målen, ska klara | Liten grupp, anpassat studiematerial, Data för att träna hemma, |
| 9 | Flicka | Årskurs 2 | 1 | Ska kunna, ska räcka upp handen, ska utveckla | Samarbete särskolan, repetera |
| 10 | Flicka | Årskurs 8 | 1 | Få godkänt, | Anpassat studiematerial |
| 11 | Pojke | Årskurs F-1 | 1 | Kunna... | Anpassat studiematerial, liten grupp |
| 12 | Pojke | Högstadiet (framgår inte av ÅP vilken årskurs) | 2 | Ska lyssna, komma i tid | Anpassat studiematerial, liten grupp, muntliga prov |
| 13 | Pojke | Årskurs 6 | 1 | Ska känna sig trygg, ska lära sig | Bekräfta eleven, förberedelse |
| 14 | Flicka | Årskurs 5 | 1 | Flickan kan | Styrkorna beskrivs i åtgärds- programmet |



Figur 2: Ovanstående bildschema visar en illustration av analysbeskrivningen.

Avslutande resultatanalys

Enligt Skolverket (2011) har åtgärdsprogrammet en betydande roll för att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses. Utgångsläget är elever som inte har alla förutsättningar att nå alla kunskapskrav. Med det som utgångsläge bör inte alla uppnåendekrav finnas med i åtgärdsprogrammen och representera majoriteten av åtgärdsprogrammen.

Resultatet visar på en liten variation i de åtgärdsprogram som är representerade i studien. Åtgärder i alla åtgärdsprogram ser relativt lika ut där fokus är på att skolans åtgärder är kompensatoriska. Insatserna som sätts in enligt åtgärdsprogrammen för eleven ska framförallt arbeta med elevens svaga sidor i den undervisning som redan är befintlig. Det är eleven som ska anpassas till skolans kontext och inte tvärtom. Eleven blir då bärare av problemet. Det finns även en skillnad kring hur högstadiet respektive stadierna 1-6 utformar sina åtgärdsprogram i texten. Åtgärdsprogrammen för högstadiet är mindre omfattande och påtagligt mer kortfattade. En reflektion är att det kan finnas en fylligare kartläggning som belyser elevens styrkor och svårigheter. Detta framgår inte i åtgärdsprogrammen och är inte undersökt. Det finns en otydlighet i alla åtgärdsprogram om vad som ligger till grund för elevens svårigheter. Det saknas en helhetsbild av elevens styrkor och svagheter som kan ge en större förståelse. Detsamma gäller för vad elevens styrkor och förmågor är. Det är generellt svårt att utläsa elevens status inom olika kunskapsområden och i och med det svårt att se åtgärdsprogrammet ur ett helhetsperspektiv. Detta återkommer både från elev till elev och för elever över tid. I de fallen där åtgärdsprogram följs av fler åtgärdsprogram så sker nästintill ingen förändring av innehåll. Detta fenomen beskrivs även i en fallstudie hur ett åtgärdsprogram inte förändrats under 1,5 år, utan att det som var skrivet tidigare gällde fortfarande (Hjörne & Säljö, 2008). Frågan blir då hur viktigt och levande dokumentet är? En annan reflektion blir även att när åtgärdsprogrammen ser likadana ut varje gång, kan det betyda att eleven inte utvecklas?

Redan från skolstart präglas eleven av allt som sker runt omkring. Oavsett om individen påverkas av både historia och framtid är det bara i nuet man kan göra något åt det. Människan måste ses som en helhet (Danielsson & Liljeroth, 1996). Det syns i åtgärdsprogrammen att det är kortsiktiga och konkreta lösningar som är tyngdpunkten i texten. Det finns en svårighet i åtgärdsprogrammen att se det grundläggande förebyggande och långsiktiga arbetet. Enligt större delen av åtgärdsprogrammen ska eleverna uppnå kunskapskraven i alla ämnen oavsett svårigheter. Är detta rimligt om du som elev finns inom gränsområdet? Återigen är det av vikt att förstå att alla har mer förutsättningar än de kan föreställa sig och att en funktionsnedsättning aldrig är statisk (Danielsson & Liljeroth, 1996). Samtidigt bör det finnas ett helhetsperspektiv som är baserat på rimlighet.

Summan av empirin speglar en verklighet där åtgärdsprogrammen inte kopplas till specialpedagogisk forskning. Istället upprepas kunskapskraven från skollagen. Skolans mål att alla ska nå dessa krav blir så centralt att det ger svårigheter med att skapa meningsfulla åtgärdsprogram för gråzonsbarnen. Med hänsyn till att eleverna i studien är gråzonsbarn blir det svårt att se hur de ska leva upp till åtgärdsprogrammets mål och åtgärder.

Diskussion

Studien har sin utgångspunkt i ett dilemma där elever med svårigheter ska uppnå kunskapskraven på nästan samma villkor som elever utan svårigheter. Studien ger flera frågeställningar som problematiseras och diskuteras nedan. Kapitlet inleds först med en kort reflektion kring metod.

Metoddiskussion

Syftet med studien är att undersöka hur elever som finns i gränsoområdet av normal och svag begåvning dokumenteras. Fokus är att genom en textanalys av åtgärdsprogram kring gråzonsbarn se vilka diskurser som är dominanta. Åtgärdsprogrammets fokus blir centrerat kring eleven och vad eleven ska göra istället för att se eleven ur ett helhetsperspektiv. Att elever får ingå i en mindre grupp behöver inte betyda att det är exkluderande utan istället att de är inkluderade. Detta framgår inte i texten. Det finns olika tolkningar bland pedagogerna kring de bägge begreppen och hur det hör ihop. Det blir därför svårt att utläsa hur den som har författat dokumentet ser på begreppen.

Genom att använda dokumentation i form av åtgärdsprogram som verktyg i studien fanns det inget utrymme att se eleverna i verksamheten eller att samtala med specialpedagogerna om åtgärdsprogrammen. Det kan innebära att det finns underliggande resonemang och att verkligheten kan se annorlunda ut än det som beskrivs i åtgärdsprogrammen. Det kan vara en svaghet för studiens resultat eftersom mer information kan ge en större förståelse och på det sättet ett annat resultat. Samtidigt är det styrkan i metoden eftersom det är de offentliga handlingar som representeras av åtgärdsprogram, är det som arbetet utgår ifrån.

Mitt förhållningssätt att förstå texterna har varit mödosamt att inte dra för snabba slutsatser. Förutsättningen har varit att läsa texterna vid flera tillfällen och försöka se det från olika perspektiv. Slutligen ska de diskurser som framträder genomsyras oavsett vilket perspektiv som har antagits. Winter-Jørgensen och Philips (2000) menar att om forskaren i en kvalitativ studie enbart skulle beskriva ett fenomen eller en företeelse på det sätt som folk i allmänhet ser det skulle den antagligen framstå som poänglös. Min ambition var inte att presentera en sanning enligt min tolkning utan istället hitta alternativa sätt att beskriva och förstå verkligheten och genom det erbjuda läsaren ett nytt perspektiv.

Resultatdiskussion

Åtgärdsprogrammen som används i studien är skrivna av specialpedagoger i samråd med elev och förälder. Texten bearbetas utifrån en mall med ett bestämt innehåll. Det innebär att dokumenten är styrda hur innehållet bör utformas. Däremot finns det utrymme under specifika rubriker att dokumentera utifrån författarens syn på elevens svårigheter. Det är i detta skede som variationen av text tar sig uttryck i dokumentet.

Analysen av åtgärdsprogrammets innehåll (se sid 21-22) visar att kunskapskraven är i fokus. Skolan kompenserar elevens svagheter genom liknande åtgärder som enskild träning eller att eleven ingår i en liten grupp. I flera fall ska eleven uppnå kunskapskraven utan att det ges tydliga åtgärder om hur skolan ska förhålla sig till eleven. Det är genomgående i alla åtgärdsprogrammets att eleven *ska* uppnå kunskapskraven. Fokus är på elevens svagheter mer än möjligheter. Det finns en obalans mellan skolans ansvar jämfört med elevens ansvar i åtgärdsprogrammen. Eleven blir bärare av ett större ansvar än skolan i åtgärdsprogrammen. Detta trots att skolan har enligt läroplanen skyldighet att svara för elevens särskilda stödbehov.

Jakobsson och Nilsson (2011) skriver att barn behöver vuxna som bemöter deras livs- eller skolproblem utifrån ett helhetsperspektiv. Det går att uppnå genom att olika professioner samverkar för att med gemensam kraft ge barn och unga det stöd och den hjälp de är i behov av. Skolan har en central roll i detta samverkansarbete och ett speciellt ansvar för de barn som har ett stödbehov. Vad som är normalt är beroende av skolform och de andra eleverna som finns där, alltså vilken kontext barnet infinner sig i (Jakobsson, 2002).

Det blir problematiskt att förstå hur gråzonsbarn som har det svårt redan från start och inte har förmågan att uppnå alla kunskapskrav enligt åtgärdsprogrammen ska uppnå kunskapskraven. Det blir i flera fall mål som inte är rimliga att uppnå. Vilka konsekvenser blir det för pedagogerna som har ett uppdrag enligt Lgr11 (Skolverket, 2011) att uppfylla kunskapskraven? Är det skolans goda vilja att lyckas ändå med eleverna eller är det så att skolan förblindas av alla uppnåendekrav enligt Lgr 11? Blir konsekvenserna att gråzonsbarnen har för högt ställda krav vilket i sin tur kan innebära en låg självkänsla hos eleven som kan leda till ett utanförskap? Eller blir konsekvensen att eleven inte når kunskapskraven och skolans krav från Lgr 11 inte införlivas? Problematiken beskrivs i ett bildschema nedan (s, 24). Skolan har krav att alla elever ska ges möjligheter att uppnå kunskapskraven enligt Lgr11 (Skolverket, 2011). *Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper* (Skolverket, 2011 s. 8). Enligt en artikel från Klinik och vetenskap skriver de att *Barn och ungdomar med svagbegåvning, dvs. begåvningsnivå i normalvariationens nedre del, får problem i dagens skola. De utgör en stor och "osynlig" grupp som i dag kommer i kläm i skolan och i samhället när krav på teoretisk begåvning betonas alltmer* (Adolfsson, Carlsson-Kendall, Dahlström, Fernell, 2002. s. 1821).

Frågeställningarna i studien var hur eleverna synliggörs i åtgärdsprogrammen och vilka diskurser som blir synliga. Det kan konstateras att eleverna tillkortakommande synliggörs tydligt i dokumenten. Diskursen blev *hur* eleverna synliggörs och hur skolan förhåller sig till de skrivna dokumenten. Skolan har makten i dokumenten och eleven blir delaktig först när åtgärderna träder in i elevens lärande. Åtgärderna har som fokus att kompensera de svagheter som eleven visar. Skolan bör enligt läroplanen vara kompensatorisk men den ska även bygga sin kunskapsutövning genom att använda elevernas styrkor. De flesta åtgärdsprogrammen som är representerade i studien saknar helt information om elevens styrkor. För att stödja elever med särskilt behov är det en förutsättning för att lyckas att vi arbetar med elevens styrkor för att kompensera svagheterna. Frånvaron av dessa styrkor i åtgärdsprogrammen innebär att det saknas en tyngd och trovärdighet i dokumenten.

Det är inte en enkel uppgift för eleven i skolan att finna den rätta vägen för att kunna tillgodogöra sig skolans pedagogik och utmaningar. Det sociokulturella perspektivet på lärandet blir tydligt i studien. Eleven blir ofta individualiserad i åtgärdsprogrammen och den önskade situationen när eleven lär utifrån en helhet och ett sammanhang där elevens förutsättningar står i fokus uteblir. Språket som har ett viktigt syfte att ge eleven en mening sker genom en interaktion med andra människor och den möjligheten blir inte synlig i åtgärdsprogrammen. Genom att använda diskursanalys som metod gavs goda möjligheter att se det som inte pratades om. Diskurserna blev tydliga i arbetet med empirin men resultaten visar på att diskurserna inte är tydliga för skolan. Min slutsats blir att det finns en omedvetenhet i skolorna kring de elever som gränsar mellan normal och svagbegåvning, en omedvetenhet i hur deras skolsituation ser ut och vilka krav de ställs inför. Diskursen hur makten ska se till att en förändring ska ske kvarstår samt att skolan ser behovet för en förändring.

Som tidigare nämnts kan en process beskrivas som en berg och dalbana med många upp och nerförsbackar för de elever som har svårigheter i skolan. Där eleven får utstå ibland svårtillgängliga lösningar. Skolan har stora förväntningar på sig att anpassa pedagogiken till individen samtidigt som det ställs krav på att individen ska anpassa sig till pedagogiken och skolans struktur. Det är en ekvation som är svår att lösa kanske på grund av att den är så individberoende. Ska vi ha tillbaka våra hjälpklasser från 1980-talet som var ämnade för de elever som hade en svagare teoretisk begåvning? Hur är det tänkt idag när vi vet att förutsättningarna att klara grundskolans krav är olika beroende vilken förmåga till abstrakt tänkande individen har?

En faktor som har nämnts är när flera aktörer är inblandade och att det visar sig vara av stor betydelse att finna den optimala lösningen för individen. Förutsättningen är att samarbetet är tydligt och att alla arbetar mot en gemensam lösning. Tideman et al. (2005) skriver som en rubrik i *Den stora utmaningen* att *Det kallas individanpassning men alla ska bli likadana*. Det krävs initiativ och kunskap från flera aktörer för att få en inkluderande skola som är individanpassad. Fokus bör vara att skolan ser eleverna som en resurs. Beroende på vilket sammanhang som är gällande påverkar det sättet att se på elevers beteende (Tideman et al., 2005). Studien ger en insikt i att det krävs mer information om de studerade åtgärdsprogrammen för att förstå elevens svårigheter. Om helhetsbilden av eleven saknas så blir det svårt att applicera meningsfulla åtgärder utifrån elevens förutsättningar.

I de åtgärdsprogram som har analyserats finns en stark fokusering på att eleven ska uppnå kunskapskraven. Är vi i skolan såpass fogliga att följa de regler och förordningar som finns utan att ifrågasätta det vi gör eller inte gör? Det upplevs inte finnas utrymme för att reflektera kring de barn som är inom gråzonen. Att låta elever få sträva efter något som kan vara omöjligt att uppnå är inte att se möjligheter utan istället att utsätta eleven för hinder. Det finns ingen tvekan om att alla utvecklas men vi gör det utifrån individuella förutsättningar.

Det är av vikt att reflektera över begreppen och olika frågeställningar kring elever som är i gränslandet mellan normal och svagbegåvning. Reflektera och sätta ord på det som kanske inte synbart vid första anblicken men finns där. Frågor som, Var finns medvetenheten i samhället för den gruppen av barn som hamnar här i ett vakuum där det inte finns tydliga riktlinjer? Hur möter skolan elever som gränsar mellan normal och svagbegåvning? Har samhället glömt de elever som gränsar mellan normal och svagbegåvning?

I de fallen som kunskapskraven inte är nåbara för eleven så kan de inte heller vara relevanta som målbilder. Vi ber väl inte den blinde att se?

Fortsatt forskning

Studien har påvisat flera olika dilemman och frågeställningar som kan studeras vidare. Som tidigare har nämnts vore det intressant att studera kring kartläggningarna som är kopplade till åtgärdsprogrammen. Bli resultatet annorlunda om det finns en pedagogisk utredning som bakgrund? Ett annat intressant spår som väcktes under studiens gång är åtgärdsprogrammets begränsade variation i hur de skrivs. Det vore intressant att se vad det är för faktorer får pedagogerna att uttrycka sig lika och placera fokus på vad eleven ska uppnå. Vad är det som styr pedagogerna in i samma riktning. Enligt Berg (2003) finns det yttre och inre rummet men var finns frirummet i detta sammanhang? Är det ett outnyttjat frirum? Är det inre rummet som är skolan som styr pedagogerna åt samma håll?

En högaktuell fråga idag är om åtgärdsprogrammen ska finnas kvar. Regeringen har föreslagit att skyldigheten att dessa avskaffas 2014. Det nya förslaget innebär att åtgärdsprogram ska upprättas på begäran av föräldrarna. Det vore intressant att forska vidare vad det skulle innebära för elever som är i behov av särskilt stöd om de inte har ett åtgärdsprogram kopplat till sig. Enligt Asp-Onsjö (2006) är föräldrarna den svagare parten i upprättande av programmen. Vad kan det bli för konsekvensen när den svagare parten ska bli den initierande och drivande kraften?

Min förhoppning är att resultatet i denna studie har gett upphov till ytterligare tankar om hur arbetet med särskilt stöd för elever som gränsar mellan svag och normalbegåvning kan utformas för att verka positivt i skolan och i livet. Förhoppningsvis kan studien även ge en djupare förståelse kring komplexiteten om de elever som är inom gränslandet av normal och svag begåvning.

Specialpedagogiska implikationer

Lärdom man kan dra av studien är hur en text kan förändra skolans syn på eleven. Tolkning av en text kan innebära att elever i behov av särskilt stöd får de förutsättningar som krävs eller så kan det innebära att de inte får något stöd. Det beror på hur mottagaren tolkar texten i åtgärdsprogrammen och omvandlar texten till praktiska åtgärder för eleven. Studien har visat på sårbarheten i hur åtgärdsprogrammen utformas och hur det kan påverka eleven. Det finns en tendens att förlägga problemen på eleven vilket bör upptäckas av specialpedagogerna som utformar åtgärdsprogrammen men även av pedagogerna som använder programmen som ett redskap i arbete med eleverna. Samspelet och respekt mellan pedagog och elev är av största betydelse och bör tas i beaktning i elevarbetet.

Eleverna i skolan är inte vuxna och har i och med det inte heller yttersta ansvaret för att få det som de är berättigade till enligt skollagen. Danielsson & Liljeroth (1996) menar att en förändring sker när man är mogen. Utveckling kan inte tvingas fram utan kräver ansträngning, tid och tålamod. Dåliga skolresultat kan innebära en sämre självkänsla. En sämre självkänsla betyder att eleven kan uppleva sig själva ur ett "fel" perspektiv. Det kan innebära pedagogiska konsekvenser som sämre resultat i skolan, ett sämre omdöme och en identitetskris (Evenshaug & Hallen, 2001). När ett bemötande upplevs optimalt innebär det att förhållningssättet bygger på en genuin nyfikenhet som skapar ett engagemang och intresse. Det i sin tur skapar en trygg bas och en stabil plattform att stå på för att kunna få en god start i livet (Danielsson & Liljeroth, 1996).

Enligt Gustavsson (2002) kännetecknas kunskap som människans strävan att överleva och skaffa sig ett bättre liv, både individuellt och kollektivt. Det innebär att skolan lär för livet och bör ta det ansvaret och arbeta aktivt med det i alla skolsammanhang. Skolan bör ges utrymme för att reflektera kring det som dokumenteras och sedan praktiseras.

Referenslista

- AAIDD. (2010). Hämtat från www.aaid.org
- Adolfsson, I., Carlsson-Kendall, G., Dahlström, K., & Fernell, E. (2002). Svagbegåvning – normalt men inte problemfritt. *Läkartidningen*, 1820-1822.
- Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik ett kunskapsområde i utveckling. Reflektioner kring specialpedagogik -sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I., & Asplund-Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation- om textpraktiker i skolans värld*. Liber: Stockholm.
- Asp – Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?* Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Bengtsson, H., & Svensson, K. (2006). *Ansvar och sekretess i förskola, skola och fritidshem*. Stockholm: Liber .
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Danielsson, L., & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande: - specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Dyson, C., & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. (A. Millward, Red.) London and New York: Routledge.
- Emanuelsson, I., & Sonnander, K. (1990). *Utvärdering genom uppföljning av elever VII svagbegåvade I vanlig skola. En uppföljning genom högstadiet och gymnasieskolan*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gillberg, C., & Hellgren, L. (2000). *Barn och ungdomspsykiatri*. Stockholm: Natur och kultur.

- Groth, D. (2007:2). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser-aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?* . Skolverket Stockholm: Fritzes.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Heimdahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hjärne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I.-L., (2002). *Diagnos i skolan En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg studies in educational sciences 185. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jakobsson, I.-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jakobsson, I.-L., & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd- viktigare än diagnos*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kylen, G. (2010). *Föreläsning av Gunnar Kylen (1981)*. Hämtat från Blogspot: <http://kylengunnar.blogspot.se/2007/01/frelasning-av-gunnar-kyln-frn-1981.html>
- Larsson-Fors, L. (2010). *Vad är specialpedagogik?* . Institutionen för specialpedagogik. Göteborg: C-uppsats, Göteborgs universitet.
- Lindholm, S. (1999). *Vägen till vetenskapsfilosofin*. Lund: Academia adacta, cop.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Stockholm: Liber .
- Nilholm, C., & Björck-Åkesson. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: Sex professor om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilsson, R. (2008). *Foucault - en introduktion*. Lund: Egalité.

- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket.* (2006). Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever.* Stockholm: Liber.
- Scherp, H-Å. (2009). *Att leda läroprocesser.* Karlstad University Press.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem Lgr 11.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd.* Stockholm: Fritzes.
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små yngre barnens lärande.* Lund: Studentlitteratur Lund .
- (SOU 1974:53). *SIA- utredningen* Stockholm: Allmänna förlaget.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund Studentlitteratur.
- Svedberg, S. (2007). *Gruppsykologi: om grupper, organisationer och ledarskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv.* Norstedts akademiska förlag.
- Söderman, L., & Antonsson, S. (2011). *Nya omsorgsboken.* Malmö: Liber.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan.* Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wass, J & Tengvall, S. (2013). *De "bortglömda" eleverna: En intervjustudie om gråzonsbarnen i skolan.* Linköpings universitet, Utbildningsvetenskap. Linköping
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1 – Informationsbrev till rektorer

*Begåvning – på vilket sätt?
Elever är olika men ska ändå behandlas lika enligt kunskapskraven.
Är det en relevant verklighet som bygger på delaktighet och begreppet
”en skola för alla”?*

Hej!

Under HT 2012 kommer jag att arbeta med min uppsats på specialpedagogiska programmet och jag ska skriva om de elever som ibland benämns som ”gråzonsbarn”. Ovanstående problemformulering är utgångspunkten i min kommande uppsats. Jag frågar er om ert samarbete för att möjliggöra uppsatsens genomförande på bästa möjliga sätt.

Studien har i syfte att ge en insikt i hur elever som finns inom gränsområdet av normal begåvning och svagbegåvning synliggörs och dokumenteras. Hur synliggörs dessa elever som inte uppnår kunskapskraven trots goda förutsättningar? Det finns en svårighet i hur barn med en normalbegåvning som gränsar till svagbegåvning ska bemötas och hur det ska dokumenteras i skolan. Förhoppningsvis kan studien ge en djupare förståelse kring komplexiteten kring dessa elever och skapa diskussioner för att kunna tänka bredare och kanske mer ”utanför ramarna”.

Det jag behöver från specialpedagogerna är ÅP som innefattar de elever som jag beskriver. Elever som är normalbegåvade men är i gränsområdet av svagbegåvning. Elever som arbetar utifrån sin fulla potential och med de resurser som skolan kan ge men trots dessa goda förutsättningar finns kanske inte förmågan hos eleven att uppnå kunskapskraven i alla ämnen. **ÅP ska vara avidentifierade på namn och skola men kön och ålder ska finnas med.**

Om ni rektorer har invändningar på något sätt vänligen kontakta mig snarast. Samtliga rektorer, specialpedagoger samt utvecklingschef är informerade.

Med vänlig hälsning

Lotta Larsson-fors

Bilaga 2 - Informationsbrev till specialpedagoger

Begåvning – på vilket sätt?

Elever är olika men ska ändå behandlas enligt kunskapskraven lika.
Är det en relevant verklighet som bygger på delaktighet och begreppet
”en skola för alla”?

Hej!

Ovanstående problemformulering är utgångsfrågan i min kommande uppsats. Jag frågar er än en gång om ert samarbete för att möjliggöra uppsatsen på bästa möjliga sätt. Det jag behöver från er specialpedagoger är **ÅP som innefattar de elever som jag beskriver. ÅP ska vara avidentifierade på namn men kön och ålder ska finnas med.**

Nedanstående text beskriver mina tankegångar och avsikt med uppsatsen samt vilka elever uppsatsen avser.

Vi har ett kategorimöte den 30 augusti där jag vore mycket tacksam om jag kunde få in de ÅP som finns i xxx kommun. Samtliga rektorer och utvecklingschef är informerade.

Hör gärna av er om ni har frågor.

Med vänlig hälsning
Lotta Larsson-fors

Bakgrund

I skollagen står det att skolan är skyldig att möta alla barn utifrån deras förutsättningar för att kunna uppnå kunskapskraven.

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Lgr 11, s. 8).

Det finns idag en grupp som ibland benämns som ”gråzonsbarn”. De elever som har en begåvning som gränsar till svagbegåvning i utvecklingsbedömningar. Det kan ibland vara en hårfin skillnad från att vara en särskoleelev. De elever som inte hamnar på särskolan kursplan har ett enormt arbete framför sig att arbeta för att uppnå grundskolans kunskapskrav. I arbetet med att ge de bästa förutsättningar åt dessa elever krävs ett långsiktigt och väl strukturerat arbete. Det finns en svårighet i hur dessa elever ska dokumenteras och synliggöras för att få en rättvis utveckling och goda förutsättningar i skolan och livet.

Skolsystemet bygger på ett inkluderande arbetssätt och förhållningssätt där alla elever ska ges förutsättningar att nå kunskapskraven. Inkludering innebär då alla elevers rätt till delaktighet i

skolundervisningen. Vad innebär begåvning, inkludering och delaktighet i olika sammanhang och i olika miljöer och vad får det för konsekvenser. Om skolan inte är inkluderande är de då exkluderade och vad får de för konsekvenser i skolan.

Inkludering och exkluderingsperspektivet samt begåvningsnivå och vad det står för av stort intresse. Inkludering och exkludering för vem? Här skiljer det sig från olika studier i Sverige och i andra länder som Storbritannien. Men grunden i alla resonemang kring specialpedagogik är hur vi kan få alla elever delaktiga. Hur kan vi ge eleverna möjlighet i att uppnå kunskapskraven utifrån sina individuella förutsättningar?

En frågeställning jag har burit med mig och ”brottas” med dagligen som specialpedagog är kring de barn som är inom gränsområdet för svagbegåvning. När elever med de beskrivna förutsättningarna presterar utifrån sin fulla potential. De har resurstöd på så vis att det kan prestera maximalt men ändå inte når kunskapskraven i de flesta ämnena. Hur kan ”skolan” säga att de inte når kunskapskraven när de presterar optimalt utifrån sina förutsättningar. Har de barn med lägre begåvning någon chans att lyckas med skolan? Är det en inkluderande skola, ”en skola för alla”?

Studien har i syfte att ge en insikt i hur barn som finns inom gränsområdet av normal och svagbegåvade synliggörs och dokumenteras. Vad ger de för konsekvenser när du inte uppnår kunskapskraven trots goda förutsättningar? Jag har en förförståelse att det finns en oro samt en svårighet i hur barn med en begåvning som gränsar till svagbegåvning ska bemötas och hur det ska dokumenteras i skolan. Förhoppningsvis kan studien ge en djupare förståelse kring komplexiteten kring dessa elever och skapa diskussioner för att kunna tänka bredare och kanske ”utanför ramarna”.