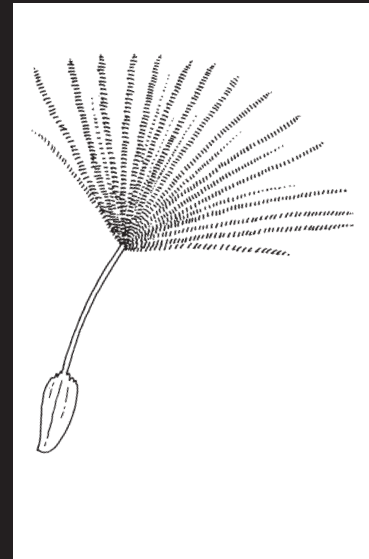


TOURA HÄGNESTEN



Diagnos i skolan – pedagogiska insatser

En studie med fokus på elever i behov av
särskilt stöd och den hjälp de får



Toura Hägnesten

Diagnos i skolan – pedagogiska insatser

En studie med fokus på elever i behov av särskilt stöd
och den hjälp de får

Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 41

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2007)

Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 41

utgiven av

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2007)

Box 34103

100 26 Stockholm

Tel. 08-737 55 00

E-post: IOL-rapporter@lhs.se

Rapporten kan laddas ned i pdf-format från

<http://www.lhs.se/iol/publikationer/>

ISSN 1404-983X ISBN 978-91-89503-51-9

Ange källan vid kopiering och citering.

All kommersiell användning utan författarens medgivande är förbjuden.

Frågor om innehållet hänvisas till författaren.

E-post: toura.hagnesten@lhs.se

Sammanfattning

Alla elever som riskerar att inte uppnå målen i årskurs fem och nio har enligt styrdokument och skollag rätt att få särskilt stöd. Denna rätt till stöd bygger på lärarens riskbedömning och kräver vare sig utredning eller diagnos. Kommuner och enskilda skolor har en stor frihet i hur de kan planera, organisera och utforma detta stöd till de elever som är berörda. Finansieringen av stödet till elever i behov av särskilt stöd sker på olika sätt. Den enskilda skolan har i sitt uppdrag att tillse att berörda elever får det stöd de har rätt till, dvs. skolan betalar stödverksamheten via sin ordinarie budget. Det förekommer också centrala anslag från utbildningsnämnder och förvaltningar samt att skolor går samman och delar på kostnaderna för en särskild undervisningsgrupp eller att skolan köper en plats för en elev i en särskild undervisningsgrupp.

Under läsåret 2006/07 hade Stockholms stad runt 180 särskilda undervisningsgrupper med knappt 1300 elever. Då är vare sig särskolan eller S:t Örjans skolor¹ inräknade.

Att antalet särskilda undervisningsgrupper har ökat under senare år har framkommit dels i flera studier och forskningsöversikter (Gustafsson & Myrberg 2002; Blom 2003; Westling Allodi 2005; Heimdahl Mattson 2006; Giota & Lundborg 2007), dels också noterats av Skolverket (2007) i deras senaste utbildningsinspektion.

Denna studie är en pilotstudie med fokus på elever i behov av särskilt stöd och den hjälp de får. Sju elever, från årskurs fyra till årskurs nio, utgör pilotstudiens fokus. Fem elever går i särskilda undervisningsgrupper. Av dessa har tre en diagnos. Två elever går i ”vanliga” grundskoleklasser varav en har en diagnos. Pilotstudien omfattar observationer, intervjuer och ett självskattningsinstrument. Det senare har besvarats av samtliga elever i de särskilda undervisningsgrupperna och klasserna där de sju eleverna går. Observationer

¹ Läs mer om S:t Örjans skolor: <http://www.orjan.stockholm.se> samt på sidan 4 i rapporten.

har gjorts vid tre separata tillfällen i tre olika särskilda undervisningsgrupper och två vanliga klasser. Intervjuer har genomförts med sju elever, sju föräldrar, en förälder till var och en av eleverna samt fem lärare, en lärare i varje grupp eller klass.

Den teoretiska förståelseramen utgår från individens samspel med miljön samt idén om mötets betydelse för den enskilda individens identitetsutveckling och att det är bekräftelsen som gör oss till individer.

Pedagogiskt stöd är intressant ur aspekten att skolor och föräldrar i allt högre utsträckning efterfrågar mindre undervisningsgrupper samtidigt som styrdokumentet säger att vi ska erbjuda elever undervisning i heterogena klasser och ge stöd inom ramen för ordinarie undervisning. Önskemål, uppdrag och forskning möts i en målkonflikt där lärare och föräldrar är starka aktörer som ibland verkar för lösningar som krockar med uppdrag och forskningsresultat. Budskapet är inkludering; praktikerna på fältet visar sig fortfarande ha ett individinriktat synsätt där orsaken till inlärningssvårigheter och skolproblem förläggs till eleven själv.

Pilotstudien belyser pedagogiskt stöd ur olika perspektiv, elevernas, föräldrarnas och lärarnas, men också på olika nivå, grupp och individnivå. **Observationerna** visar på hur verksamheten i stort men också de enskilda individerna, elever och lärare, styrs av olika faktorer som lokalernas storlek i förhållande till antal elever, synliga och osynliga ramar och rutiner, elevernas personliga förutsättningar som ger olika mönster för kommunikation och rörelse i rummet och mellan de som befinner sig där samt vilket material eleverna arbetar med och hur de i interaktion med läraren skapar förutsättningarna för hur det pedagogiska stödet utformar sig. Observationerna synliggör det komplicerade samspel som pedagogiskt stöd motsvarar.

Intervjuerna lyfter fram de dilemman och paradoxer som pedagogiskt stöd karakteriseras av. Å ena sidan anser lärarna att fördelarna med att gå i en särskild undervisningsgrupp är det mindre sammanhanget med fler vuxna som ger mer tid åt de enskilda eleverna. Å andra sidan är nackdelen färre kamrater vilket inte bara innebär färre

möjligheter till sociala kontakter och därmed färre tillfällen att träna socialt samspel utan också färre jämnåriga som förebilder och draghjälp i skolarbetet. Föräldrarna har gemensamt att de i stort sett saknade valmöjligheter när de stod inför möjligheten att låta det egna barnet gå i en särskild undervisningsgrupp. Föräldrarna anser att det positiva är de större möjligheterna till individuella anpassningar av inlärningssituationerna i undervisningen och mötet med engagerade vuxna. Negativt är begränsningen av kamratkontakter. Eleverna själva är väl medvetna om att de har svårigheter med inläring och skolarbete. De talar utifrån att svårigheterna och problemen ligger hos dem själva. De saknar fler kamrater. Varken föräldrar eller elever har tänkt på framtiden. "Nu" är tillräckligt energikrävande och ansträngande. "Framtiden" får komma sen. Variationen är stor vid en jämförelse mellan de olika grupperna och klasserna och de enskilda elevernas behov. Detta är att vänta då barn utvecklas i olika takt. Variationen ökar med ålder samt i och med att den enskilda individen skapar ny kunskap och gör nya erfarenheter.

Självskattningsinstrumentet visar att de två elever som går i vanlig klass har den mest positiva bilden av hur de klarar sig. Eleverna i den särskilda undervisningsgrupp som är inriktad på elever med koncentrationssvårigheter är de som helst vill sluta skolan. Frågan är om skolan är svårast att "komma överens med" för de individer som är oroliga till kropp och själ? Det är tänkbart att skolan för dessa elever är just vad ordet inkludering betyder på latin, dvs. en inspärning, som är svår att handskas med och förhålla sig till. Dessa elever är de som inte önskar att de vore någon annan och som är nöjda med hur de ser ut.

Pilotstudiens svaghet i förhållande till syfte och målsättning är att studien inte fokuserat diagnosens betydelse för det pedagogisk stöd berörda elever får och har fått. Detta är vad som kommer att tas upp i en kommande studie.

Resultatet går inte att sammanfatta till en enkel, entydig bild utan utgör en spretig flora av olika individers behov i olika sammanhang och vid olika tidpunkter. Resultatet belyser variationens betydelse i

och för skolan och dess verksamhet. Utmaningen är att kunna se och identifiera samt möta och förhålla sig till denna stora variation som är beroende av olika barns mognadstakt, personliga förutsättningar samt den sociala och fysiska miljöns inverkan. Därtill har skolan och de som befinner sig där att förhålla sig till den styrning som styrdokument och skollag påbjuder. Verktygen som skolan förfogar över är de pedagogiska metoder, förhållningssätt, material och hjälpmedel som finns kombinerat med enskilda lärares kunskaper och förmåga att använda dessa på ett kreativt sätt.

Nyckelord: specialpedagogik, mötet, bekräftelse, särskilda undervisningsgrupper, personliga förutsättningar, pedagogiskt stöd, diagnos, styrning, stimulans, krav, tid, förmåga, delaktighet, lärande

Özet

İlköğretimin beşinci ve sekizinci sınıflarına devam edip de müfredatta öngörülen hedeflere ulaşmakta zorluk çeken öğrenciler yasa ve bakanlık direktifleri uyarınca özel destek alma hakkına sahiptirler. Bu hakkın kullanılmasına doğrudan doğruya ve herhangi bir araştırma yada teşhise gerek duymaksızın ilgili eğitimci veya öğretmen karar verir. Belediyeler ve ilköğretim kurumları bu desteğin planlanması, örgütlenmesi ve şekillendirilmesinde geniş bir özgürlüğe sahiptirler. Bu desteğin finansmanında değişik yollar denenebilir. Örneğin öğrencinin devam ettiği ilköğretim kurumu sözkonusu desteği kendi bütçesi kanalıyla sağlayabilir. Benzeri şekillerde ya devlet merkezi olarak bu desteği sağlar ya da ilgili ilköğretim kurumları biraraya gelerek bu desteğin bedelini aralarında paylaşabilirler. Bir başka çözüm yolu ise ilgili okulun bu desteğe ihtiyacı olan öğrenciye desteğin sunulduğu platforma katılım bedelini ödemesi olabilir.

2006/2007 öğretim yılında Stockholm'de yaklaşık 1300 öğrenci 180 adet eğitim biriminde özel destek almıştır. Bu rakamın içinde özürsüzlük için ayrılmış olan okullar ve St Örjan² bulunmamaktadır.

Özel desteğe eğitimi veren kurumların son yıllarda giderek bir artış gösterdiği hem yapılan araştırma sonuçlarında (Gustafsson & Myrberg 2002; Blom 2003; Westling Allodi 2005; Heimdahl Mattson 2006; Giota & Lundborg 2007) hem de Millî Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu son denetim raporlarında belirtilmektedir.

Özetini dinlemekte olduğunuz bu araştırma raporu özel destek eğitimine ihtiyaç duyan öğrencilere ve özel desteğin kendisine odaklanan pilot bir çalışmadır ve temelini dördüncü ile sekizinci sınıflar arasından seçilmiş yedi öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden beşi özürsüzlük için ayrılmış özel eğitim gruplarında eğitim görmekte olup, bunlardan üçüne teşhis konulmuştur. Kalan iki öğrenci ise 'normal' eğitim kurumlarına devam etmektedir ve

² St Örjan okulları hakkında detaylı bilgi için [http //orjan.stockholm.se](http://orjan.stockholm.se) ve raporun dördüncü sayfasına bakınız.

bunlardan da birine teşhis konulmuştur. Araştırmanın yöntemleri arasında kendini değerlendirme yöntemi (self-assessment), gözlem ve röportaj bulunmaktadır. Bu yöntemlerden ilki özel eğitim gruplarına devam eden tüm öğrencilere ve çalışmanın temelini oluşturan yedi öğrencinin dahil olduğu sınıflara uygulanmıştır. Gözlemler üç özel eğitim grubunda ve iki normal sınıfta üç farklı zaman biriminde yapılmıştır. Röportajlar ise yedi öğrenci, bu öğrencilerin ebeveynleri ve ayrıca her sınıftan bir öğretmen olmak üzere beş öğretmenle yapılmıştır.

Araştırmanın kuramsal temelini birey-çevre etkileşimi ve aynı zamanda bireysel kimliğin oluşumunda sosyal iletişimin ve onaylanmanın önemi oluşturmaktadır.

Bir yandan eğitim kurumlarının ve ebeveynlerin az sayıda öğrenciden oluşan sınıflarda eğitim verilmesi doğrultusunda giderek artan talepleri ve diğer yandan milli eğitim bakanlığının heterojen sınıflarda ve genel eğitimin çerçevesi içerisindeki bir eğitimi öngören direktifleri pedagojik destek kavramına günümüzde ilginç bir içerik kazandırmış bulunmaktadır. Taleplerin, görev anlayışlarının ve bilimsel araştırmaların karşı karşıya geldiği bir ortamda, öğretmenler ve ebeveynler çözüm üretmeye çalışan güçlü aktörler olarak bazen, görev tanımlamaları ve araştırma sonuçlarıyla çatışma içerisine düşebilmektedirler. Ana tema ‘dahil etme’ olarak sunulurken, pratikte öğrenme zorlukları hala bireyi temel alan bir bakış açısı çerçevesinde öğrencinin kendisine yüklenmektedir.

Bu pilot çalışma pedagojik destek olgusuna sadece öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin açısından bakmakla yetinmiyerek, aynı olguyu kişisel ve grup düzeyinde de inceler. Raporda yeralan gözlemler pedagojik desteğin uygulamasını genel anlamda gözler önüne sermekle birlikte aynı zamanda bu uygulamanın içinde yeralan öğrenci ve öğretmenleri etkileyen görünen/görünmeyen sınırlamalar, alışlagelmiş rutinler, sınıfların öğrenci sayısına oranla büyüklükleri, öğrencilerin sınıftaki hareket ve haberleşmelerini de etkileyen kişisel özellikleri, sınıfta kullanılan malzemeler ve bunlarla beraber pedagojik desteği kaçınılmaz olarak şekillendiren öğrenci-öğretmen

ilişkisi gibi bir dizi faktörü de belirginleştirir. Bu gözlemler pedagojik desteğin karmaşık bir etkileşim olduğunu bize hatırlatırken, röportajlar ise aynı olgunun ikilemlili ve çelişkili yanlarına işaret eder. Öğretmenler özel eğitim gruplarında verilen eğitimin avantajını herbir öğrenciye ayrılan zamanın artmasıyla açıklarken, dezavantajları ise azalan arkadaş sayısı ile orantılı olarak azalan sosyal bağlantı ve iletişim olanakları ve azalan örnek ve yardım alınabilecek yaşlılara bağlı bulmaktadırlar.

Ebeveyleyler ise çocuklarının bu gruplara katılması gündeme geldiğinde alternatiflerinin olmamasını bir dezavantaj olarak görmektedirler. Ebeveyleylerin avantaj olarak gördükleri konuların başında ise verilen eğitimin içerdiği öğrenciye bireysel eğitim sunma olanağı ile ilgili ve mesleğine bağlı öğretmenlerin varlığı gelmektedir. Arkadaş kazanımındaki sınırlamalar ise ebeveyleyler tarafından bir dezavantaj olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme ve anlama konusunda yaşadıkları zorlukların bilincinde olan öğrenciler ise bu konuda problemin kendilerinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Daha fazla arkadaş edinebilme arzusunu dile getirmektedirler. Bugünün içerdiği problemlerin gerekli kıldığı uğraşlar öğrenciler ve ebeveyleyler için geleceği düşünmeyi olanaksız hale getirmektedir. Buna rağmen gruplar ve sınıflar arasında olduğu kadar öğrenciler arasında da düşünce ve yorum farklılıkları gözlenmektedir. Bu farklılık ilerleyen yaşla birlikte bireyleylerin edindiği bilgi ve deneyimle orantılı olarak da artmaktadır.

Kendini değerlendirme yönteminin gösterdiği sonuçlara göre normal sınıfa devam eden iki öğrenci özel eğitime devam edenlere göre kendilerini daha başarılı görmektedirler. Konsantrasyon problemi çeken ve özel eğitim grubuna devam eden öğrenciler ise okulu tamamen bırakmanın kendileri için daha doğru olduğunu düşünmektedirler. Bu durumda akla gelen ilk soru, ruhen ve bedenen endişe içerisinde olan bu bireyleylerin uyum sağlamada en çok zorluk çektikleri kurumun okul olup olmadığıdır. Okul belki de bu öğrenciler için ‘dahil edilme’ kelimesinin latince de içerdiği ‘kapatılma’ ya da ‘hapsedilme’ anlamına gelmektedir.

Bu pilot çalışmanın amaçları açısından içerdiği zayıflık bu öğrencilerin aldıkları veya almış oldukları pedagojik destekte konulan teşhise gereken önemi vermemesinden kaynaklanmaktadır. Bu zayıflığın, çalışmanın devamı olarak planlanan ikinci bir araştırmada giderilmesi düşünülmektedir.

Çalışmanın sonuçları ise basit ve tekyönlü bir başlık altında toplanmayacak kadar karmaşıktır. Bu karmaşıklık farklı zaman birimlerinde ve farklı koşullarda farklı bireylerin farklılaşan ihtiyaçlarında kendisini göstermektedir. Bu tanım, eğitim kurumunun kendisinde ve işlevindeki varyasyona dikkati çekmektedir. Bu konuda çözüme giden yol, bireylerin farklılık gösteren olgunluk derecelerinin, kişisel koşullarının ve sosyal ve fiziksel çevrelerinin etkisine bağlı olarak değişen bu varyasyonu gözlemleyebilmek, tanımlayabilmek ve kavrayabilmekten geçer. Eğitim kurumları ve bu kurumlarda yer alanlar, bunun dışında ayrıca eğitim yasası ve yönetmeliklerinin sunduğu düzenlemeleri de gözönüne almak zorundadırlar. Okullar bunu yaparken, pedagojik yöntemlerden, kendi yorumlarından ve ellerindeki malzeme ve araçlarından aldıkları desteği eğitim personelinin bilgi ve becerisiyle yaratıcı bir şekilde birleştirmek zorundadırlar.

Elinizdeki bu rapor özeti tarafımdan terceme edilmistir.

Stockholm den 17/11 2007

Sevilay Brännström

Förord

Detta är pilotstudien till en större studie som är tänkt att omfatta fem områden:

1. Observationer
2. Intervjuer
3. Självskattningsskalor
4. Testning av språkliga och kognitiva funktioner
5. Analys av olika skriftliga dokument som förslag på pedagogiskt stöd och hjälp, lokala arbetsplaner och styrdokument.

Valet av de olika tillvägagångssätten vid datainsamlingen omfattar både kvantitativa och kvalitativa data. Data från självskattningsskalor och test sammanställs i form av statistik och diagram för att senare analyseras både kvantitativt och kvalitativt.

Studien är tvärvetenskaplig då de data som samlas in hör till olika ämnesområden. Studien representerar en biopsykosocial modell som studerar samspelet mellan individens biologiska förutsättningar, psykologiska egenskaper och sociala sammanhang.

Denna pilotstudie är mitt första steg mot att genomföra en studie om diagnosens betydelse för det pedagogiska stödet i särskilda undervisningsgrupper. Min personliga ambition är att förstå innebörden i begreppet pedagogiska insatser och pedagogisk hjälp utifrån ett bredare och fördjupat perspektiv. I förlängningen önskar jag att studien ska medföra att fler elever i behov av särskilt stöd ska erbjudas ett bredare utbud av pedagogiska insatser men också att skolpersonal ska få en större insikt i den komplexa situation som dessa elever befinner sig i. Det senare hoppas jag ska leda till större acceptans av den enskilda individen som representant för den mångfald och variation som återfinns hos *homo sapiens* som art.

Arbetet med pilotstudien började med förberedelser under våren 2006 för att sedan pågå mer aktivt från augusti 2006 fram till början av hösten 2007. Jag har genom stöd från min arbetsgivare kunnat ägna mig på kvartstid åt min pilotstudie. Därför vill jag särskilt tacka

Stockholms stad som genom Lisa Barö-Derantz' försorg gett mig denna möjlighet.

Jag vill också understryka hur stimulerande det är att ha Siv Fischbein, professor i specialpedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm, som min vetenskapliga handledare. Siv är alltid lika engagerad och kommer med reflektioner som får mig att tänka i nya banor.

Sedan vill jag tacka alla som ställt upp och gjort det möjligt för mig att genomföra min studie. Tack alla elever, föräldrar och lärare!

Järfälla i november 2007

Toura Hägnesten

Innehåll

Sammanfattning	III
Özet	VII
Förord	XI
Inledning	1
Bakgrund	3
Särskilda undervisningsgrupper	3
En inkluderande skola	9
Historisk tillbakablick på specialundervisning	11
Motivation och individualisering	16
Diagnoser	20
Målsättning	29
Frågeställningar	31
Studiens teoretiska grund	32
Människan blir till i mötet med andra	36
Metod, empiri och urval	41
Begreppen metod, kvalitativ och kvantitativ	42
Beskrivning av använda instrument	43
Tankar kring metodval för pilotstudien	44
Beskrivning av undervisningsgrupper	44
Presentation av pilotstudiens målgrupp	48
Observationer, intervjuer och självskattning	49
Undervisning pågår	49
Intervjuer	51
Läraryntervjuer	52
Elevintervjuer	53
Föräldrantervjuer	54
Självskattning	54
Genomförande	58
Observationer, intervjuer och självskattningsformulär	58
Etiska överväganden	61

Resultat.....	66
Besök i verksamheterna	66
Ametisten	66
Opalen	70
Rubinen	75
Safiren	79
Topasen	84
Sammanfattning av observationerna.....	88
Om ”pedagogisk hjälp” tycker jag.....	97
Lärarna svarar.....	98
Föräldrarna svarar.....	103
Eleverna svarar.....	108
Sammanfattning	112
Självskattning.....	114
Skolan allmänt.....	115
Skolarbetet allmänt	115
Skolarbetet ämnesspecifikt	117
Kamratrelationer	118
Annat	119
Sammanfattning	119
Genomlysning av resultaten.....	122
Styrning – stimulans.....	124
Krav – tid – förmåga	135
Lärande – delaktighet.....	145
Slutdiskussion	153
Fortsatt forskning.....	186
Referenser	189
BILAGOR.....	198
Bilaga 1. Pressmeddelande från Skolroteln, 2007-02-15	
Bilaga 2. Webbinformation om Stockholms grundskolor,	
Bilaga 3. Frågeområden i ”Så här är jag”	
Bilaga 4. Medelvärden för varje fråga	

Tabell- och figurförteckning

Tabellförteckning

Tabell 1. Förteckning över de undervisningsgrupper som ingår i studien.	46
Tabell 2. Personalkategorier som arbetar i respektive grupp.....	47
Tabell 3. Förteckning över de elever som deltar i delstudien.	49
Tabell 4. Frågeområden i <i>Så här är jag</i>	56
Tabell 5. Namn på elever, respektive förälder och lärare i varje grupp.....	98
Tabell 6. Diagram över frågor som rör skolan allmänt.....	115
Tabell 7. Diagram över frågor som rör skolarbetet i allmänhet.....	116
Tabell 8. Diagram som rör frågor för ämnesspecifika delar av skolarbetet.	117
Tabell 9. Diagram som rör frågor för kamratrelationer.	118
Tabell 10. Diagram för frågor som rör ”annat”.	119

Figurförteckning

Figur 1. Aktuell tolkning av interaktioner mellan komponenterna i ICF (WHO 2003:22).	27
Figur 2. Samspelet mellan individ- och omgivningsfaktorer i specialpedagogiska situationer (Björklid & Fischbein 1996).	33
Figur 3. Konkretisering av individens samspel med miljön (collage gjort av författaren).	35
Figur 4. Ett hemvistklassrum i Rubinens lokaler.....	89
Figur 5. Ametistens klassrum. Figur 6. Opalens klassrum.....	127
Figur 7. Rubinens samlingsrum. Figur 8. Topasens klassrum.	128
Figur 9. Översiktsbild ur Sundell (2002).	141

Inledning

Elever som studerar i en fast, mindre undervisningsgrupp och/eller får särskilt stöd befinner sig, och har befunnit sig, i en komplicerad skol-situation. Därför återfinns de frågor som behöver besvaras inom flera ämnesområden. Studien har en tvärvetenskaplig ansats och söker förståelse i kunskaper från olika områden som medicin, psykologi, sociologi och pedagogik. Den tvärvetenskapliga ansatsen förstärks genom att mina två vetenskapliga handledare representerar olika discipliner men också genom samverkan mellan dessa, mig och mitt arbete med denna pilotstudie. Utgångspunkten är att det hela tiden pågår ett dynamiskt och ömsesidigt samspel mellan individ och miljö.

Fokus för studien är följande tre aspekter av det ”stöd” barnen/ ungdomarna får i skolans verksamhet:

- Personligt stöd
- Pedagogiskt stöd
- Organisatoriskt stöd

Genom att studien görs ur flera olika perspektiv framträder också fler aspekter. Perspektiven i pilotstudien är: elevernas, föräldrarnas och lärarnas. Aspekter som belyses är de pedagogiska stödinsatserna i relation till diagnoser, personalens utbildning, inriktning på den särskilda undervisningsgruppen och aktörernas upplevelser. Denna pilotstudie är det första steget i en större forskningsstudie varför den är begränsad till några områden. Vilka dessa är presenteras under rubriken *Målsättning*. Sammanfattningsvis är syftet med pilotstudien att kartlägga det pedagogiska klassrumsarbetet och kommunikationen i klassrummet, ta reda på hur elever, föräldrar och lärare ser på, upplever och värderar det pedagogiska arbetet och det stöd eleverna får samt skapa en översiktlig bild av elevernas självbild. Belysningen och kartläggningen av dessa tre områden samt det resultat det ger möjliggör också en bedömning av användbarheten av de verktyg jag använder samt relevansen av de resultat studien genererar.

Föreliggande pilotstudie är genomförd i Stockholm men forskningsstudien i sin helhet kommer att genomföras i någon eller några andra kommuner. Valet av kommun/er kommer att göras utifrån att den/dessa inkluderar alla barn i den vanliga skolan, dvs. låter alla elever genomföra sin skolgång i sina ”hemklasser”.

Jag har en vision om att arbeta med största möjliga öppenhet för nya intryck och idéer, varför jag eftersträvar att publicera arbetet moment för moment allteftersom det fortskrider. För att uppnå detta strävansmål har jag lagt upp studien som en webbsida. Adressen är: <http://hem.bredband.net/dispi>. Webbsidan kommer inte att vara klar förrän hela studien är genomförd. Alla är hjärtligt välkomna att gå in på min webbsida för att se hur långt arbetet har kommit men också för att maila mig kommentarer.

Bakgrund

Särskilda undervisningsgrupper

Stockholm är en kommun med många invånare och därmed många skolor. Staden består idag, våren 2007, av 18 stadsdelar. Ansvaret för de kommunala grundskolorna ligger från och med 1 juli, 2007 på utbildningsförvaltningen³ och inte på stadsdelarna. I och med att en ny organisation genomfördes proklamerade politikerna *Ny start för Stockholms skolor*. Lotta Edholm, skolborgarråd, talar om ”att förändringens vind blåser i Stockholms skolor”. Detta framgår, enligt pressreleasen, av att 196 miljoner satsas på att förbättra elevernas kunskaper samt att ge lärarna bättre verktyg att åstadkomma arbetsro och trygghet i klassrummen.

Vid en sökning i Skolverkets⁴ databas över landets skolor så omfattar listan över alla grundskolor i Stockholms län 793 skolor och för Stockholms kommun 232 stycken. Sökningen omfattar både friskolor och kommunala grundskolor. Vid en sökning begränsad till kommunala grundskolor blir siffrorna 587 respektive 149 skolor. Elever som av något skäl har svårt att följa undervisningen i sin klass har idag rätt till stöd och hjälp enligt skollagen. Skolverket hänvisar till en pdf-fil *Specialundervisning och specialskolan*⁵ där de kort redovisar olika typer av särskilt stöd. Exempelvis står det att ”Alla lärare i grundskolan ska enligt riksdagsbeslut 1988 om en ny lärarutbildning få motsvarande en halv termins studier i specialpedagogik”. På Skolverkets webbsida om Förordningar finns ett urval av förordningar för t.ex. de olika skolformerna samt en länk till SKOLFS (Skolverkets Författningssamling).

³ Webbadress: <www.stockholm.se/utbildningsforvaltningen>; hämtat 070309.

⁴ Webbadress: <<http://www.skolverket.se>>; hämtat 070309.

⁵ Webbadress: <<http://www.skolverket.se/content/1/c4/08/45/Folder.pdf>>; hämtat 070309.

I Skollagens första kapitel sägs allmänt att ”I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd” (SL 1 kap. 2 §) och i Skollagens 4 kapitel som handlar om Grundskolan går det att läsa att ”Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet” (SL 4 kapitel 1 § andra stycket).

En del elever erbjuds pedagogiskt stöd i form av att de får delar av eller hela sin undervisning i en fast särskild undervisningsgrupp. Stockholm har under läsåret 2006/07 runt 180 sådana fasta särskilda undervisningsgrupper, s.k. SU-grupper. Dessa berör knappt 1300 elever i kommunal grundskola. Därutöver finns i Stockholm ett särskilt rektorsområde, S:t Örjans skolor, som ingår i Utbildningsförvaltningens grundskoleavdelning och som har i uppdrag att erbjuda grundskolor inom Utbildningsförvaltningen plats i särskilda undervisningsgrupper för elever i behov av särskilt stöd. Verksamheten inom S:t Örjans skolor är intäktsfinansierad. Det innebär att uppdragsgivaren, den enskilda skolan, köper en plats. Även kommuner utanför Stockholms stad har möjlighet att i mån av plats betala för att få tillgång till verksamheten.

Begreppet särskild undervisningsgrupp definieras som en mindre grupp för grundskoleelever med olika behov av särskilt stöd där placering sker efter rektors beslut och i regel efter samråd med föräldrar och elev. De elever som läsåret 2006/07 undervisas i dessa särskilda undervisningsgrupper beskrivs på följande sätt: 56 % är elever med inlärningsproblematik, 18 % är elever med koncentrations-svårigheter/utagerande, 9 % beskrivs ha blandproblematik och 7 % beskrivs som elever med stora behov av struktur och tät återkoppling av lärare⁶. Inlärningsproblematik benämns med följande fyra grupper: långsam inläring, läs- och skrivinläring, stöd i inläringen samt samundervisningsgrupp. All kategorisering är vanskelig och säger ofta

⁶ Enligt uppgifter från Utbildningsförvaltningen, stabsenheten.

Hämtat från <<http://www.stockholm.se/upload/02-07.pdf>>; hämtat 070314.

Se även: <<http://www.stockholm.se/Extern/Templates/Page.aspx?id=130134>> och

<http://www.stockholm.se/files/103400-103499/file_103478.pdf> och

<http://www.stockholm.se/files/103400-103499/file_103479.pdf> hämtat 070524. Notera att uppgifterna byter plats på nätet p.g.a. omorganisationen inom Stockholms stad.

mer om den, dem eller samhället som kategoriserar än den som kategoriserats. Det kan vara värt att notera att inlärningsproblematik beskrivs med termer som förlägger svårigheterna till individen och dennes personliga förutsättningar trots att det är minst lika vanligt att svårigheterna finns i elevernas pedagogiska omgivning. När svårigheter uppstår i skolarbetet är det ofta skolan som har misslyckats att möta individens behov och att riva eller minimera de hinder för inlärnning som finns runt eleven. Kategorirubriker som elever med inlärningsproblematik eller elever som är utagerande döljer det komplexa samspel med miljön som alla människor är en del av. Koncentrationssvårigheter kan vara framkallade av miljöfaktorer som exempelvis för små lokaler i förhållande till antal individer som vistas där, hög ljudnivå eller många avbrott i arbetet. Inlärningsproblematik kan handla om allt från brister i svenska språket, kognitiva svårigheter till att vara resultatet av en dålig undervisning med många lärarbyten som försvårat kontinuiteten i elevens ”kunskapande”. Särskilda undervisningsgrupper beskrivs i det här fallet utifrån en starkt förenklad kategoriindelning med termerna: inlärningsproblematik, koncentrationssvårigheter/utagerande, blandproblematik och stora behov av struktur och tät återkoppling av lärare. Kategoriseringen i sig utelämnar samspelsfaktorer både som grund och påverkansfaktorer och inbjuder till föreställningar om att det rör sig om individer som frikopplade från miljön har vissa bestämda egenskaper, brister och svårigheter. De ger oss också en bild av att det går att skapa homogena grupper där undervisningen styrs av vissa behov som är likartade för dem som ingår i gruppen. I ovanstående material kan man också säga att det rör sig om en administrativ kategorisering som säkerligen får stora konsekvenser då själva benämningarna påverkar omgivningens syn på dem som inordnas i en specifik kategori. Även här samspelar de termer och begrepp som används administrativt med de termer, begrepp och föreställningar som används av de yrkesverksamma i skolan och i de särskilda undervisningsgrupperna.

Andelen elever med inlärningsproblematik har från 1998 till 2006 ökat från 53 % till 59 %. Samundervisningsgrupp beskrivs som en

mindre grupp där grundskoleelever med inlärningssvårigheter och ”starka” särskoleelever undervisas tillsammans.

Utöver de särskilda undervisningsgrupperna finns också särskoleklasser vilket för samma läsår berör cirka 825⁷ elever i kommunal skola.

Kartläggningar av de särskilda undervisningsgrupperna har gjorts av Stockholms utbildningsförvaltning sedan 1998 då det fanns 112 sådana grupper. Antalet särskilda undervisningsgrupper ökade fram till läsåret 2003/04 för att då uppgå till nästan 180 stycken. De senaste fyra åren har däremot antalet grupper varit i stort sett konstant⁸. Dock har det totala elevantalet minskat under samma period vilket betyder att andelen elever i särskilda undervisningsgrupper inte har minskat.

Skolverket har i sin senaste utbildningsinspektion noterat den ökande förekomsten av särskilda undervisningsgrupper i landets kommuner. Dessa hanteras många gånger också på ett sätt som strider mot principen om en inkluderande undervisning varför Skolverket har framfört till regeringen behovet av att i skollagen förtydliga de bestämmelser som reglerar särskilt stöd. De har också funnit att undervisningskvaliteten i de särskilda undervisningsgrupperna inte alltid motsvarar vad eleverna har rätt till (Skolverket 2007).

Skolverket har besökt olika former av särskilda undervisningsgrupper där starkt utåtagerande elever går tillsammans med elever som är i stort behov av lugn och ro. Verksamheten bedrivs ofta som omsorg snarare än undervisning.

I ”resursskolorna” får eleven inte alltid den undervisning de är berättigade till. I vissa skolor ges stödundervisning endast i svenska, engelska och matematik. Bestämmelserna om garanterad undervisningstid uppfylls inte heller. Kvaliteten på undervisningen motsvarar inte vad eleverna har rätt till. Ibland saknas lärare med specialpedagogisk kompetens och åtgärdsprogram upprättas inte heller. Om åtgärdsprogram finns saknar de ofta utgångspunkt i skolans kunskapsmål. Befintliga åtgärdsprogram är ibland inriktade på hur de enskilda eleverna ska bete sig, inte på vilka åtgärder skolan planerar att vidta. Elevernas kunskapsresultat följs inte heller upp på ett adekvat sätt. (Skolverket 2007: 29)

⁷ Enligt uppgift från Utbildningsförvaltningen, Stockholm. Se webbadress fotnot 4.

⁸ Se fotnot 4.

Från och med den 1 januari 2006 krävs det en individuell utvecklingsplan för varje enskild elev. Denna ska upprättas vid utvecklings- samtalen. Från och med den 1 juli 2006 har vissa förändringar i skolformsförordningarna införts. Dessa gäller åtgärdsprogram och särskilt stöd till elever i behov av särskilt stöd. Ansvar har tydliggjorts och det är rektor som har ansvaret för att det finns rutiner för att upptäcka om elever kan vara i behov av särskilt stöd. Rektor har också ansvar för att se till att en utredning genomförs och att åtgärdsprogram upprättas. Syftet är att underlaget för beslut om särskilda stödåtgärder ska förbättras. Åtgärdsprogram ska innehålla uppgifter om vilka elevens behov är, hur skolan planerar att tillgodose dessa behov samt hur åtgärden ska följas upp och utvärderas. Åtgärden ska formuleras som både kortsiktiga och långsiktiga mål samt tydligt relatera till målen i läro- och kursplaner. Åtgärdsprogrammet är en skriftlig bekräftelse på dels vilket stöd eleven är i behov av, dels de insatser som skolan planerar att genomföra. Åtgärdsprogrammet ska se till elevens hela skolsituation. Utbildningsinspektionen (Skolverket 2007) pekar på flera allvarliga brister och skriver att det verkar som att det saknas kompetens för att översätta behovet hos enskilda elever till lämpliga stödinsatser enligt författningarna.

Specialpedagogiskt stöd motsvarar en mängd olika åtgärder och satsningar. Historiskt har det inneburit ett avskiljande av individen till särskilda undervisningsgrupper som t.ex. hjälpklass, läsklass och andra former av stöd inom en organisatoriskt differentierad skola (Helldin, 1997; Stukát, 2005; Axelsson, 2007)). Idag har alla elever laglig rätt till det stöd de behöver för att kunna följa undervisningen vilken ska anpassas till elevens behov. Eleven kan inte tvingas att acceptera stöd i form av undervisning i en mindre särskild undervisningsgrupp. I Stockholm ansöker föräldrar med hemskolans hjälp till särskild undervisningsgrupp för sitt barn. Under senare år har andelen grundskoleelever som är behöriga att söka till gymnasieskolans nationella och specialutformade program minskat. Enligt uppgifter från Skolverket (Skolverket 2006:283) minskade andelen behöriga elever från 91,4 % 1997/97 till 89,2 läsåret 2004/05. Sett ur

könsperspektiv så är flickorna 2004/05 i större antal behöriga för att söka än pojkar, 90,7 % respektive 87,2 %. Gruppen elever med utländsk bakgrund har lägre andel behöriga till gymnasieskolan. Andelen behöriga i denna grupp minskade från 78,2 % till 77,4 % under samma tidsperiod. Även här klarar sig flickorna bättre än pojkarna. Inför läsåret 2004/05 var endast 75,7 % av pojkarna och 79,3 % av flickorna behöriga att söka till gymnasieskolan. Uppgifterna för elever med utländsk bakgrund ska ses i ljuset av att de endast utgör en sjundedel av hela elevgruppen. Några uppgifter med hänsyn till föräldrarnas inkomst och/eller yrke finns inte i Skolverkets rapport varför det inte går att avläsa om dessa faktorer påverkar elevernas förutsättningar för att bli behöriga till gymnasieskolan. Det starka sambandet mellan social bakgrund och skolutbildning finns dock fastställt i åtskilliga andra studier. Det har visat sig att barn med föräldrar från hem med längre utbildning överlag lyckas bättre än arbetarbarn. Även i IEA:s⁹ läsundersökning finns sambanden mellan hemfaktorer och elevernas läsförmåga beskrivna. Bland annat visade det sig att sambandet mellan dels tillgången på böcker och dagstidningar i hemmen och elevernas läsförståelse, dels föräldrarnas sammanlagda utbildningstid och elevernas läsprestationer var tydliga (Skolverket 1995:80). Andra studier som t.ex. PISA 2000¹⁰ har även visat att enskilda individers prestationer också påverkas av den socioekonomiska elevbakgrunden för skolan som helhet. Det betyder att ett differentierat skolsystem leder till att elever inte ges samma möjligheter att lyckas med sina studier och att uppnå goda resultat. Sverige tillhör de OECD-länder som har de minsta skillnaderna vilket anses bero på att vi i Sverige inte har en så tidig uppdelning på olika utbildningslinjer som andra OECD-länder. I Sverige har vi större skillnader inom skolor än mellan skolor vilket beror på faktorer som kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund (Skolverket 2004).

⁹ Hämtat från IEA: s webbplats <http://www.iea.nl/iea_publications.html> samt PIRLS' & TIMMS' webbplats <<http://pirls.bc.edu/>>; hämtat 070513.

¹⁰ Hämtat från <<http://www.skolverket.se/sb/d/254/a/1121>>; hämtat 070513.

Andelen elever som avslutade grundskolan utan att nå kunskapsmålen i ett eller flera ämnen var 24,5 % läsåret 2004/05. Av dessa var det 8,9 % som inte fått betyg i ett ämne, 14,5 % i två eller fler ämnen och 1,1 % som helt saknade slutbetyg. Dessa siffror innebär att 29 200 elever, läsåret 2004/05, saknade godkänt betyg i ett eller flera ämnen. Mot bakgrund av dessa uppgifter blir det intressant att göra en kort historisk tillbakablick (Skolverket 2005:283).

En inkluderande skola

Begreppen integrering, segregering och inkludering förekommer regelbundet i skolsammanhang. Huvudargumenten för en inkluderande undervisning handlar om att skolan dels ska förmedla kunskap om demokratiska värderingar, dels att undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer med målet att förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet.

Utgångspunkten i den svenska skolans verksamhet är att utbildningen skall vara likvärdig och att den ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. I Lpo 94 står det att:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. [...] Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. (Lpo 94:4 ff.)

När elever bedöms ligga i riskzonen för att inte nå upp till målen vid slutet av det femte respektive det nionde skolåret har de rätt till särskilt pedagogiskt stöd enligt skollagen.

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen (här avses skolans styrelse) skall efter samråd med

eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp. (Grf 5 kap. 5 §)¹¹

Skollagen är tydlig med att det pedagogiska stödet så långt det är möjligt ska ges *inom den klass eller grupp eleven tillhör*. Det krävs särskilda skäl för att få ge detta pedagogiska stöd i en särskild undervisningsgrupp. Samtidigt pekar forskning på att det blir allt vanligare att erbjuda pedagogiskt stöd i särskilda undervisningsgrupper. Dessa skapas ofta i ett samarbete mellan skolor i en stadsdel eller kommun vilket medför att elever som går i särskilda undervisningsgrupper förlorar sin naturliga tillhörighet vid en hemskola (Heimdahl Mattson 2006). Studier pekar på att kommuner som styr resurser till fasta små undervisningsgrupper i stället för att lägga ut ansvaret på skolorna får en ökad efterfrågan på platser i de särskilda undervisningsgrupperna. Förekomsten av platser i dessa ger i sig en ökad efterfrågan. En annan sida av fenomenet är att det motsvarar ett nollsummespel. När resurser styrs över från basverksamheter till små fasta undervisningsgrupper blir det mindre pengar över i basverksamheterna vilket i sig leder till ett ökat behov av särskilda insatser (Gustafsson & Myrberg 2002). Även Skolverket pekar på detta i sin utbildningsinspektion under perioden 2003–2006.

Det förekommer att alla resurser för särskilt stöd i en kommun knyts till de särskilda undervisningsgrupperna, vilket innebär att elever i behov av särskilt stöd som inte ingår i dessa grupper har svårt att få tillgång till sådant stöd. (Skolverket 2007:30)

En annan aspekt är den integrationstanke som Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet 2001) genomsyras av och som understryker vikten och nödvändigheten av att barn och ungdomar med olika bakgrund och förutsättningar får mötas i samma skola. Vi är alla olika och vi lär på olika sätt. Variation och mångfald är naturligt och önskvärt och olikheter ska ses som en tillgång. En skola där individer med och utan funktionsinskränkningar men också med olika

¹¹ Grundskoleförordningen; hämtat från <http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19941194.HTM>; hämtat 070508.

bakgrund och förutsättningar möts är berikande för alla. Den utgör också grunden för delaktighet, demokrati och arbetet mot diskriminering.

Det är viktigt att beakta situationen av grupper som riskerar att hamna utanför i skolans värld, eftersom en skola för alla är ett villkor för en fostran till demokrati. Denna fråga är av intresse för alla, och inte enbart för de grupper som riskerar att bli diskriminerade. Det öde som grupper som riskerar att bli diskriminerade i skolan möter, sänder ett budskap till alla barn och ungdomar om vilka värderingar som faktiskt gäller i samhället, bortom ideal och retorik. (Westling Allodi 2005:2¹²)

En inkluderande skola är en skola som bejakar variation och mångfald och som strävar efter att utveckla sin verksamhet för att kunna möta olika individers behov av olika arbetssätt, undervisningsmaterial, organisation av arbetet, gruppstorlek osv. Fokus för den inkluderande skolan har flyttats från en tidigare strävan efter att identifiera och avskilja ”avvikare” till att arbeta med att skapa förutsättningar för att inom den ”vanliga” klassen möta individers olika behov. Detta är inte något som låter sig göras så lätt utan gamla synsätt och värderingar finns fortfarande kvar varför det är intressant att belysa undervisning och pedagogiskt stöd även ur ett historiskt perspektiv.

Historisk tillbakablick på specialundervisning

Historien pågår hela tiden. Nu finns i det förflutna och det förflutna finns här och nu genom att händelser i gången tid har avsatt spår i dagens händelser. Förståelse för dagens organisation och genomförande av specialpedagogiska insatser skapas genom att studera den historiska utvecklingen för specialpedagogiskt stöd och hjälp. Sveriges riksdags beslut år 1842 ledde till att Sverige fick ett parallellskolesystem med folkskola för de flesta svenskar och läroverk för en minoritet. Folkskolan var i första hand för arbetarklassen. 1894

¹² Hämtat från <<http://www.lhs.se/upload/IOL/Publikationer/IOL-rapporter/IOL.Forskning27.pdf>>; hämtat 070508.

beslutades det att ingen kunde gå över till läroverket förrän efter folkskolans tredje årskurs. Den allmänna folkskolan erbjöd s.k. minikurser¹³. Två grupper hade rätt att läsa minikurs: dels fattiga elever som av ekonomiska skäl behövde bli klara med skolan, dels barn som saknade ”erforderliga fattningsförmågor”. Minikurs innebar att eleven kunde sluta folkskolan i förtid (Ahlström m.fl., 1986; Axelsson 2007). Runt 1900 var fortfarande mindre än hälften av Sveriges barn inskrivna i en folkskola som bedrev heltidsläsning. Många folkskolor var så kallade ambulerande skolor som endast erbjöd halvtidsläsning och dessa fanns kvar ända fram till omkring 1940 (Pettersson 2003). Möjlighet att läsa minikurs togs i praktiken bort i och med 1897 års folkskolestadga när paragraf 48 (SFS 1842:19) delades upp i fattigdom och bristande fattningsförmåga. Fattigdom ansågs inte längre som ett giltigt skäl för att sluta folkskolan i förtid. I stället riktades uppmärksamheten mot individens begåvning. Begåvning definierades som individens förmåga till anpassning och/eller mottaglighet för fostran. För denna definition behövdes ett verktyg för att kunna skilja ut barn med bristande fattningsförmåga från de begåvade. I början av 1900-talet kom Alfred Binet att ingå i den kommission som den franske skolministern tillsatte för att ta fram en metod att urskilja vilka barn som kunde vara lågpresterande. Tillsammans med sin kollega Simon utarbetade han Binet-Simon-intelligensskalan för att slutligen revidera den 1911. Huvudprincipen för konstruktionen av testet var att barnets förmåga att lösa uppgifter med olika svårighetsgrad relaterades till barnets kronologiska ålder så att man därigenom fick fram ett uppgift på barnets intelligensålder. Om intelligensålder och kronologisk ålder var lika fick barnet intelligenskvoten 100. Uppgifterna konstruerades utifrån att barn i en viss ålder löste ett visst antal uppgifter på en viss tid och de mätte i synnerhet sådana förmågor som krävdes i skolan. De barn som löste fler respektive färre antal uppgifter än genomsnittligt antal för åldern hamnade över respektive under intelligenskvoten 100. I Sverige introducerades

¹³ SFS 1842 No 19 § 7.

intelligenstest av Alfhild Tamm under 1910-talet. Tamm tog fram en svensk version av intelligenstestet utifrån ”ett arbete av Binet och Simon”, som år 1911 offentliggjordes i ”*Bulletin de la Société libre pour l’Étude psychologique de l’Enfant.*” (Tamm 1926:3). Denna version presenterar hon 1926 i sin bok ”*Två schemata för mätning av intelligensen hos barn*”. Hon skriver att hon i stort följt originalet men gjort vissa smärre ändringar som hon ansett vara nödvändiga utifrån svenska förhållanden. Av förordet framgår att hon först provat metoden med intelligensmätning på ca 125 barn i folkskolans normalklasser och att hon sen fram till och med 1919 hade hunnit undersöka över 1000 barn som varit anmälda som sökande till hjälpklass i Stockholms skolor. Hon skriver också att hon ”funnit metoden vara ett brukbart hjälpmedel vid avskiljandet av hjälpklassbarnen”. Frågan om vilka barn som behövde avskiljas från skolans ordinarie undervisning var en central fråga för skolan och tilltron till att det var möjligt att göra detta på ett objektivt och vetenskapligt sätt var vid denna tid stor. Arbetet med att ta fram lämpliga instrument för att kunna avskilja vissa barn till annan undervisning hade ett starkt samband med specialundervisningens framväxt. Skolans krav kom tidigt att utmanas av elevernas högst varierande förmågor och förutsättningar vilket kom att bidra till framväxten av det specialpedagogiska kunskapsområdet (Tamm 1926:3; Fischbein 2007a, b).

Intelligenstest började användas för att sortera barnen i olika kategorier samt som underlag för placering i hjälpklass. De första hjälpklasserna inrättades 1879 i Norrköping, i Lund 1903 och i Stockholm 1905. Hjälpklasserna kom både att expandera kraftigt och förändras från 1910-talet till slutet av 1950-talet. Som jämförelse kan nämnas att det 1907 fanns 266 elever i hjälpklass, 1932 fanns 3 454 elever och 1959 var antalet elever i hjälpklass 23 385. Barnen i folkskolan sorterades i sex olika kategorier: idioter, imbecilla, debila, lätt efterblivna, normala och övernormala. Den rådande inställningen var att det gällde att ta vara på de begåvade och se till att de obegåvade inte kom att bli en alltför stor belastning för samhället. Hjälpklasserna hade flera syften som att: vara ett alternativ till att ”gå

om”, erbjuda en trygg skolmiljö med en individualiserad undervisning, avlasta den vanliga klassen samt fostra och hjälpa eleverna att skaffa ett arbete efter avslutad skolgång. Utbildning var dyrt och det var viktigt att ingen låg samhället till last. Till de svagbegåvade räknades också de individer som inte ville anpassa sig till fast bostad, fast arbete och regelbunden skolgång som exempelvis tattarna. Överhuvudtaget förklarades mycket av social problematik med låg intelligens eftersom det fanns ett samband mellan social bakgrund och prestation på begåvningsstest (Tamm, 1925; Maltén, 1985; Stukát, 2005; Axelsson, 2007).

Lärare i de olika typer av särskild stödundervisning som funnits under det senaste seklet har både haft olika titlar och ansvarsområden. 1921 bildades Nordiskt Hjälp-skoleförbund. Syftet var att skapa ett gemensamt forum och bli en intresseförening för alla dem i Norden som undervisade svagbegåvade barn. 1923 började förbundet också ge ut en gemensam tidning som först kallades *Hjälp-skolan*. Tidningen bytte 1960 namn och döptes om till *Tidskrift för Specialpedagogik*. Motivet för att börja ge ut tidningen *Hjälp-skolan* var att hjälpskollärarna saknade utbildning för sitt arbete med de svagbegåvade barnen. Det var också brist på facklitteratur med inriktning på specialpedagogik. Dagens specialpedagog benämndes från början hjälpskolelärare för att sedan döpas om först till klinikkol-lärare, sedan till speciallärare och senast specialpedagog. Parallellt med bytet av titlar har också innehållet i uppdraget förändrats från en lärare som undervisar hjälpskoleklasser över klinikkol-lärare och speciallärare till specialpedagog. Klinikkol-läraren inriktade sig på färdighets-träning av delmoment i basämnen i form av stödundervisning i den s.k. kliniken. Termen klinik användes dels för lärarens verksamhet, dels för dennes rum och är enligt Bladini (1990) inspirerad av den medicinskt vetenskapliga syn på undervisning som gällde vid denna tid samt att den så kallade klinikkol-läraren ofta lånade ett rum från skolhälsovården. I kliniken fick elever enskilt eller i mindre grupp undervisning i kortare eller längre perioder. Under 1960- och 70-talet var inflytandet stort från behaviorismen och undervisningsteknologi

vilket kan märkas på att styrdokumentet rekommenderade en metodik som skulle karakteriseras av bl.a. strukturering av stoffet, långsiktiga tidsplaner och utvärderingar. Under 1980-talet flyttades fokus till samarbete och riktlinjerna blir mer vaga än tidigare. Den specialpedagogiskt utbildade läraren förväntades nu pröva nya arbetssätt, medverka till att tillsammans med övrig skolpersonal utveckla och förändra arbetssättet för elever med svårigheter samt arbeta fram åtgärdsprogram för ”elever med svårigheter”. Lgr 80 markerade en förändring i synen på skolsvårigheter. Från att ha sett skolsvårigheter som egenskaper och brister hos individen till att förstå dessa som resultatet av ett komplicerat samspel mellan individ och miljö. En annan skillnad är att eleven själv och föräldrarna skulle delta i analysen av barnets egna svårigheter samt i arbetet med att ta fram åtgärdsprogram. 1989 lades speciallärarutbildningen ner och tre terminer senare examinerades de första specialpedagogerna. Ambitionen med den nya utbildningen var att den skulle leda till en ny yrkesroll. Specialpedagogens uppgift var i första hand att handleda lärare i stället för att själv gå in och undervisa elever. Betoningen låg på en ny specialpedagogisk identitet. Malmgren Hansen (2002) undersöker, analyserar och beskriver i sin avhandling hur implementeringen av denna nya specialpedagogiska identitet och verksamhet gjordes. Hon fann att implementeringen var tidskrävande men också att det inte räckte med tid utan att det även krävdes vilja, resurser och stöd för att utveckla befintliga verksamheter så att specialpedagogerna med det nya uppdraget inte tvingades tillbaka till traditionellt specialpedagogiskt arbete.

Bladini (1990) kallar specialpedagogen för förändringsagent och säger att det av denne krävs ”[...] en syntes av professionella egenskaper som intuition, erfarenhetsbaserad kunskap om individuella elever, intresse för teori, samarbetsförmåga och kompetens att arbeta på en mer central organisatorisk nivå än tidigare speciallärare” (Bladini, 1990:338). Bytet av titlar speglar förändringen i uppdrag från att undervisa svagbegåvade elever i hjälpklass, att undervisa elever med olika typer av inlärningssvårigheter i så kallade kliniker till

att ha ett mer övergripande specialpedagogiskt ansvar för handledning av kollegor, skolutveckling och elevhälsoarbete.

I ljuset av specialpedagogikens utveckling i historiskt perspektiv är det av största intresse att belysa och kartlägga de bakomliggande orsakerna till dels att andelen som inte är behöriga till gymnasieskolans nationella och specialutformade program ökar, dels dagens ökande krav på fler speciallärare och fler särskilda undervisningsgrupper. Det är mot bakgrund av denna kunskap som jag vill kartlägga olika aspekter på det pedagogiska stöd som idag erbjuds elever som är i behov av särskilt stöd i någon form. Det pedagogiska stödet erbjuds i vissa kommuner i form av undervisning i en särskild undervisningsgrupp och i andra som stöd inom ramen för undervisningen i en vanlig klass.

Motivation och individualisering

Min personliga erfarenhet av planering av specialpedagogiskt stöd i grundskolan är att den strävar efter att motsvara en individualiserad studiegång samt skapa motivation. Det är dock sällan som individualisering definieras och/eller problematiseras. Likaså är motivation ett begrepp som förstås på en mängd olika sätt. Enligt Jenner (2004) är motivation och motivationsarbete en fråga om bemötande.

Motivation är inte en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får. Frågan som hela tiden ligger i botten är om man har skäl att hysa hopp om framgång. (Jenner 2004:15)

Ett sådant synsätt förlägger en stor del av ansvaret för individens motivation till personer i dennes omgivning. Det fokuserar också relationer mellan människor. I skolan blir det av stor betydelse i vilken utsträckning som läraren lyckas förmedla hopp om och tilltro till att eleven kommer att lyckas och därmed en förväntan om framgång. Målet måste vara realistiskt, ha ett egenvärde och chansen att uppnå målet måste vara tillräckligt stor. Motivationen påverkas också av avståndet till målet varför det är viktigt att dela upp detta i mindre

delmål som individen kan uppnå under arbetets gång. Indirekt påverkas också motivationen av hur individen förklarar framgångar respektive misslyckanden.

Om man önskar förändra personers framgångsförväntningar eller självbild, måste man ändra deras tolkningar av varför de lyckas respektive misslyckas. (Jenner 2004:59)

Jenner refererar forskning som pekar på att individer som lyckas och har starkt självförtroende, förklarar sin framgång med sin begåvning och arbetsinsats medan misslyckanden förklaras med brist på ansträngning. Individer med svagt självförtroende förklarar framgång med tur och lätta uppgifter medan misslyckanden förklaras med att de har bristande förmåga. Hur individen förklarar framgångar och misslyckanden påverkar även dennes föreställningar om chanserna att lyckas i framtiden. Orsaksförklaringarna bygger till stor del på självbild och självförtroende.

Det är inte bara individens egna förväntningar som styr utfallet utan även lärarens förväntningar har stor betydelse. Jenner refererar till en omtalad studie från 1968, *Pygmalion in the classroom*, som kartlade förväntningarnas effekt på elevers resultat, motivation och beteenden. Studien visade att lärarens förväntningar i stor utsträckning styrde i vilken omfattning eleverna lyckades i skolarbetet.

Med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat (det är mycket annat som också spelar in), men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat. (Jenner 2004:85)

Det handlar också om förväntningar när lärare talar om individualisering av elevers studiegång. Individualisering utgår från en föreställning om att skolarbetet ska bygga på olika elevers behov. Behov och förväntningar är nära relaterade. Uppfyllda behov ger fantasier om uppfyllda förväntningar. Behov är också något som alltid är kopplat till en specifik person; någon har ett behov av någonting. Enligt Vinterek (2006) problematiserar lärare sällan begreppet behov. Dessa kan vara kortsiktiga alternativt långsiktiga och de kan vara på kollisionkurs med varandra. Det som är den ena elevens behov kan

utgöra ett problem för en annan elev. I samma klassrum kan sitta elever som har helt olika behov. En elev har behov av att få samtala om det denne håller på att lära sig, den andre har behov av tystnad och avskildhet under arbetet. Någon har behov av att röra sig samtidigt som någon annan behöver lugn och stillhet.

Vinterek utarbetar i sin bok en typologi för olika sorters individualisering. Det idag vanligaste exemplet på individualisering är ansvarsindividualisering som innebär att eleven själv ska lära sig att ta ansvar för sitt skolarbete, sin inläring och planeringen av sitt skolarbete. Detta är ett mål som finns formulerat i styrdokumentet. Samtidigt utgör förmågan till planering en stor stötesten för många elever och då särskilt de elever som definieras som elever i behov av särskilt stöd. En ansvarsindividualisering är ett förgivet-tagande om individers förmågor. Den förutsätter att eleven känner motivation inför och har förväntningar på att skolarbetet ska ge individen något av värde men också ge vissa framgångar som bekräftelse på dennes arbetsinsats. Ansvarsindividualisering förutsätter att individen har förmåga att se strukturer, göra planeringar och följa dessa men också kunna göra smärre justeringar under arbetets gång utifrån personliga utvärderingar av hur arbetet förlöper.

Andra typer av individualisering är: innehålls-, omfångs-, nivå-, metod-, hastighets-, miljö-, material- och värderingsindividualisering. Frågan är hur dessa olika typer av individualiserad undervisning gestaltar sig i det praktiskt pedagogiska arbetet? En annan fråga är vem eller vilka grupper som gynnas av vilken typ av individualisering? I pedagogiska diskussioner framhålls ofta vikten av att låta elever arbeta i sin egen takt. Vinterek (2006) frågar sig också vad ”egen takt” egentligen innebär och betyder. Begreppet väcker fantasier om att vi som individer har en bestämd arbetstakt som är medfödd och som vi ska arbeta enligt. Om det sen går att påverka denna takt eller om en viss takt är mer eftersträvansvärd än andra ”takter” problematiseras sällan av lärare. Skolans krav på prestation i förhållande till tid är oftast enhetliga trots att läraren känner till att variationen i förmåga mellan olika elever är stor. Vinterek menar att

det finns en tydlig förskjutning av ansvaret för speciellt innehåll, mängd, nivå och arbetstakt från lärare till elev. Elever förutsätts veta och kunna avgöra vad de vill arbeta med när de exempelvis har eget arbete eller ”forskar” men också vilket material de ska använda, om detta är på lämplig nivå och vad som är ”lagom” arbetstakt för dem. Utöver skolans material i form av olika böcker används i skolan ofta Internet för att söka kunskap. Detta gäller även i de lägre årskurserna och resulterar många gånger i kopiering av fakta som eleven vare sig har förmåga att kritiskt källgranska eller förstå. Enligt Vinterek (2006) är efter ansvarsindividualisering de vanligaste formerna omfångs- och nivåindividualisering. Innehåll och metod är ofta desamma för alla elever vilket betyder att:

I takt med att det egna arbetets metodik slagit igenom har detta också inneburit en likriktning av skolans arbetsformer och en minskad betoning av en metodindividualisering. (Vinterek 2004:74)

Det är viktigt att definiera vad man menar med individualisering men också vilka motiv och argument man har för det man förespråkar samt vilka resultat och effekter man förväntar sig. Detta för att sammanblandningen av lärande som kunskapsutveckling/tillväxt och process inte ska leda till att vi glömmer att mäta och bedöma barnens kunskapsutveckling både kvalitativt och kvantitativt. Lärande kan förstås som ett innehåll som individen tillägnar sig och sen arbetar med att utveckla för att uppnå både större bredd och djup antingen i ett specifikt ämne eller inom ett kunskapsområde. Det kan också förstås som en process där didaktik, metoder och arbetssätt sätts i centrum. Vid en utvärdering är det viktigt att hålla isär bedömningar med fokus på delaktighet och aktivitet från lärande sett som en produkt som individen skapat. Det är inte säkert att eleverna har tillägnat sig förväntade kunskaper bara för att de har varit aktiva och visat engagemang. Även olika kvalitativa aspekter på själva lärandet som innehåll och produkt måste bedömas. Det är viktigt att kartlägga hur eleverna förstår ett innehåll och vad de lärt sig relaterat till hur undervisningen gestaltar sig didaktiskt och metodiskt.

Diagnoser

Diagnoser och diagnostisering har under senare år fått ett uppsving i skolans värld. Termen kommer av grekiskans *diagnosis* och betyder, enligt Nationalencyklopedin¹⁴, undersökning, bedömning. Betydelsen anges med ”bestämning av vilken sjukdom eller vilket fel som föreligger i visst fall”. Diagnoser är medicinska och/eller psykologiska beskrivningar av symtom som antingen kan iakttas hos individen och/eller framkommer vid testning, provtagning och undersökning eller som denne själv beskriver. Diagnosen är en beskrivning av ett fåtal av en individs alla förmågor och därmed ett samlingsbegrepp för några symtom. Samma diagnos kan ställas på olika individer med olika personligheter och förmågor. Samma individ kan också få olika diagnoser i olika skeden i livet. Hjärnforskare som Martin Ingvar säger att hjärnan formas i ett samspel mellan biologiska förutsättningar, emotionella erfarenheter, upplevelser och miljöfaktorer. Hjärnan förändras som en effekt av att man använder den.

Liksom vi blir vad vi äter, blir hjärnan vad vi upplever.

Det knepigaste av allt är att hjärnan inte gör vad man säger till den att göra – hjärnan gör i stället det den blir behandlad som. Arvet består av 35 000 gener och 100 miljoner hjärnceller men det är omgivningen som styr vad som blir av arvet.

Det som format hjärnan är den sociala återkopplingen, säger Martin Ingvar¹⁵.

Varje tid och kultur har sitt sätt att förklara olika beteenden. Under antiken utgjorde kroppsvätskorna en förklaringsgrund, på 1700-talet var det Gud eller djävulen, i början av 1900-talet arvet, på 1950-talet föräldrarna, 1970-talet samhället, 1980-talet familjen (Kihlbom 2001). Idag, 2007, finns en stark tendens att söka förklaringar ur ett medicinskt perspektiv. Risken är att vi glömmer att det är symtom som

¹⁴ NE, Nationalencyklopedin: <http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page_3774.aspx>; hämtat 070509.

¹⁵ Intervju med Martin Ingvar i DN 9 oktober 2002.

Hämtat från <<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=1059&a=63995>>; hämtat 070525.

klassificeras i en diagnos och inte en människa. Vanligt förekommande diagnoser i skolsammanhang är t.ex. AD/HD, utvecklingsstörning, Asperger, autism. Dessa diagnoser har hitintills fastställts antingen av ett multiprofessionellt team eller av en barnpsykiater. I och med ett domslut i Kammarrätten, daterat 070612 som Mål nr 4495–05, är det fastslaget att psykologer har rätt att ställa diagnosen ADHD. Kammarrätten har konstaterat att bedömningen av diagnosen ADHD ligger inom ramen för psykologernas kompetensområde varför psykologerna har rätt att ställa denna diagnos. Rätten konstaterar också att det inte heller finns några skyldigheter för psykologerna att samråda med läkare innan diagnos ställs¹⁶. Frågan om vem som får ställa diagnoserna dyskalkyli¹⁷ och dyslexi¹⁸ är inte reglerad i någon författning varför de kan fastställas av en pedagog inom ramen för dennes yrkeskompetens på samma sätt som psykologer får ställa diagnosen ADHD. Dyskalkyli och dyslexi räknas inte som sjukdom eller skada. Socialstyrelsen har givit ut en handbok som heter *Vem får göra vad i hälso- och sjukvården och tandvården?*¹⁹ I handboken anges bl.a. följande om vem som får ställa diagnos inom hälso- och sjukvården och tandvården.

Rätten att ställa diagnos inom hälso- och sjukvårdens område är inte reglerad i någon författning. I allmänhet är det dock läkare eller tandläkare som gör det. I praktiken kan dock all sjukvårds- och tandvårdspersonal som har tillräcklig kunskap om en sjukdom, ett funktionshinder eller en skada, ställa diagnos inom ramen för sin yrkeskompetens. [...] Att ställa en slutgiltig sjukdomsdiagnos kan därför ses som en process, där flera olika yrkesutövare bidrar med sin kompetens. Av största betydelse när det gäller förmågan att ställa en sjukdomsdiagnos är att kunna göra en analys av de beskrivna problemen, sätta dem i relation till undersökningsfynden, bilda sig en uppfattning om bakomliggande orsaker och överväga olika tänkbara diagnoser. I bl.a. den psykiatriska och barnpsykiatriska vården har psykologer och kuratorer i viss utsträckning helt självständiga patientkontakter. Detsamma gäller även på andra områden, exempelvis tandhygienister i tandvården. Om de anses kompetenta till detta bör de också kunna beskriva det problem som

¹⁶ Hämtat från <<http://www.psykologforbundet.se>>; hämtat 0710007.

¹⁷ Dyskalkyli = specifika matematiksvårigheter.

¹⁸ Dyslexi = specifika läs- och skrivsvårigheter.

¹⁹ Hämtat från <<http://www.socialstyrelsen.se/Publicerat/2004/8536/2004-101-5.htm>> hämtat 070509.

föranlett vården. "Diagnos" behöver ju inte vara annat än en problembeskrivning. Problem kan formuleras och kodas enligt ICD-10, både i kapitel V och i symtom- respektive Z-kapitlet. Man bör dock skilja på de två momenten: "att ställa diagnos" och "att klassificera diagnos". I det första fallet bedömer man vilket sjukdomstillstånd patienten lider av. I det senare fallet anger man en kod för diagnosen, med hjälp av något kodverk, exempelvis en diagnosklassifikation. På flera håll i landet utbildas t.ex. läkarsekreterare till "professionella kodare". Slutligen bör också nämnas att det snarare är möjligheterna att vidta åtgärder med anledning av diagnosen som skiljer olika yrkesutövare åt. Medan en läkare har rätt att ordinera behandlingar av de mest skilda slag har en sjuksköterska inte samma vida rätt. Detsamma gäller tandläkare och tandhygienister.²⁰

En diagnos kan förstås på flera sätt. Termen ges innebörd och betydelse beroende av kontext och aktörer. Ett perspektiv utesluter inte heller andra perspektiv på vad termen diagnos kan betyda och hur den används. Flera av de neuropsykiatriska diagnoserna bygger på att det görs en beteendeanalys av barnets förmåga. Denna beteendeanalys görs med hjälp av olika observationsformulär som lärare och föräldrar får fylla i och som slutligen används vid fastställandet av diagnos. Föräldrar kräver ibland att få en utredning gjord i hopp om att deras barn kommer att få mer hjälp när en diagnos är fastställd. Det sägs ibland att elever inte kan få någon hjälp utan att ha en diagnos trots att de enligt skollagen har rätt till pedagogiskt stöd så fort lärare befarar att en elev inte kommer att nå målen.

Jakobsson (2003) har funnit att diagnoser har liten betydelse som förklaring av det som sker i skolan och som ledning för det pedagogiska arbetet.

Det som är typiskt för en diagnos är därmed endast typiskt på medicinsk och psykologisk beskrivningsnivå men inte typiskt för, hur diagnosen ifråga är relaterad till om individer får specifika svårigheter i skolsituationer. Syndromkunskap kan utgöra ett värdefullt bidrag till förståelsen av uppkomna svårigheter, genom att peka på vad man bör vara speciellt uppmärksam på i det dagliga arbetet. Medicinska och psykologiska kunskaper om syndromdiagnoser räcker därmed inte för att förklara den komplexitet, som råder i skolsituationer och inte heller som vägledning för det pedagogiska arbetets genomförande. (Jakobsson 2003)

²⁰ Enligt brev från Anton Svensson, jurist, Socialstyrelsen, Hälso- och sjukvårdsavdelningen
Enheten för juridik och förvaltningsärenden; dnr 10776/2004.

Diagnoser ska i pedagogiska sammanhang ställas endast då pedagogen kan använda sig av resultatet i planering och genomförande av undervisningen (Alin Åkerman 2003). Detta torde leda till att det många gånger är av tvivelaktigt intresse för det pedagogiska arbetet att en diagnos ställs. Det finns till och med en risk för att en diagnostisering kan ge den enskilda eleven nya och/eller andra svårigheter. Sonnander m.fl. (1993) fann att det såg ut som om barn som inte fått en diagnos klarade sig bättre i skolan än barn med motsvarande begåvning som diagnostiserats. Det unika med denna studie är att forskarna identifierade en grupp svagpresterande elever som tidigare inte hade blivit diagnostiserade som att de hade en utvecklingsstörning. De svagt begåvade eleverna var alla lågpresterande men de utgjorde däremot inte en homogen och framträdande grupp. Tvärtom delade de sina svårigheter med många andra elever. När eleverna gick ut grundskolan låg deras snittbetyg i intervallet 1,3 till 3,5 på en betygsskala som sträckte sig från 1 till 5. Det visar också att alla svagt begåvade inte hade det lägsta betyget 1, därmed tillhörde alla svagt begåvade inte heller de 7 % med lägst betyg. Då den identifierade gruppen med svagt begåvade elever inte tidigare diagnostiserats understryker Sonnander m.fl. (1993) att de inte kan ses som ”individually integrated” utan måste ses som vilka elever som helst, trots att de i studien visade sig uppfylla kriterierna för en mild utvecklingsstörning. De (ibid.) fann också att endast drygt hälften av den grupp de identifierat som svagt begåvade fick särskilt stöd i årskurs 6. Nästan hälften av det specialpedagogiska stödet erbjöds alltså elever som hade andra skolsvårigheter än rent kognitiva.

Jakobsson kom i sin forskning (2002, 2003) fram till att främst tre faktorer är avgörande för elevers skolsituationer. Dessa faktorer är kommunikation, relationer och samverkan. Resultatet i hennes studie understryker att det är kommunikationen mellan de olika aktörerna i undervisningssituationerna som är av avgörande betydelse för individens möjligheter till lärande och delaktighet. Det som sker i olika skolsituationer är kontextberoende men också beroende av samspelet mellan olika människor och enskilda situationer. Kontext och samspel

färger och skapar de meningsbärande, språkliga och sociala sammanhang som uppstår i skol- och undervisningssituationer både i organiserade och oorganiserade former. Jakobsson (2002, 2003) skriver att möjligheter och hinder för det dagliga arbetet i skolan skapas av en rad olika faktorer. Exempel på sådana i den fysiska och psykiska miljön är organisation, lokaler, personal, elevgrupperingar, pedagogiskt och/eller specialpedagogiskt arbete. Andra faktorer som tillkommer är elevers biologiska, kognitiva och sociala förutsättningar, skolans arbetssätt och förhållningssätt samt de aktiviteter som erbjuds. De olika faktorerna är ömsesidigt beroende av varandra och kompletterar och samverkar med varandra. Elevens förutsättningar i form av exempelvis en diagnos samverkar med övriga faktorer i både elevens hem, sociala liv och skolsituation ur fysiska och sociala aspekter. Detta ger en komplex, multidimensionell väv av ömsesidigt och dynamiskt samverkande faktorer vilka utgör grunden och förutsättningarna för den enskilda individens lärande och delaktighet. I denna komplexa väv är diagnosen en meningsbärande process som erbjuder ett sätt att förstå och förhålla sig till en avvikelse vid 1) *en* given tidpunkt inom 2) *en* given kunskap och i 3) *ett* bestämt meningsbärande sammanhang. Vid en annan tidpunkt och med en annan kunskapsfond och i ett annat sammanhang kan diagnosen bli en annan. Det betyder också att olika individer kan ladda diagnosen med olika innebörd, mening, betydelse och värde.

Zetterqvist Nelson (2003) ringade in främst två olika förhållningssätt till diagnosen hos barn som fått diagnosen dyslexi. Det första förhållningssättet formulerade hon som ”Diagnosen beskriven som en del av barnen själva” och det andra som ”Diagnosen som en del av skolan”. Bland de barn som beskrev diagnosen som en del av dem själva fann hon huvudsakligen tre sätt att använda termen dyslexi. Dessa sätt handlade om att:

1. avlasta sig moraliskt
2. beskriva och ange orsak till svårigheter att läsa och skriva
3. kategorisera och klassificera sig själv och erfarenheter i förhållande till andra människor (Zetterqvist Nelson 2003: 92)

Hon fann att barnen, som såg diagnosen som en del av sig själva, talade om sitt läsande och skrivande som ett problem och att det fanns en överensstämmelse mellan att använda diagnos som term med att kategorisera sig själv och tänka och tala ur ett problemorienterat perspektiv. Barnen som formulerade diagnosen som en del av skolan kopplade istället diagnosen till just skolsituationen. Fokus lades på vilka förändringar i skolarbetet som diagnosen gav och att den exempelvis ledde till ett bättre omhändertagande och/eller att de fick specialpedagogiskt stöd. I föräldrarnas berättande får barnen ingen framträdande plats utan det är snarare de själva som är huvudaktörer. Föräldrarna visade sig använda diagnosen för att understryka sitt eget ansvar för och sin del i att barnet fått hjälp med sina svårigheter. Relationen till skolan beskrivs av föräldrarna som en kamp vilken kan förstås som ett bevis på att föräldrarna har fullgjort de sociala och kulturella krav som är kopplade till föräldraskapet. Lärarna använder diagnosen på flera sätt som exempelvis att beskriva problemen, utkräva resurser och belysa moraliska och sociala aspekter. Främst talar de om eleven i relation till en bild av den ”goda” eleven. En ”god” elev är en elev som arbetar mycket, är motiverad, uppmärksam i undervisningen och som tar ansvar för sitt eget arbete. Zetterqvist Nelson förklarar bilden av den ”goda” eleven med att denna är anpassad till en bild av den ”goda” läraren och att det arbetssätt som används idag förutsätter elever som tar stort eget ansvar. Detta arbetssätt kräver en viss sorts elev. Diagnosen och termen dyslexi är enligt Zetterqvist Nelson (2003) ett diskursivt verktyg som används olika av olika individer och kategorier av individer. Det som en diagnos erbjuder som definition och beskrivning gäller på medicinsk och psykologisk nivå men inte med säkerhet för hur diagnosen förstås av individen själv och/eller människor i dennes omgivning eller om individen får specifika svårigheter i skolsituationer. Zetterqvist Nelson avslutar med en rekommendation.

[...] att talet om diagnosen tonas ned till förmån för noggranna och detaljerade beskrivningar av barnets läsande och skrivande i olika vardagliga situationer och sammanhang. (Zetterqvist Nelson 2003:289)

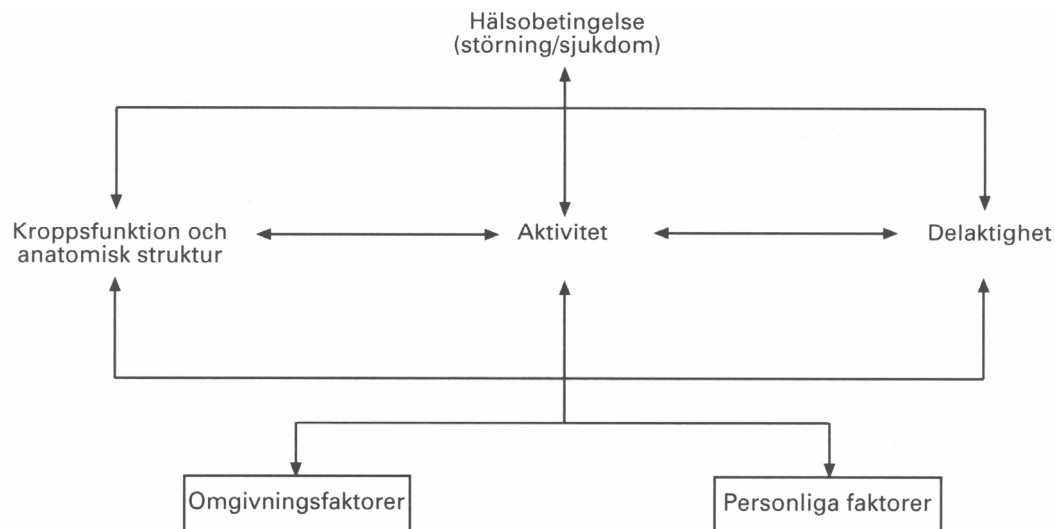
Inom ett internationellt utvecklingsarbete har ett helt nytt klassifikationssystem tagits fram. Den svenska översättningen har titeln ”ICF – Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa” (WHO 2003) och kan komma att utgöra ett alternativ till de tidigare diagnoserna. ICF kompletterar ICD-10²¹ men ersätter också den tidigare handikappklassifikationen ICIDH²² från 1980. ICIDH klargjorde konsekvenserna av sjukdomar och skador på olika nivå. Nivåerna var: organnivå, individnivå och social nivå. ICIDH utgick från begrepp som skada, funktionshinder och handikapp. Calais van Stokkom som var ansvarig för översättningen av ICD till svenska skriver:

I medicinsk verksamhet är man ofta mest inriktad på att ”bota” på kroppsnivå eller ”rehabilitera” på aktivitetsnivå men ytterst är det ju ”delaktighet och jämlikhet” som är målet sett i ett medborgarperspektiv. (Calais van Stokkom 2002:497)

Den nya klassifikationen, ICF, utgår från positiva termer. Den erbjuder en struktur och ett standardiserat språk för att beskriva funktionsförmåga och funktionshinder i relation till hälsa. Perspektivet är tvärvetenskapligt och ICF utgår från att kroppens funktioner, delaktighet och miljöfaktorer är nära relaterade. Detta innebär att ICF också är en klassifikation av hälsokomponenter och i och med det beskriver vad som utgör hälsa. ICF utgår från positiva termer och klassifikationens första nivå använder termerna kroppsfunktioner, kroppsstrukturer, aktiviteter, delaktighet, omgivningsfaktorer och personliga faktorer. Dessa begrepp bryts sen ner i mindre enheter.

²¹ ICD-10, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Tenth Revision; WHO 1992.

²² ICIDH, International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps; WHO 1980.



Figur 1. Aktuell tolkning av interaktioner mellan komponenterna i ICF (WHO 2003:22).

I och med att omgivnings- och personfaktorer ingår kan både deras negativa och deras positiva påverkan på funktioner, aktiviteter och delaktighet tydliggöras. ICF som klassifikation är också mer systemteoretisk än hierarkisk till sin karaktär och förutsätter en interaktion mellan de olika komponenterna. Den representerar också en relativ handikappsyn där omgivningens betydelse för eventuella inskränkningar i den enskildes aktiviteter och livssituation lyfts fram. Handikapporganisationer världen över har varit med vid utformningen av ICF, vilket bl.a. har resulterat i att termen ”handikappad” har ersatts av termen ”person” och att begreppet ”handikapp” inte längre finns med utan har ersatts av ”delaktighetsinskränkning”. I vilken utsträckning det nya klassifikationssystemet kommer till användning för barn och unga i skola och undervisning får visa sig med tiden. Det är än så länge osäkert i vilken utsträckning ICF kommer att slå igenom (WHO 2003; Möller 2005). Enligt Björck-Åkesson och Simeonsson (2002) behövs en barnversion då ICF inte är tillräckligt anpassad för att användas i arbete med barn och ungdomar. Argumenten för en barnversion är bland annat att: utvecklingsaspekter bör ingå, omgivningsfaktorerna är annorlunda för barn och ungdom, individen är mer beroende av sin omgivning i unga år och att ungas utveckling är starkt beroende av samspelet med för dem viktiga personer i deras närmiljö.

Arbetet med barnversionen har påbörjats och en första version finns att hämta från WHO:s webbsida²³. En preliminär svensk version finns på socialstyrelsens webbsida²⁴ som pdf-fil.

²³ Hämtat från <<http://www.who.int/classifications/icf/site/onlinebrowser/icf.cfm>> hämtat; 071015.

²⁴ Hämtat från <http://www.socialstyrelsen.se/Om_Sos/organisation/Epidemiologiskt_Centrum/Enheter/EKT/icf_cy.htm>; hämtat 071015.

Målsättning

Detta är en pilotundersökning till en större och mer heltäckande forskningsstudie som undersöker diagnosens betydelse för det pedagogiska/specialpedagogiska stöd som erbjuds elever som har svårt att nå målen och/eller erbjuds att genomföra sin skolgång i en särskild undervisningsgrupp. Betydelse avser här både innebörd och upplevelse; hur diagnoser påverkar innehållet i det pedagogiska stöd som planeras och ges samt hur detta upplevs av elever och föräldrar.

Forskningsstudien i sin helhet

Syftet för *min forskningsstudie i sin helhet* är att kartlägga diagnosers betydelse för och inverkan på pedagogiska stödinsatser i grundskolan. Jag planerar att undersöka hur dessa insatser gestaltar sig pedagogiskt, metodiskt och organisatoriskt i val av förhållningssätt, arbetssätt, material, verktyg och organisation på individ- och gruppnivå. Med andra ord: om, när och hur skolan utformar lärmiljön på ett sådant sätt att det kan anses vara stödjande i förhållande till diagnosens innebörd och budskap samt elevens behov.

För att belysa de pedagogiska stödinsatserna ur ett helhetsperspektiv planerar jag också att skapa en bild av personalens utbildningsbakgrund, deras eventuella utbildningsbehov, kartlägga antalet SU-grupper, särskilda undervisningsgrupper, inom Stockholms stad, vilka inriktningar dessa har och hur skolarbetet gestaltar sig i vardagen för elever med och utan diagnoser.

I samverkan med KI, Karolinska institutet, planerar jag också att studera vilka olika typer av diagnoser som förekommer i grundskolans små, fasta undervisningsgrupper och/eller ordinarie klasser, hur de styr inriktningen på det pedagogiska stödet och följs upp samt hur skolpersonal, elever och föräldrar uppfattar dessa insatser. Jag vill också undersöka diagnosens betydelse för hur språkliga färdigheter, allmän kognitiv förmåga, självkänsla och det sociala gruppklimatet

utvecklas över tid för ett urval av de aktuella eleverna och de grupper de går i.

Studien görs på skolor i två olika kommuner; dels i Stockholms stad som erbjuder stöd i små, fasta undervisningsgrupper, dels i en kommun som strävar efter att fullt ut implementera den ideologiska och politiska visionen om en skola för ALLA genom att *inte* diagnostisera barn/ungdomar och/eller erbjuda dessa placeringar i en fast, liten undervisningsgrupp. I stället erbjuds där särskilt stöd inom och/eller i nära anslutning till den ordinarie undervisningen.

Pilotstudiens utformning

Min pilotstudie görs inom ramen för Specialpedagogiskt Forums²⁵ verksamhet som är ett tvärvetenskapligt samarbete mellan Lärarhögskolan i Stockholm, Karolinska institutet, Mälardalens högskola, Specialpedagogiska institutet och Högskolan för Lärande och Kommunikation i Jönköping. Syftet är att utveckla samverkan mellan forskare och praktiker inom förskola, skola, socialtjänst, habilitering och angränsande verksamheter.

Syftet med denna är i första hand att pröva och undersöka om teoretisk ansats samt tillvägagångssätt för datainsamling och metod är adekvata och realistiska samt stämmer överens med syftet så som det är formulerat för studien i sin helhet.

Genom att göra observationer i elevernas undervisningsmiljöer, genomföra intervjuer med barn, föräldrar och personal samt låta barnen besvara ett självskattningsmaterial går det att bedöma vad dessa ger för empiriskt material, i vilken grad dessa metoder är användbara och fungerar som jag har tänkt mig. Pilotstudien bildar det underlag för bedömning som jag behöver för att kunna ta ställning till om jag kan fortsätta arbetet med studien som jag har tänkt eller om jag behöver komplettera och/eller justera delar av studien eller omformulera syftet. Skrivandet av denna rapport fyller också en funktion av eget lärande genom metodinsamling och reflektion.

²⁵ Specialpedagogiskt Forum <www.lhs.se/specialpedagogisktforum>; hämtat 070309.

Pilotstudien har flera begränsningar. En har varit dess inriktning på att pröva forskningsstudiens metoddel utan ambition att fullt ut besvara syftets frågeställningar. En annan begränsning är dess lilla format och en tredje är utelämnandet av analyser av skriftliga dokument och den fjärde att jag inte genomför några test. Den allvarligaste begränsningen är dock att det tydliga fokus på diagnosens betydelse för det pedagogiska arbetet och den pedagogiska hjälpen inte finns i pilotstudien. Det gör också att syftets frågeställningar inte kan besvaras fullt ut. Förutsatt att alla delstudier genomförs kommer detta problem dock inte att finnas i slutfasen. Frågeställningarna är desamma för pilotstudien som för forskningstudien i sin helhet.

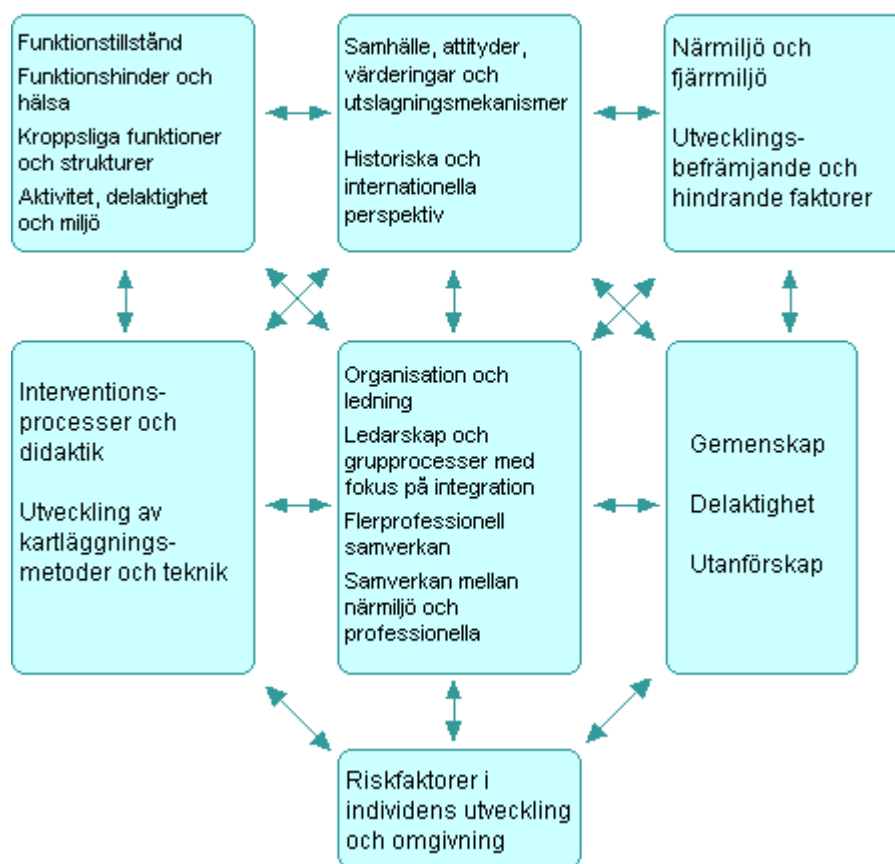
Frågeställningar

1. Hur relaterar diagnoser till pedagogiska insatser för elever i dels små, fasta undervisningsgrupper, dels i ordinarie klasser i grundskolan med avseende på individens behov samt skolans vilja, strävan och förmåga att möta dessa i undervisningssituationer?
2. Hur upplevs och beskrivs de pedagogiska insatser som erbjuds och/eller används av elever, föräldrar och personal?
3. Vilka konsekvenser får personalens utbildningsbakgrund för de pedagogiska stödinsatserna?
4. Hur kan man förstå och förklara det ökande behovet av diagnostisering och placering i små undervisningsgrupper i grundskolan i vissa kommuner?

Studiens teoretiska grund

Utgångspunkten för forskningsstudien är att vi alla är biologiska varelser med de möjligheter och begränsningar detta innebär men också att vårt tänkande och handlande styrs av upplevelser som påverkar oss och våra förmågor på olika områden. Vår kropp och dess funktioner ingår tillsammans med våra upplevelser i en ömsesidig och dynamisk interaktion med olika faktorer i vår omgivning. Detta gör att vi aldrig kan säga att individen enbart är sin kropp, sina förmågor på olika områden, sin upplevelse av fenomen eller faktorer i omgivningen. För att kunna förstå, analysera, bedöma en enskild individs situation och förutsättningar måste vi ha ett multidimensionellt perspektiv på de fenomen vi intresserar oss för. Detta betecknas med uttrycket ”individens samspel med miljön” och finns återgivet i nedanstående bild som är tagen från webbplatsen för Specialpedagogiskt Forum²⁶.

²⁶ Hämtat från <http://www.lhs.se/LHS/Templates/BigPage_2081.aspx>, hämtat 070318.



Figur 2. Samspelet mellan individ- och omgivningsfaktorer i specialpedagogiska situationer (Björklid & Fischbein 1996).

Vår kropp tilldelar oss vissa personliga förutsättningar som kan vara hindrande eller möjliggörande beroende på sammanhang, krav och omgivning. Funktionsnedsättningar, synliga eller osynliga, kan bidra till begränsningar i vad vi kan göra vilket i sin tur leder till att vi gör andra erfarenheter än individer utan funktionshinder. Vilka erfarenheter vi gör påverkar i förlängningen hur vår självbild och personlighet utvecklas och formas. Detta i sin tur leder oss tillbaka till att vi väljer och/eller väljer bort sådant som vi inte är intresserade av eller helt enkelt inte har så lätt att välja. Utöver individens egna eventuella fysiska och/eller psykiska begränsningar har vi andra begränsande eller möjliggörande faktorer som attityder bland våra närmaste eller på samhällsnivå. Likaså kan dessa faktorer återfinnas i vår fysiska miljö.

Anser familjen att det är olämpligt för tonårsflickan att på fritiden umgås med kamrater i ett tvåkönat sammanhang blir det svårt att träffa kamraterna på fritidsgården. Spelar skolans popband i en källarlokal utan hiss eller ramper blir det svårt för den rörelsehindrade att gå dit tillsammans med kamraterna. När läraren i första hand låter eleverna forska utifrån sina intressen blir det svårt för de elever som ännu inte lärt sig strukturera sitt arbete och styra sina impulser. Att välja innebär att det blir oerhört många intryck för en växande hjärna att ta in, registrera, sortera men även att hantera och bemöta. För mycket leder lätt till stress som i sin tur kan påverka minnesfunktioner och koncentrationsförmåga. Skolbarnen påverkas indirekt också av organisation och ledarskap. En välfungerande arbetsplats ger trivsel och trygghet både bland barn och vuxna. Samverkan mellan arbetskamrater och olika professionella aktörer bidrar till gemenskap och delaktighet. Utanförskap kan däremot leda till mobbning och destruktivt beteende. Detta är bara ett litet axplock av faktorer som kan påverka individen som i sin tur även påverkar sin miljö och de som ingår i den. Samspelet är dynamiskt och ömsesidigt och det handlar om att skapa förutsättningar för positiva spiraler.

Personligen ser jag för mig följande konkreta bild.



Figur 3. Konkretisering av individens samspel med miljön (collage gjort av författaren).

Individen sitter i undervisningssituationen och arbetar med att lära något nytt. Detta lärande underlättas eller försvåras av personliga förutsättningar, fysisk miljö, arbetssätt och artefakter som böcker, tidningar, datorer, program, papper och skrivdon. Positiva eller negativa lärandespiraler föds. Tidigare upplevelser av framgång med att lära nytt har stärkt självförtroendet och skapat en bild av "självet" som någon som genom egen aktivitet lär in nya kunskaper. När denne möter svårare uppgifter är det naturligt att ta hjälp av böcker, Internet, hjälpmedel eller kanske lärarens eller någon annans råd och förslag. Individen upplever omgivningen som stöttande. Omvärlden gör sitt

bästa för att just ”jag” ska lyckas med mina uppgifter. Detta gör att ”jag” intar en öppenhet mot omvärlden och känner lust och nyfikenhet inför det okända. Runt omkring ”mig” finns ett samhälle som räknar med mig och önskar se mig aktiv hela livet. Därför finns också en god samhällsservice vars syfte är att ge mig stöd i livets alla skeden.

Studien kommer att gå in på flera områden inom denna modell genom att utforska, analysera och problematisera empiriska data. Den röda tråden utgörs av tanken om att det är i mötet med andra som människan blir till.

Människan blir till i mötet med andra

Jag använder en teoretisk ram som utgår från dels individens samspel med miljön, dels idén om att det är bekräftelsen som gör oss till individer.

I ett interaktionistiskt perspektiv står individens ömsesidiga och dynamiska samspel med människor, miljö, material och organisation i fokus och inte individens brister. I förlängningen påverkar och skapar detta samspel också självbilden. Elever som fått sin undervisning i särskilda undervisningsgrupper har ända sedan folkskolans införande 1842 tilldelats rollen som avvikare. De har blivit stigmatiserade²⁷ och upplevt sig exkluderade från social gemenskap. Detta visade sig genom att det fanns ett stort motstånd mot att exempelvis gå i hjälpklass. Begreppet stigma kommer enligt Goffman (1972) från grekerna som skar eller brände in tecken på kroppen för att visa att individen var exempelvis slav, brottsling eller förrädare och därmed en utstött person som alla borde undvika. Begreppet stigmatisering innebär också att den stigmatiserade personen tillskrivs andra egenskaper eller brister som denne nödvändigtvis inte äger utan som tillskapas i och med stigmatiseringen och som en del i den processen. Egenskaper och kriterier som tilldelas alla i den aktuella kategorin. Goffman analyserade stigma i relation till olika minoritetsgrupper och

²⁷ NE = av grek. *sti'gma* '(märke efter) stick'; 'brännmärke'; 'punkt', 'fläck'.

kom fram till att vi samtidigt som vi bedömer individens funktionsnedsättning tillskriver denne egenskaper som oförmögen eller oduglig. Han skriver också att stigma bygger på att människor i mötet med varandra direkt fastställer den andres sociala identitet i en strävan efter att kategorisera denne. Stigma motsvarar en speciell relation. Stigman kan samtidigt motsvara ett individuellt stigma och en socialisering till en särskild kategori i och med att individen exempelvis förr gick i hjälpklass eller som idag i en särskild undervisningsgrupp. Goffman pekar på skolstarten som ett uppvaknande för individen.

Barnets inträde i skolan brukar ofta uppges som den tidpunkt då det tvingades att lära sig vad det innebär att ha ett stigma, och denna erfarenhet tillstöter stundom helt plötsligt på själva den första skoldagen, med tråkningar, ”öknamn”, ostracism²⁸ och slagsmål. Det är ett intressant förhållande att ju svårare handikappat ett barn är, desto troligare är det att det skickas till en specialskola för barn med just detta handikapp, men desto abruptare tvingas det då att verkligen börja räkna med den uppfattning som folk i allmänhet har om handikappade av denna typ. Folk säger till honom att det blir så mycket lättare för honom att leva bland ”sina egna”, och på så vis lära sig att ”det egna” som han trodde han ägde inte var det rätta och denna mindre lott i verkligheten är hans. Det bör tilläggas att i de fall då den från barndomen stigmatiserade lyckas ta sig igenom de tidigare skolåren med vissa illusioner i behåll, så blir det i stället ofta problemen med kontakterna med det andra könet samt med att söka arbete som öppnar ögonen på honom. I somliga fall är det bara fråga om en större risk att saken röjs genom en tillfällighet. (Goffman 1972:41)

Kategoriseringar som innehåller en negativ värdering medför också att individen marginaliseras och exkluderas. Detta leder i sin tur till att sociala barriärer upprättas. Stigmatisering och kategorisering påverkar individen och dennes självbild i en ömsesidig process.

Axel Honneth (2003) menar att det är det ömsesidiga erkännandet i mötet med andra som gör oss till individer. Vi är beroende av andras erkännande för vår egen utveckling och växande.

Människor för en ständig kamp för att uppnå ett flerdimensionellt erkännande i förhållande till andra. Det är genom att vi upplever oss bekräftade eller erkända i våra bestämda förmågor och rättigheter som

²⁸ NE = landsförvisning av (politiskt) misshaglig person efter beslut genom folkomröstning tillämpat i det antika Grekland.

vi uppnår en ”intakt självrelation”. Det mest grundläggande är det erkännande som bygger på frivillighet. Det motsvaras av omsorg om den andra och det kan ges som en gåva. Honneth skriver att det här gäller ”[...] tre av varandra oavhängiga former av erkännande.” (Honneth, 2003:106). Dessa fungerar på olika sätt och hör ihop med vår familj, våra relationer till andra och till dem som tillhör samma värdegemenskap, vilken också är en förutsättning för detta erkännande. Han talar om att vi på en första nivå erkänns som ”[...] en individ vars behov och önskningar har ett unikt värde för en annan person”, på en andra nivå gäller det ett erkännande av ”[...] den enskilde som en person med samma moraliska tillräknelighet som alla andra människor” och på en tredje nivå handlar det om att vi erkänns ”[...] som en person vars förmågor utgör ett konstitutivt värde för en konkret gemenskap” (ibid.). Den första formen av erkännande kan benämnas *självförtroende* och innebär att individen känner sig trygg i en förvisning om att vara accepterad som man är och att andra accepterar mig och anser att det är positivt att jag finns. Den andra formen kan benämnas *självvärde* och handlar om att individen känner att denne fyller en viktig funktion för det sammanhang denne lever i. Den tredje formen motsvarar ett *självförverkligande* och handlar om att jag tillför något alldeles unikt till det sammanhang där jag är verksam och att jag känner att jag inte är utbytbar. Upplevelsen av självförtroende, självvärde och självförverkligande utgör tillsammans ett flerdimensionellt erkännande från andra människor och utgör en förutsättning för att kunna utveckla en personlig identitet och en positiv relation till sig själv. Dessa tre erkännanden garanterar individens personliga integritet.

Med självrelation avses därvidlag alltid det medvetande om eller den känsla som en person har av sig själv med avseende på vilka förmågor och rättigheter som tillkommer denne. (Honneth 2003:101)

Honneth menar att hans teori om det ömsesidiga erkännandets betydelse för individers möjligheter att utveckla en positiv relation till sig själva erbjuder grunden till en föreställning om vad det innebär att

vara människa. Det ömsesidiga erkännandet i mötet med andra kan också benämnas med begreppet samspel i betydelsen att två eller flera individer på något sätt kommunicerar med varandra där individen försöker förstå den andre men också försöker göra sig förstådd. Samspel innebär att individer förstår och gör sig förstådda genom att tilldela betydelser, agera och reagera på sig själva och varandra. I ett konstruktivt samspel finns grunden för det ömsesidiga erkännandet i mötet med andra. Detta samspel är också grunden för vår kognitiva och emotionella utveckling som är andra pusselbitar i den process som gör oss till individer. I pedagogiska sammanhang erbjuder helklassundervisning rika tillfällen att lyssna till andra och att möta nya sätt att förstå och tänka runt frågeställningar samt att själv formulera sig och pröva olika sätt att tänka.

Mötet mellan människor utgör också grunden för Martin Bubers (2006) filosofi där dialogen och det mellanmänniska mötet är av djupgående betydelse för individen. Enligt Buber är det först i mötet med andra som vi blir till ”verkliga” människor. ”Allt verkligt liv är möte” (Buber 2006:18). I dessa möten har dialogen och våra mellanmänniska relationer en central plats vilket ger språket stor betydelse. Utgångspunkten är kommunikationen mellan Jag och Du. Boken Jag och Du är skriven med direkt tilltal till läsaren och kan av läsaren upplevas som ett samtal med författaren. Redan i de första meningarna för författaren in läsaren i sitt sätt att resonera.

Människans hållning är tvåfaldig alltefter tvåfalden i de grundord hon kan uttala.

Grundorden är inte enstaka ord utan ord-par.

Det ena grundordet är ord-paret Jag-Du. Det andra grundordet är ord-paret Jag-Det; varvid utan att grundordet ändras också ett av orden Han eller Hon kan ersätta Det.

I överensstämmelse därmed är också människans Jag tvåfaldigt.

Ty Jaget i grundordet Jag-Du är ett annat än det som finns i grundordet Jag-Det. (Buber 2006:7)

Fokus ligger hela tiden på relationen och det som är mellan människor och mindre på individen och dennes egenskaper. Detta leder till att relationer ständigt måste nyskapas och att vårt varande *här och nu*

utgör grunden för våra relationer. Relationerna förutsätter också att människorna är olika. Gemenskap uppstår ur den ömsesidiga relationen som är en subjekt-subjekt relation.

Människan blir genom Duet till ett Jag. Motparten kommer och försvinner, relationsupplevelser förtätas och löses upp och i växlingen klarnar och växer från gång till gång medvetandet hos den förblivande partnern, Jag-medvetandet. Visserligen uppträder detta Jag fortfarande endast i relationens sammanhang, i relation till Duet. Det gör sig förnimbart som det som sträcker sig efter Duet men är något annat än detta. (ibid.:40)

I Jag-Du-relationen är båda parter Jag eller subjekt och i deras olikhet utgör de en helhet, *en* enhet. Detta förutsätter en ömsesidighet i respekt för och ett erkännande av varandra. Det är också ur den ömsesidiga relationen som individens självidentitet utvecklas. När individen kan identifiera sig med den andre som jämlik och likställd men samtidigt olik mig kan jag också identifiera mig själv.

Metod, empiri och urval

Objektivitet är både ett ideal och ett strävansmål. Det är svårt att vara helt objektiv då varje människa har en bestämd utgångspunkt, ett bestämt perspektiv och en personlig uppsättning kunskaper och erfarenheter. Dessa präglar hur vi uppfattar och beskriver fenomen och värden. Våra skildringar och analyser kan också vara mer eller mindre fördomsfulla. Det viktigaste blir därför att redovisa de egna utgångspunkterna och perspektiven för att läsaren själv ska kunna bedöma rimlighet och trovärdighet för metodval, analys och resultat. Min ambition är att nå största möjliga tydlighet för alla delar av studien.

Studiens ansats är fenomenologisk i den meningen att den strävar efter att beskriva vissa iakttagbara företeelser oberoende av orsak eller ursprung. Samtidigt har ansatsen drag av hermeneutik²⁹ då materialet som de insamlade data utgör analyseras och tolkas för att ge en vidgad förståelse av det studerade. De ontologiska³⁰ och epistemologiska³¹ frågorna hänger samman. När jag utgår från att individens verklighet utgörs av både ”hårda” fysiska ting, osynliga men ändå existerande organisationsstrukturer och individers upplevelser av sin fysiska och psykosociala/sociala miljö så bildar dessa antaganden grunden för min kunskapsteoretiska grundsyn. Min utgångspunkt är att individen lever både i en objektiv yttre miljö, har att förhålla sig till egna biologiska förutsättningar likväl som till den egna upplevelsen av dessa faktorer. Individens kunskap och livsvärld vilar på både dennes sinnen och förnuft. Verkligheten består av både objektivt iakttagbara fenomen och individens upplevelse av dessa. Det objektivt iakttagbara upplevs inte på samma sätt av olika individer varför fenomen inte förstås på samma sätt och/eller tilldelas samma betydelse och värde av olika individer men inte heller av samma individ vid olika tidpunkter.

²⁹ Hermeneutik = läran om tolkning; enligt NE 070513.

³⁰ Ontologi, ”vad för slags värld” vi söker kunskap om; egen förklaring.

³¹ Epistemologi, ”vad för slags kunskap” vi söker; egen förklaring.

Begreppet metod talar om *hur* forskaren gått till väga för att samla in data samt *vilka instrument* som använts. Metoder är komplementära till sin natur då olika datainsamlingsmetoder som intervju-, enkät- och/eller observationsmetoder kan användas inom studier med olika ansats. Jag redovisar fortsättningsvis i detta kapitel mina instrument ur olika metodologiska, ontologiska och epistemologiska aspekter.

Begreppen metod, kvalitativ och kvantitativ

Jag önskar kartlägga olika perspektiv på och aspekter av det pedagogiska stöd i form av *undervisning i särskild undervisningsgrupp* som erbjuds en del elever i behov av särskilt stöd. Några av dessa elever har en diagnos, andra har det inte. Det är dessa perspektiv och aspekter som utgör det fenomen som jag söker kunskap och information om och som står i fokus för denna pilotstudie. Kunskapen förutsätter att jag samlar in data som speglar olika egenskaper hos fenomenet/n. Data kan samlas in på olika sätt, dvs. med olika metoder. Jag definierar begreppet metod med det tillvägagångssätt jag har valt för att samla in mina empiriska data. NE³² ger följande förklaring av begreppet metod, ”ett planmässigt tillvägagångssätt för att uppnå visst resultat”. Termen kommer, enligt NE, via lat. av grek. *methodos* 'tillvägagångssätt; efterforskning'.

Studier karakteriseras som kvantitativa och/eller kvalitativa. Enligt Åsberg (2000; 2001) bör distinktionen kvantitativt - kvalitativt reduceras till en bestämning för data och har inte att göra med vad för slags kunskap jag söker. Med andra ord kan inte sättet jag samlar in data på vara kvantitativt eller kvalitativt utan det är empirin som är det. Han skriver att ”man endast kan tala om kvantitativa (siffror) och kvalitativa (ord) data” (Åsberg, 2000:69). Han skriver också att de flesta problemställningar helst ska belysas utifrån både kvantitativa –

³² Nationalencyklopedin, <http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page_3774.aspx>; hämtat 070316.

kvalitativa data då dessa på datanivå har ett komplementärt förhållande.

Patton (2002) delar in kvalitativa data i tre grupper. Dessa motsvarar:

- Ordagrant återgivna citat
- Fältanteckningar
- Utdrag ur dokument

Dessa tre typer av kvalitativa data härrör, enligt Patton, från följande källor:

Qualitative findings grow out of three kinds of data collection: (1) in-depth, open-ended interviews; (2) direct observation; and (3) written documents. **Interviews** yield direct quotations from people about their experiences, opinions, feelings, and knowledge. The data from **observations** consist of detailed descriptions of people's activities, behaviours, actions, and the full range of interpersonal interactions and organizational processes that are part of observable human experience. **Document analysis** includes studying excerpts, quotations, or entire passages from organizations, clinical, or program records; memoranda and correspondence; official publications and reports; personal diaries; and open-ended written responses to questionnaires and surveys. (Patton 2002:4)

Kvantitativa data kommer av siffror som sammanfattas i statistisk form. Bearbetningen görs i form av analys av numerisk information. Styrkan hos kvantitativa data är enligt Patton (2002):

The advantage of a quantitative approach is that it's possible to measure the reactions of a great many people to a limited set of questions, thus facilitating comparison and statistical aggregation of the data. This gives a broad, generalizable set of findings presented succinctly and parsimoniously. (Patton 2002:14)

Det finns fördelar och nackdelar med båda typerna av data varför de fungerar komplementärt och inte utesluter varandra. Detta har jag tagit fasta på och använder därför flera olika sätt för att samla in data.

Beskrivning av använda instrument

Data i denna pilotstudie samlas in med hjälp av observationer, intervjuer och ett självskattningsinstrument. Observationerna görs dels

i tre särskilda undervisningsgrupper, dels i två vanliga klasser. Observationerna görs fritt på det som händer i rummet under lektionstid. Jag använder inga särskilda formulär eller observationsblanketter utom att jag under två till tre fem minuter långa intervall ritar upp kommunikationen i rummet på en i förväg framtagen skiss på hur alla sitter i rummet. Intervjuerna bygger på en i förväg uppgjord intervjuguide med frågor som redovisas i avsnittet om intervjuer. Det självskattningsinstrument som används heter ”Så här är jag” (Taube, Tornéus & Lundberg 1984).

Tankar kring metodval för pilotstudien

Bearbetningen av data inom denna pilotstudie har varit av både kvalitativ och kvantitativ karaktär. De data som jag fått genom observationer och intervjuer i denna delstudie har dels belyst eller motsvarat kvalitativa egenskaper i situationer och hos informanterna, dels har data tolkats kvalitativt. Självskattningsunderlaget har däremot först bearbetats kvantitativt och överförs till statistik och diagram för att sedan tolkas kvalitativt.

Beskrivning av undervisningsgrupper

SU-grupper, särskilda undervisningsgrupper, kan beskrivas som fasta eller icke fasta, åldershomogena eller åldersblandade och de kan vara inriktade på en specifik problematik eller omfatta elever med olika skolsvårigheter. Dessa SU-grupper kan se mycket olika ut. De förväntas möta elevers behov av stöd. Då behoven växlar från år till år förutsätts de särskilda undervisningsgrupperna vara flexibla i förhållande till vilka elever som erbjuds att gå där. Oftast läser eleverna i SU-gruppen tillsammans hela skoldagen och kan då kallas för en fast, liten särskild undervisningsgrupp. Det händer att enstaka elever följer studiegången i enstaka ämnen tillsammans med en ”stor” klass men gruppen kan ändå kategoriseras som fast. För att inte kategoriseras som en fast, liten SU-grupp krävs att eleverna har sin klasstillhörighet

i en ”stor” klass och läser ämnen tillsammans med denna med undantag för något eller några ämnen där eleverna får stöd i den lilla gruppen. En SU-grupp har vanligtvis 6–8 elever. När gruppen har fler elever har den också mer än en huvudansvarig lärare och kan delas i två grupper. SU-grupper är oftast ålders- och ibland årskursblandade och sammansatta av elever med olika svårigheter. Åldern spänner oftast över tre år. Det förekommer också SU-grupper inriktade på exempelvis språkstörning, Asperger och AD/HD³³. SU-grupper kan mot bakgrund av detta karakteriseras som heterogena. Ålders- och årskursblandningen medför att gruppen får ett nytt utseende varje läsår. De äldsta eleverna flyttas upp till en annan grupp eller går ut grundskolan. Någon elev återgår till ”stor” klass och någon byter till en SU-grupp med annan inriktning. Organisatoriskt finns ingen kontinuitet i SU-gruppers elevsammansättning. Eleverna befinner sig organisatoriskt i rörelse. Indirekt är de elever som är ”på väg”. Ålders- och årskursblandningen tillsammans med elevernas olika förutsättningar och skolsvårigheter innebär att lärarna förutsätts och tvingas undervisa efter olika kursplaner och med olika mål för eleverna i gruppen.

Eleverna i pilotstudien går antingen i särskild undervisningsgrupp eller i vanlig klass. Totalt omfattar pilotstudien fem grupper. De särskilda undervisningsgrupperna är fasta och endast någon enstaka elev i varje grupp läser något ämne i ”stor” klass; annars läser eleverna alla ämnen tillsammans med kamraterna i sin särskilda undervisningsgrupp. Av tabell 1 framgår också vilka årskurser grupperna omfattar. Två av SU-grupperna omfattar elever i tre årskurser, 7–9, och en SU-grupp har elever från årskurs 3 till och med 9. De vanliga klasserna utgörs av en årskurs 4 och en årskurs 5. Åldersmässigt sträcker sig studien från nioåringar till sextonåringar.

Samtliga skolor ligger i samma väderstreck av Stockholm, de tillhör samma stadsdel, och är belägna endast någon eller några kilometer från varandra. De elever som går i SU-grupp, särskild undervisnings-

³³ ADHD är förkortning för Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. På svenska brukar man säga ”uppmärksamhetsstörning med över/hyperaktivitet”.

grupp, bor inte alltid inom sin skolas upptagningsområde utan åker en bit för att komma till skolan. Ibland åker de på egen hand med buss och ibland åker de med skoltaxi. De elever som utgör jämförelsematerialet och går i vanlig klass, årskurs 4 respektive 5, i grundskolan bor dock inom sina respektive skolors upptagningsområden. Dessa elever är också något yngre än eleverna i Ametisten och Opalen som tillhör årskurs 7, 8 och 9. Rubinen däremot innehåller elever från årskurs 3 till och med 9. Ametisten, Opalen och Rubinen är alla åldersblandade grupper vilket innebär att eleverna går i samma grupp men arbetar efter sin ålder och sina förutsättningar.

Tabell 1. Förteckning över de undervisningsgrupper som ingår i studien.

Årskurs	Skolform och inriktning	Antal elever	Namn i studien
7–9	SUG-grupp; Långsam inläring	13	Ametisten
7–9	SUG-grupp; Koncentrationssvårigheter	8	Opalen
3–9	SUG-grupp; Samundervisning	15	Rubinen
4	Vanlig klass	21	Safiren
5	Vanlig klass	27	Topasen

Fördelningen på kön ser ut så här: I Ametisten går 6 flickor och 7 pojkar, i Opalen går 8 pojkar och inga flickor, i Rubinen går 5 flickor och 10 pojkar, i Safiren går 12 flickor och 9 pojkar och i Topasen går 13 flickor och 14 pojkar. I de särskilda undervisningsgrupperna har vi en övervikt av pojkar jämfört med flickor med 25 mot 11.

Tabellen leder över till frågan om hur många vuxna som arbetar i varje grupp. Grupperna Ametisten och Rubinen har 13 respektive 15 elever och det kan tyckas ganska många jämfört med Safiren och Topasen. Av tabellen framgår att det totalt går 35 elever i tre olika särskilda undervisningsgrupper och 48 elever i två vanliga klasser. Det finns en övervikt av elever i åldern 10–11 år i undersökningsgruppen.

För att kunna jämföra personaltätheten så visar jag följande tabell som anger antal personal för varje grupp.

Tabell 2. Personalkategorier som arbetar i respektive grupp.

Grupp	Antal lärare på heltid	Antal klass-assistenter	Antal personliga assistenter	Summa vuxna
Ametisten	1	1	0	2
Opalen	1	1	1	3
Rubinen	5	1	0	6
Safiren	1	0	0	1
Topasen	1	0	0	1

Tabell 2 visar att störst personaltäthet återfinns i Rubinen med 6 vuxna för 16 elever. Av dessa vuxna uppges fem vara lärare. Alla arbetar heltid. Övriga grupper har en lärare i respektive grupp med traditionellt klassläroansvar. I samtliga grupper går andra lärare in i olika ämnen men inte i så stor utsträckning att det totala antalet lärartimmar överstiger en lärartäthet motsvarande en lärare per undervisningslektion.

De uppgifter jag återger i texten för benämning av grupper, finansiering, antal elever och beskrivning av problematik kommer från ett tjänsteutlåtande från utbildningsförvaltningen i Stockholm daterat 17/8 2005³⁴.

I tjänsteutlåtandet beskrivs målgruppen för de särskilda undervisningsgrupperna på följande sätt: ”Målgruppen utgörs av elever, som behöver undervisning i mindre grupp för att kunna uppnå målen i läroplanen.” Grupperna, deras storlek och antagningen beskrivs i dokumentet så här:

³⁴ Diarienummer 07-411/219.

LSI-grupper

Dessa grupper består av elever som har behov av långsam läs och skrivinlärning men inte saknar begränsningar i sina kognitiva funktioner.

Grupper för elever med koncentrationssvårigheter

I dessa grupper placeras elever med koncentrations- och uppmärksamhetsbrister. De kan ha diagnoser såsom t.ex. ADHD och DAMP.

Samundervisningsgrupper

Dessa består av elever, som går i grundskola eller särskola och som har behov av inlärning i liten grupp. Dessa elever kan ha vissa begränsningar i sina kognitiva funktioner. Det finns en risk att alla elever inte kommer att nå målen i samtliga ämnen år 9. Elever som är mottagna i särskolan följer särskolans kursplaner.

Grupperna består av 6-14 elever. Elevernas placering bestäms av stadsdelens mottagningsgrupp. Gruppernas storlek bestäms av Stödenheten efter samråd i mottagningsgruppen.

Det är stadsdelsnämnden som har godkänt redovisningen av de särskilda undervisningsgruppernas organisation som den presenteras i tjänsteutlåtandet.

Presentation av pilotstudiens målgrupp

Pilotstudiens målgrupp är dels särskilda undervisningsgrupper, dels enskilda elever. Som jämförelsematerial deltar också två vanliga klasser. De enskilda eleverna i pilotstudien ingår som enskilda elever i den utsträckning som de är informanter i intervjuerna.

De elever som intervjuas är alla elever som av personal och/eller föräldrar tillskrivs behov av särskilt stöd. I denna pilotstudie studeras fem elever i tre särskilda undervisningsgrupper samt två elever, en med diagnos och en med stort stödbehov, i vanlig klass. Av eleverna i särskilda undervisningsgrupper har tre diagnoser och två ingen diagnos. Alla sju eleverna går i skolor som ligger i samma stadsdel i Stockholm. Observationer görs på gruppnivå och inte för enskilda elever. Det betyder att det av mitt material från observationerna inte framgår med namn vilken elev det är som rör sig i klassrummet eller

tilltalar kamrater och lärare eller svarar på frågor. Självskattningsinstrumentet är redovisat på gruppnivå.

Tabell 3. Förteckning över de elever som deltar i delstudien.

	SUG-grupp	”stor” klass
Med diagnos	Olga , årskurs 4 (ADHD, ev. lindrig utvecklingsstörning) Kajsa , årskurs 7 (Asperger) Ulf , årskurs 9 (ADHD, dyslexi)	Britt , årskurs 4 (ADHD)
Utan diagnos	Olle , årskurs 7 Tom , årskurs 8	Bengt , årskurs 5

Av tabell 3 framgår vilken elev som går i vilken grupp/klass, elevens ålder och vilken/a diagnoser eleverna har. De två elever som inte har diagnos bedöms av lärarna som att de har ett stort behov av särskilt stöd.

Observationer, intervjuer och självskattnings

Undervisning pågår

Min ambition med observationerna var att vid första tillfället göra observationer med en bred ansats inriktad på den sociala situationen i och kring klass-/undervisningsrummet, aktörer, lokaler, ljud, ljus, färg och form. Därefter strävade jag efter att fokusera den sociala interaktionen med möten och händelser och slutligen själva undervisningen där metoder, material, rutiner och strukturer stod i centrum. Observationerna gjordes på gruppnivå.

Observationerna skrev jag ner löpande på min laptop. Avbrott gjordes under skrivandet vid 2–3 tillfällen då jag gjorde markeringar, under fem minuter, för vem som adresserade vem i klassrummet. Även s.k. egocentriskt tal (individen talar för sig själv eller rakt ut) markerades. Efter att lektionspasset avslutats ställde jag åtta frågor till

läraren som denne besvarade med en bedömning i intervallet 0–10 där 10 angav det bästa värdet. Frågorna gick in på olika aspekter av lärarens upplevelse av det genomförda lektionspasset. Jag antecknade svaret på svarsblanketten.

Patton (2002) använder begreppet ”*thick description*” för att beskriva vad han anser vara en eftersträvansvärd observation. *Thick description* beskriver han så här:

These classic qualitative studies share the capacity to open up a world to the reader through rich, detailed, and concrete descriptions of people and places [...] in such a way that we can understand the phenomenon studied and draw our own interpretations about meanings and significance. (Patton 2002:438)

Själv har jag vid bearbetningen av mina observationer fokuserat på fyra aspekter:

1. Miljöbeskrivningar
2. Synliga och osynliga ramar och rutiner
3. Kommunikation och rörelse
4. Arbetsmaterial och pedagogisk hjälp

Miljöbeskrivningen var utgångspunkten då den utgör sammanhanget för de aspekter jag fokuserade i observationerna. Utan ett klart definierat sammanhang blir det observerade meningslöst. Bearbetningen skedde genom att jag först läste igenom hela materialet på ungefär 70 sidor. Därefter fokuserade jag på att bearbeta observationerna för en grupp i taget utifrån de fyra aspekterna för att slutligen sammanfatta vad jag funnit. Resultatet av bearbetningen av observationerna kan liknas vid en ”karta över terrängen” i klassrummen som observerats. Strävan var att iakttä världen som den gestaltar sig i undervisningssituationer för elever i särskilda undervisningsgrupper. Åsberg (2000) framhåller vikten av att själv vara och/eller bli medveten om de egna föreställningarna om ”verkligheten” dvs. vår världsbild och verklighetsuppfattning. Detta för att kunna reflektera över och problematisera sådant vi tar för givet. Observationer påverkas av observatörens världsbild och förgivettaganden. Givetvis också av

dennes förmåga att vara uppmärksam och koncentrerad på uppgiften. Varje observation och anteckning eller markering i protokoll motsvarar ett val. Observatören väljer att notera eller inte notera aktiviteter, handlingar och sinnesintryck. Dessa val kan vara medvetna eller omedvetna. I vilket fall är varje anteckning frukten av ett val. Dessa val är i sin tur produkten av en upplevelse. Varje sinnesintryck startar en process i hjärnan som består av både en fysisk och en mental aspekt. Sinnesintryck aktiverar både sinnen och vår upplevelse av det iakttagna. Det är stor skillnad på att i lugn och ro sitta i sin trädgård och se körsbärsträdet blomma jämfört med att se ett frigående lejon komma mot mig. I båda fallen kommer mina ögon att skicka signaler som talar om vad jag ser parallellt med att mina upplevelser kommer att vara helt väsensskilda. Körsbärsträdet väcker känslor av njutning och glädje men lejonet kommer att väcka ren skräck! På samma sätt påverkar mina erfarenheter, kunskaper, min världsbild och bakgrund vilka ord och begrepp jag sätter på det jag observerar. Observationer kan ge ett sken av objektivitet och därför är det viktigt att i ett tidigt skede avtäcka observatörens världsbild, värderingar, syfte, färdigheter och förmåga som observatör (Åsberg 2000).

I analysen och tolkningen av insamlade data kommer jag att belysa studiens resultat i relation till mina ontologiska och epistemologiska utgångspunkter.

Intervjuer

Grunden för intervjuerna var ett antal fasta frågor som berörde samma områden men med olika tilltal beroende av om de ställdes till elever, föräldrar eller lärare. Frågorna var sammanställda av mig utifrån syftet med denna studie.

En intervju bygger på en kommunikation mellan minst två personer och förutsätter en interaktion mellan intervjuare och informant. Intervjuer är på samma sätt som observationer känsliga för intervjuarens världsbild, erfarenheter, kunskaper samt förmåga till och färdigheter i samtalandets konst. Även här ger exempelvis yttranden och kroppsspråk sinnesintryck som i sin tur uppfattas och tolkas olika

beroende på faktorer som värderingar, upplevelsen av varandra och det samtalet rör, känslan av att bli sedd och ha något att bidra med, faktiska omständigheter som att inte bli avbruten eller störd, att ha tid och inte behöva stressa och mycket annat. Åsberg (2000) menar att vår förmåga att se kan förblindas och att det är viktigt att arbeta med våra föreställningar för att kunna hålla isär vad som faktiskt existerar rent materialistiskt och vad som enbart är föreställningar i vårt tänkande. Det är nödvändigt att reflektera över och problematisera alla delar av en studie, inklusive själva processen och den egna världsbilden och de egna tankarna om vad kunskap är och hur den skapas.

I intervjuerna har jag förlitat mig till att jag har stor erfarenhet av samtal. Samtal är ett av verktygen i mitt yrkesutövande. Jag samtalar dagligen med elever, föräldrar, kollegor. Många av dessa samtal är så kallade svåra samtal där känsliga frågor avhandlas. Jag använder också samtalet som verktyg i olika handledningssituationer; både enskild handledning och grupphandledning. Jag har arbetat med och utvecklat mina färdigheter i samtalskonsten inte bara i praktiskt arbete utan också i olika utbildningar jag deltagit i. Intervjusamtal har jag också arbetat med i tidigare studier. Mot bakgrund av detta anser jag att jag är väl förberedd och tränad att genomföra en intervjustudie. Det gör att jag också är väl medveten om att en intervju aldrig kan upprepas på ett identiskt vis. Varje intervju är unik då den påverkas av många faktorer, varav jag har pekat på några. Även om jag skulle intervjua samma person och ställa identiska frågor så skulle jag inte med säkerhet få identiska svar. Bara att jag ställt frågorna en gång gör att förutsättningarna blir helt annorlunda andra gången. Informanten skulle till andra tillfället haft möjlighet att reflektera över frågorna; detta skulle ha startat en bearbetningsprocess som i sin tur mycket väl kan ge helt nya svar på samma frågor.

Läraryrkesintervjuer

Intervjufrågorna som ställdes till personalen täckte följande övergripande frågeställningar:

1. Den egna synen på SU-grupper.
2. Motiv, alternativ och rutiner vid val av SU-grupp.
3. Karaktär på hjälp som SU-grupper ger.
4. Barnens stödbehov.
5. För att få hjälp vänder sig barnen till...
6. Lärarens mål med undervisningen.
7. Det viktigaste för den enskilda elevens framtida studier är ...
8. Lärarens utbildning och antal år i yrket.

Svaren representerar lärarens åsikter och förgivettaganden på frågeområdena. De speglar lärarens inställning till och bakomliggande motiv för sitt arbete. Intervjuerna tog mellan 30 och 75 minuter.

De fem lärarna kan sinsemellan delas in i två grupper; dels två lärare som undervisar i vanlig klass, dels tre lärare som undervisar i särskilda undervisningsgrupper.

Elevintervjuer

Intervjufrågorna som ställdes till eleverna täckte följande övergripande frågeställningar:

1. Eleverna får först berätta varför de går just i denna grupp och sen hur det var i deras ”gamla” klass/grupp.
2. Sen berättar de på vilket sätt den här klassen/gruppen är en hjälp för dem, hur de får hjälp idag och om något var bättre i deras ”gamla” klass/grupp.
3. De får precisera vad som är bäst för dem och vilken hjälp de anser att de behöver.
4. De får också ge exempel på sådant de saknar.
5. De får säga vad de tycker är viktigast för deras framtid och fortsatta studier.
6. Avslutningsvis uppmanas de berätta sådant jag inte frågat om eller som de bara vill berätta om.

Svaren eftersträvar att fånga elevernas syn på de frågor som intervjun behandlar. De speglar en del av elevernas upplevelser av sin skolgång.

Endast sju elever har intervjuats varför generaliseringar inte heller här kan göras. Intervjuerna varade ungefär en halvtimme.

Föräldrintervjuer

Intervjufrågorna som ställdes till föräldrarna täckte följande övergripande frågeställningar:

1. Utrymme både i början och slutet av intervjun att fritt berätta om barnets skola, inläring, läxor och liknande.
2. Aspekter på valet av särskild undervisningsgrupp som motiv, vem som föreslog SU-grupp, andra alternativ och hur det gick till vid bytet av skolform.
3. Hur SU-gruppen är ett stöd för barnet och om något var bättre i den stora klassen.
4. Vem barnet vänder sig till för att få hjälp.
5. Hur barnet får hjälp och vilken hjälp föräldrarna anser att barnet behöver.
6. Det viktigaste för barnets fortsatta studier.

Svaren eftersträvar att fånga föräldrarnas syn på de frågor som intervjun behandlar. De speglar en del av föräldrarnas upplevelse av sitt barns skolgång. Endast sju föräldrar, en förälder till respektive elev, har intervjuats varför generaliseringar inte kan göras utifrån resultatet. Intervjuerna tog mellan 30 och 75 minuter att genomföra.

Föräldrintervjuerna började jag med en uppmaning att fritt berätta vad de ville om sitt barns skola och skolgång. Föräldrarna berättade utifrån att de "idag" var nöjda och fortsatte sedan in på delar av barnens historik som även behandlas inom de följande frågorna. Svaren var likartade och ingen skilde ut sig i vad de spontant tog upp.

Självskattning

Självskattning innebär att vi, konstruktören, forskaren som använder instrumentet och informanten som besvarar formuläret, gör något med "verkligheten". Konstruktören av instrumentet bestämmer vad som är relevant i och med att denne gjort ett urval av påståenden och en skala

för bedömning av svaren. Forskaren väljer instrument och informanten gör ett antal val i och med att denne besvarar formuläret. Dessa val kan gälla i vilken utsträckning svaren är helt sanningsenliga, hur mycket möda informanten lägger på att svara med eftertanke och om denne väljer att svara på alla frågor. Det är en lång kedja av antaganden och möjliga val innan en fråga slutligen besvaras. Svaren speglar informantens upplevelse och uppfattning om de åsikter och tillstånd som formuleras i påståendena. Detta ger vad Åsberg (2000) kallar ett andra ordningens perspektiv, dvs. hur något uppfattas att vara. Resultatet av en självskattning är endast sann i den utsträckning som det är individens uppfattning om något som står i centrum. Den kunskap som skapas med hjälp av självskattningsformulär baserar sig på forskarens analys, tolkning och förståelse av individers uppfattning i olika frågor.

Självskattningen har gjorts med materialet *Så här är jag*, UMESOL (Taube, Tornéus & Lundberg, 1984). Det eleverna uppger i sin självskattning kan relateras till självvärde. Det handlar här om tankar och emotionella känslor som eleverna har kring sin självvärdering, dvs. deras egen bedömning av sig själva. Lärares förväntningar påverkar inte bara elevernas prestationer utan även deras självvärdering. Att ha en ”jag kan känsla” är viktigt för elevens skolprestationer och en låg tilltro till den egna förmågan utgör ett hinder för att lära sig nya saker. Kombinationen av förväntningar och värderingar på individen från för denne viktiga personer i omgivningen som lärare, kamrater, föräldrar är av stor vikt för självbilden. Självbilden påverkar i sin tur individens beteende i inlärningssituationen. Elevens självbild är starkt kopplad till dennes skolprestationer. Lågpresterande elever har i större utsträckning en negativt färgad syn på sig själva (Taube, Tornéus & Lundberg, 1984; Taube 2004). Den som tror sig om att kunna kommer att kunna avsevärt mycket mer än den som inte tror sig ha förmåga att prestera. Denna personliga påverkansförmåga kallar Bandura (1997) för *self-efficacy*. I detta begrepp lägger han in individens känsla av att ha kontroll över en situation. Denna känsla av self-efficacy leder till att individen försöker på ett mer ingående sätt

och under längre tid men också att denne inte ger upp så snabbt. Förväntningar blir på detta sätt självuppfyllande. Self-efficacy kan också skapas genom den vuxnes förhållningssätt i mötet med en grupp och blir då till en kollektiv upplevelse. Det är vid sådana tillfällen som omplacering av elever i behov av särskilt stöd till särskilda undervisningsgrupper kan förmedla låga förväntningar och brister i tilltron till individens förmåga.

Tabell 4. Frågeområden i *Så här är jag*.

Områden		Uppgift nr
Skolan	Skolan allmänt (3 frågor)	13, 21, 30
	Skolarbetet allmänt (8 frågor)	2, 5, 12, 15, 22, 23, 25, 28
	Skolarbetet ämnesspecifikt (5 frågor)	1, 4, 11, 19, 27
Kamratrelationer	(10 frågor)	3, 6, 8, 9, 10, 14, 17, 24, 26, 29
Annat	(4 frågor)	7, 16, 18, 20

Frågorna i *Så här är jag* (Taube, Tornéus & Lundberg, 1984) tillhör tre huvudområden fördelade på fem delområden enligt tabell nr 4.

Redovisningen av resultaten av självskattningarna görs först utifrån de fem frågeområdena. I varje diagram syns en svart, horisontell linje. Den markerar den nedre gränsen för negativa eller mycket negativa svar. Samtliga frågor i respektive frågeområde finns återgivna i bilaga 3. Exakta värden angivna med en decimal återfinns i bilaga 4.

Frågorna besvaras med JA, ja, nej, NEJ. I rättningsmanualen finns angivet en siffra från 1 till 4 för varje svar som sedan förs in för att kunna räkna ut ett värde för individens självskattning och värden för varje fråga. Det är detta värde som anges på diagrammens Y-skalor. Det går inte heller att få ett högre värde än 4 varför Y-skalornas värden i samtliga diagram är satta till värdet 4. Det betyder att det i

diagrammen för *Kamratrelationer* och *Annat* finns staplar som når upp till maxvärdet 4. Alla värden är gruppvärden. Inga värden anges för enskilda individer.

Genomförande

Delstudien är starkt begränsad till sitt omfång och empiriska data samlades in genom:

1. Observationer i grupperna.
2. Intervjuer med elever, föräldrar och personal.
3. Självs kattning av eleverna.

Alla dessa tre moment tog avsevärt mycket mer tid än vad jag hade räknat med. Jag har fört dagbok över genomförandet under tiden augusti -06 till mars -07 för att lättare kunna få en överblick över förloppet i studien. Jag började med att läsa in mig på ämnet, arbeta med upplägget av studien, ta fram ramen för webbsidan där jag presenterar studien samt dokument som informationsbrev till rektorer och föräldrar för att sen gå vidare med att gå ut med information, muntligt och i brevform, till berörda för att därefter kontakta aktuella lärare för att bestämma tider för observationer och intervjuer samt börja med att göra observationer, intervjuer och sist låta eleverna under respektive klasslärares försorg besvara självskattningsinstrumentet ”Så här är jag”. I mars påbörjade jag arbetet med att skriva denna rapport för att bli klar först i oktober 2007.

Observationer, intervjuer och självskattningsformulär

Observationer genomfördes vid tre olika tillfällen i tre särskilda undervisningsgrupper samt två vanliga klasser. Totalt 15 observations-tillfällen genomfördes under tiden november -06 till och med februari -07. Observationerna omfattade vilka som var i rummet, vad eleverna i stora drag arbetade med, didaktik, arbetssätt och arbetsformer, hur strukturer och ramar medvetande- och synliggjordes samt vilka praktiska rutiner som gällde för det dagliga skolarbetet. Under observationerna ritade jag också upp verbal kommunikation och fysisk förflyttning under fem-minuters intervall vid 2–3 tillfälle per 60 min.

Efter observationstillfällets slut provade jag också att ställa några snabba frågor till läraren som denne skulle svara på med en siffra 1–10. Dessa frågor gällde exempelvis vad som varit planerat för den senaste lektionen, i vilken grad planeringen hade genomförts, hur undervisningen hade lyckats. Delstudien visade att det var viktigt att komplettera observationerna med intervjuer för att ge möjlighet till en fördjupad analys och tolkning av vad jag observerade. Min närvaro i undervisningen väckte inga särskilda reaktioner. Jag var förtrogen med miljöerna med min specialpedagogiska bakgrund och tidigare erfarenheter av att undervisa i särskilda undervisningsgrupper. Denna förtrogenhet anser jag vara en styrka för studien då jag vet hur det kan gå till och vilka svårigheter personal har att brottas med i sitt dagliga arbete. Observationer ger tillfälle till att upptäcka interaktioner, förhållningssätt, beteendemönster och icke-verbal kommunikation i gruppen. Patton (2002) understryker att det kräver vana och träning för att göra bra observationer. Deltagande observationer är som metod ansträngande och ställer stora krav på noggranna förberedelser, tid och koncentration. Beskrivningar ska börja med den fysiska miljön och göras så pass utförliga att det blir lätt för läsaren att föreställa sig miljön. Det är också viktigt att utesluta adjektiv så att beskrivningen inte blir värderande. Som komplement för mitt minne tog jag också foton på alla undervisningsmiljöer som användes under observationerna. För att orka vara precis så uppmärksam som Patton menar är viktigt valde jag att göra observationerna under relativt korta besök; aldrig över tre timmar.

Den observatörsroll som jag intog motsvarar närmast vad Patton kallar ”onlooker”. Det betyder att jag aldrig var delaktig i vad som pågick under lektionerna utan fungerade som en utomstående observatör som aldrig deltog i själva undervisningen; en besökare. Detta skulle kunna betyda att eleverna i de särskilda undervisningsgrupper och klasser jag observerade uppträdde annorlunda jämfört med hur de annars uppträder. Här kan jag bara göra en kvalificerad gissning! Det går inte för mig att bevisa det ena eller det andra. Eleverna i Safiren och Topasen ägnade mig inte någon uppmärksam-

het efter att jag hade presenterat mig. De gav inte intryck av att de påverkades av min närvaro. Detta gäller också Britt och Bengt som jag intervjuade. Samma gäller eleverna i Rubinen och Opalen. De tittade aldrig åt mitt håll eller kommenterade min närvaro eller mitt skrivande. De gav intryck av att de rörde sig, pratade och frågade som det föll sig naturligt för dem. Däremot kommenterade eleverna i Ametisten att de tyckte att de stördes av det klickande ljudet av tangenterna från min laptop. Samtidigt har jag svårt att tänka mig att tystnaden under observationstillfällena i Ametisten berodde på min närvaro.

En elev i varje klass samt dennes förälder och lärare skulle intervjuas. Det kom att bli sju elevintervjuer, sju föräldrintervjuer och fem lärarintervjuer. Tiden för intervjuerna tog mellan en halvtimme upp till en timme och en kvart. Intervjuerna med elever och lärare genomfördes i grupp- och klassrum. Föräldrarna intervjuades via telefon; detta på deras begäran när de fick möjlighet att välja. Jag spelade inte in några av intervjuerna utan valde att skriva ner allt som sades. Detta fungerade utmärkt då jag har fördelen av att i stort sett kunna skriva lika snabbt som människor samtalar i normal hastighet. En annan fördel är att jag också kan titta tillbaka på vad som sagts då jag har intervjun framför mig på skärmen. Det blir också lättare att dels se efter om det är något som borde utvecklas av det som sagts under intervjun, dels sammanfatta på slutet. Att skriva samtidigt som man samtalar leder också till att man lämnar tid för den intervjuade att tänka efter vad denne vill säga.

Självskattningen genomfördes under ledning av läraren i respektive grupp och överlämnades sedan till mig för bearbetning och analys. Underlaget som lämnades till mig bestod av de självskattningsformulär som eleverna hade besvarat under lärarnas ledning. Bearbetningen av underlaget gjorde jag i Excel för att lättare skapa överskådliga uppställningar och tabeller. I Excel skapade jag utifrån uppgifterna i självskattningsformulären tabeller och därefter diagram. Denna bearbetning tog längre tid än beräknat då jag inte fått in alla uppgifter från början utan vissa kompletteringar av elevsvar fick

göras. Varje komplettering medförde att jag tvingades uppdatera diagrammen och göra nya utskrifter.

Etiska överväganden

I lagen om etisk prövning, SFS 2003:460³⁵, står det att den eller de personer som skall delta i en forskningsstudie skall informeras om att de kommer att ingå i forskningsstudien. Denna information skall gälla hela studien oavsett om deltagaren deltar i hela eller i en del av studien. Informationen ska också vara formulerad på ett sådant sätt att individen förstår vad denne ger sig in på. Det ska också framgå att det är frivilligt att delta och att alla kan avbryta sitt deltagande när de så önskar. Varje enskild individ måste samtycka till att delta. Om individen är under 18 år ska alltid vårdnadshavaren informeras och ge sitt samtycke.

- 16 § Forskningspersonen skall informeras om
- den övergripande planen för forskningen,
 - syftet med forskningen,
 - de metoder som kommer att användas,
 - de följder och risker som forskningen kan medföra,
 - vem som är forskningshuvudman,
 - att deltagande i forskningen är frivilligt, och
 - forskningspersonens rätt att när som helst avbryta sin medverkan.
- Om forskningspersonen inte har fyllt 18 år gäller vad som sägs i 18 §.
(SFS 2003:460, 16 §)³⁶

Skulle den medverkande som är under 15 år inte önska delta, trots föräldrars samtycke, så står det denne fritt att säga nej. ”Trots vårdnadshavarnas samtycke får forskningen inte utföras om en forskningsperson som är under 15 år inser vad den innebär för hans eller hennes del och motsätter sig att den utförs.” (SFS 2003:460, 18 §)

Jag skickade ut ett informationsbrev till alla föräldrar/vårdnadshavare i god tid före studiens start. Samtliga skickade inte in

³⁵ Hämtat från: <<http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/20030460.HTM>>; hämtat 070321.

³⁶ Hämtat från <<http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/20030460.HTM>>; hämtat 071108.

svarsbrevet varför jag lät klasslärarna påminna dem som inte svarat för att få in resterande svar. Ingen svarade nej till att jag genomförde pilotstudien i deras grupp/klass. Brevet informerade om vad jag skulle undersöka, hur undersökningen skulle gå till och att alla uppgifter skulle behandlas konfidentiellt. Detta informationsbrev hade gått ut för godkännande till alla rektorer samt chefen för barn- och ungdomsenheten i stadsdelen. Brevet hade också behandlats på ett av rektorernas gemensamma möten. I samband med detta gjordes även justeringar av vissa formuleringar.

Första momentet var att göra observationer. Inför dessa tillfällen skrev klassläraren i veckobrevet som gick hem till föräldrarna och informerade om att jag nu påbörjade arbetet med att göra observationer och vilka dagar som jag skulle komma att vara närvarande i undervisningen. Samma förfarande gällde inför ifyllandet av självskattningsformulären.

Inför intervjuerna började jag med att klassläraren frågade de tilltänkta föräldrarna om de kunde tänka sig att bli intervjuade. Sedan tog jag kontakt med dessa föräldrar och bestämde tid för intervju. Vid denna telefonkontakt fick föräldrarna välja mellan att komma till skolan för att bli intervjuade eller att bli intervjuade på telefon. Samtliga valde att bli intervjuade på telefon. Gången var sedan att jag ringde tillbaka den dag och tid vi hade bestämt. Jag informerade också om att jag dokumenterade intervjusvaren genom att skriva på datorn samtidigt som intervjun pågick. Jag använde en telefon med headset för att ha händerna fria för att kunna skriva samtidigt. Alla godkände detta förfaringsätt. Vid denna telefonkontakt med föräldrarna fick de också frågan om de tillät att jag intervjuade deras barn. Jag bad dem också att tala med barnet och berätta vad frågorna hade handlat om i stort under deras egen intervju. Frågorna till barnen skulle komma att ha samma innehåll men med något andra ord. De frågor som jag hade utarbetat motsvarade en frågeguide varför de gav utrymme att ställas med hänsyn till vad som tidigare sagts i intervjun. Frågorna ställde jag också i talspråksform varför de inte kom att lyda ordagrant lika vid alla tillfällen.

Vid samtliga tillfällen informerade jag om att det var frivilligt att delta och att det när som helst gick att avbryta.

De klasser och grupper som eleverna går i benämns med fingerade namn. Inga uppgifter om skolor, skolornas storlek, vilka årskurser skolorna omfattar eller deras geografiska placering anges. Likaså är namnen på samtliga personer fingerade för att undvika identifiering.

Under genomförandet av pilotstudien är det endast jag som arbetat med materialet vid insamling, bearbetning, analys och skrivande. Materialet har under genomförandet av pilotstudien förvarats inlåst i min bostad. Presentationen av studien och dess resultat sker i och med att rapporten publiceras. När rapporten är publicerad kommer underlaget och allt material att förstöras.

Jag anser att jag försökt följa de forskningsetiska principer som finns fastställda av HSFR³⁷. Dessa är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Mer om dessa finns att läsa på Vetenskapsrådets webbsida: www.vr.se eller i skriften *Forskningsetiska principer*³⁸.

En annan fråga är i vilken utsträckning det skulle kunna vara ett dilemma att jag är både specialpedagog och forskare inom mitt eget yrkesområde. Här finns flera fallgropar. Risken är att de olika rollerna blandas ihop och/eller kolliderar. Det går att ifrågasätta om jag verkligen kan forska utan att vara starkt påverkad av min bakgrund, mina tidigare utbildningar och yrkeserfarenheter. Utbildning och yrkeserfarenhet innehåller kunskaper och förgivet-taganden som är starkt diskursstyrda. Vid olika tidpunkter är olika teorier, ideologier och värderingar styrande och förhärskande i utbildning men också i samhället i stort. Givetvis är även jag styrd av den lärarutbildning jag fick på 1970-talet, den specialpedagogiska vidareutbildning jag gått, först i mitten av 80-talet och därefter löpande vid olika tidpunkter fram till idag. Likaså är jag påverkad av den separata handledar-

³⁷ Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.

³⁸ Hämtat från

<<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>>; hämtat den 070908.

utbildning i psykosocial handledning och konsultation som jag gick under tre år men också den magisterexamen inom skollärautbildningen jag tog för några år sen. Därtill kommer ett antal olika kortare kurser och utbildningar inom ett brett fält som jag löpande har tagit del av under hela mitt yrkesverksamma liv. Erfarenheter, yrkesmässiga och privata, påverkar också hur jag som forskare tänker, planerar, analyserar, förstår och presenterar de fenomen jag undersöker. En annan aspekt är vad informanterna vet om min roll. I den här pilotstudien presenterade jag mig som specialpedagog med uppgift att forska om ”hur elever har det i särskilda undervisningsgrupper”. Jag berättade också att jag arbetar dels i grundskolan som specialpedagog, dels på Lärarhögskolan. Eleverna lyssnade på min information men visade därefter inget intresse för mig och ställde inte heller några frågor om det jag berättade.

I kapitel fyra har jag presenterat min teoretiska bakgrund och i kapitel fem min syn på begreppet objektiv. Objektivitet är ett ideal och strävansmål men varje människa är just människa i den bemärkelsen att vi alltid är en produkt av de erfarenheter vi gjort, den miljö och de kulturer vi har levt i och de människor vi mött. Vi är också en produkt av det vi ännu inte har lärt oss och erfarit i den bemärkelsen att vi ser och planerar framåt utifrån befintliga kunskaper och erfarenheter. Vår historia påverkar våra dagliga val och därmed också vår framtid.

Neutrality is not an easily attainable stance, so all credible research strategies include techniques for helping the investigator become aware of and deal with selective perception, personal biases, and theoretical predispositions. Qualitative inquiry, because the human being is the instrument of data collection, requires that the investigator carefully reflect on, deal with, and report potential sources of bias and error. (Patton 2002:51)

I kvalitativ forskning är forskaren själv instrumentet för insamling, analys och tolkning av data vilket utöver vetenskaplig förmåga också kräver kognitiv och emotionell förmåga i möten med människor och reflektion. Trovärdigheten säkras av en detaljerad och noggrann presentation av alla delar i studien samt resultaten av denna och hur dessa återges i rapporten. Trovärdigheten är också beroende av

forskarens egen medvetenhet om risker och källor till snedvridning och eventuella felaktigheter i resultat eller i själva processen för exempelvis insamling av data, bearbetning och analys av dessa. Om forskaren, dennes forskning och resultat är trovärdiga blir det upp till läsaren att bedöma utifrån hur forskningen och resultaten presenteras. Det är med andra ord upp till dig som läsare att bedöma om du anser att denna pilotstudie och dess resultat är trovärdiga.

Resultat

Resultatpresentationen består av tre delar. Först redovisar jag resultatet av observationerna, sedan resultatet av samtliga intervjuer och sist resultatet av elevernas självskattning. I samtliga fall presenteras alla resultat grupp för grupp.

Besök i verksamheterna

Ametisten

Miljöbeskrivning

Ametisten har plats för 13 elever, 7 pojkar och 6 flickor, och målgruppen benämns med *långsam inläring*. Stadsdelen står för finansieringen.

Observationerna gjordes i januari 2007. Gruppen bestod av 13 elever. Eleverna hade tillgång till dels ett klassrum, dels ett grupprum. Vid vissa tillfällen samarbetade gruppen med parallellklassen och delade sig då i olika konstellationer som även använde parallellklassens klassrum. På så vis kom några elever att arbeta i det egna klassrummet och några i parallellklassens klassrum. Hemklassrummet var av normalstorlek. Det hade bänkarna möblerade på följande vis: tre bänkar i två rader efter varandra utefter fönsterväggen och tre bänkar bakom varandra utefter motstående långvägg. Däremellan fanns en gruppformation med sex bänkar samt ett runt bord med fyra stolar. Längst fram i klassrummet fanns en kateder och en whiteboard-tavla samt en uppsättning kartor i taket. Katedern var placerad på en ca 2 dm upphöjning som liknade ett scengolv.

Grupprummet som låg mellan de två klassrummen innehöll tre datorarbetsplatser samt två lärararbetsplatser.

Hemklassrummet innehöll också bokhyllor och skåp. På anslags-tavlan var elevernas teckningar uppsatta och i fönstret fanns gröna växter.

Synliga och osynliga ramar och rutiner

Lärare och klassassistent finns med vid lektionsstarten. Dagens schema skrivs på whiteboardtavlan varje dag och går igenom tillsammans med eleverna. Klassen tar tillsammans upp vad som serveras till dagens lunch. Vid schemagenomgången ställs frågan om var och en vet vad de arbetar med inom sitt VP-block, veckans planering. Vissa klargöranden och förtydliganden görs. Avvikelser kommenteras. Skolarbetet i klassrummet följer en likartad gång vid de tre observationstillfällena. Dagen börjar med att läraren introducerar lektionens arbete samt skriver på tavlan. Två dagar i veckan börjar med halvklass, pojkar respektive flickor. Dessa halvklasstillfällen genomfördes med släckt takbelysning, tända ljus på gruppbordet och gruppen samlad. Samlingen börjar med ett gemensamt samtal då alla kommer till tals. Sedan följer högläsning. I samband med högläsningen ombeds eleverna att sätta sig på valfri plats där de känner sig bekväma och sitter bra för att kunna lyssna. Några flyttar på sig men de flesta sitter kvar där de satt från början runt det gemensamma bordet. Det är helt tyst under hela läsningen, inget viskande, inget skrap med stolar, ingen som rör sig. Det är så tyst att det hörs när jag skriver på min laptop. Vid två tillfällen kommer det till elever och då stannar högläsningen upp och kamraterna får berätta vad som hänt i det lästa stycket innan läsningen fortsätter. Lektionerna är 40 min med raster mellan varje. På eftermiddagen återfinns lektionspass som enligt schemat pågår 2 h, vilket är avsevärt längre än förmiddagens lektioner. Dessa långa lektioner utgörs dock av kortare pass under vilka eleverna förflyttar sig mellan olika aktiviteter beroende på årskurs samt de val de gjort.

Kommunikation och rörelse

Läraren för parallellklassen kommer vid flera tillfällen in och hämtar saker och får då också svara på frågor eller säger något till någon. Även assistenten rör sig in och ut ur klassrummet under tiden som eleverna arbetar med det egna arbetet.

Det egna arbetet pågår under stor koncentration och tystnad. Läraren går hela tiden runt och förklarar, uppmuntrar och berömmar. Läraren går från elev till elev i tur och ordning; lyfter fram en stol, sätter sig bredvid eleven, förklarar, uppmuntrar, berömmar, sätter sen tillbaka stolen och går vidare till nästa elev. Detta pågår under hela tiden för det egna arbetet. När elever har något att fråga räcker de också upp handen.

Assistenten är med vid lektioners början och slut men inte under tiden de pågår.

Vid förmiddagsrasten är läraren kvar och elever dröjer sig också kvar eller kommer in för att fråga och/eller säga saker. Efter förmiddagsrasterna kommer alltid någon elev någon minut sent. De välkomnas då med ”roligt att se dig; gå in till X och se vad du ska göra; vad gjorde du förra timmen”. Bemötandet är positivt och varmt välkomnande. Anledningen kan också vara att de kommer från en lektion i ”stor” klass och att schematiderna inte stämmer överens varför de är fem minuter sena.

Det är läraren som styr kommunikationen. Kommunikationens riktning är *från* läraren *till* elever och sen tillbaka till läraren i form av svar. Tonen är varm, uppmuntrande och inbjudande.

Jag har ritat upp kommunikation och förflyttning för alla närvarande i rummet vid totalt fyra tillfällen á fem minuter under de tre passen. Dessa kartor täcker tillsammans 20 min och de visar följande:

1. En elev kommer tillbaka från grupprummet och sitt arbete där vid datorn. En elev går till grupprummet för att söka upp läraren. Två elever för en konversation, på fem meningar, över klassrummet.

2. En elev går ut i grupprummet för att söka upp läraren och kommer sen in igen. En elev lämnar sin bänk för att hämta ett arbetsblad.
3. Två elever följer med läraren ut för att prata om hur de ska gå vidare med anledning av att de redan tidigare, under föregående läsår, gjort den uppgift som läraren hade planerat att de skulle börja med denna dag. Två elever rör rakt över klassrummet ett samtal med fyra kommentarer runt boken, sen ”privatsamtal” och sen åter kommentarer om att titta på en viss sida i boken. En elev går upp och över till en annan elev och privatkonverserar 2 minuter under tiden läraren är ute i grupprummet. Ytterligare två elever vid gruppbordet i mitten för ett samtal med fyra yttranden. Två elever faller två yttranden var rakt ut i luften utan särskild mottagare och utan att få något svar från någon.
4. En elev går och hämtar papper i väggskåpet. Då kommer en kamrat fram till honom säger något och går tillbaka till sin plats. Den första eleven sätter sig i bänken igen men går sen istället och sätter sig i katedern och läser koncentrerat.

Rörelserna i rummet och spontankommunikation är sällsynt och varar under kort tid vid samtliga tillfällen.

Arbetsmaterial och pedagogisk hjälp

Vid första tillfället arbetade eleverna med VP, veckoplanering, vilket är samma sak som eget arbete enligt ett i förhand uppgjort beting. Eleverna arbetar var och en med sitt, ibland gör de olika saker, ibland samma uppgifter fast vid olika tidpunkt. Arbetsböcker kan vara samma för flera eller alla elever men de kan också vara specifika för en elev. Materialet utgjordes av arbetsböcker i svenska, handstils-
träning, skönlitterär bok att läsa, arbete i datorprogrammet Lexia, arbete med matematik i lärobok samt arbete med en arbetsbok i engelska för årskurs 9. Arbetsböckerna i svenska och engelska innehöll olika övningar i språkfärdighet, främst grammatik. Lexia är ett

datorprogram för träning och stimulering av bl.a. språkligt betingade inlärningssvårigheter. Programmet innehåller ett antal övningar för färdighetsträning av språkliga grundfunktioner. Sammanfattningsvis var arbetet inriktat på färdighetsträning av enskilda färdigheter samt upplevelseläsning.

Vid andra tillfället utgjordes arbetet av: gemensamt samtal med anknytning till jullovet, lyssnande till högläsning, gemensamt samtal i anslutning till högläsningen samt utdelning av lappar och genomgång av information. Slutligen följde uppstart av ett arbete i svenska som byggde på en bok med titeln ”101 svenska och utländska författare”. Eleverna skulle här först bläddra och bekanta sig med boken för att sen själva välja en författare som de skulle arbeta vidare med.

Vid tredje tillfället utgjordes arbetet av: gemensamt samtal med anknytning till jullovet, lyssnande till högläsning, gemensamt samtal i anslutning till högläsningen samt utdelning av lappar och genomgång av information. Slutligen ett gemensamt samtal om den stundande redovisningen, olika former av redovisning, ”måsten” eller vad man ska tänka på, möjligheter att visa bilder, saker och liknande. Detta följdes av en muntlig redovisning av de elever som kände sig klara med sina arbeten. Redovisningarna tog runt 2 minuter för var och en och de omfattade muntligt berättande med hjälp av skrivet underlag, antecknande på tavlan av ett svårt ord från redovisningen och frågor från främst läraren.

Opalen

Miljöbeskrivning

Opalen har plats för 8 elever och målgruppen benämns *koncentrationssvårigheter*. Stadsdelen står för finansieringen.

Observationerna gjordes i december 2006 och januari 2007. Elevgruppen består av sju pojkar. Gruppen har åtta platser. Klassrummet utgörs av en före detta datasal varför entrédörren är en ståldörr. Till klassrummet hör också ett grupprum med datorer. Själva klassrummet är av normalstorlek. Bänkarna står i två rader, en rad

med fyra bänkar och en rad med tre bänkar, utefter fönsterväggen. Mitt i rummet finns en grupp med fyra bänkar tillsammans för gemensamt arbete. I rummet finns också bokhyllor, en golvpalm och en skärm att använda om någon önskar mer avskildhet.

I grupprummet finns två separata datorarbetsplatser samt en grupp-arbetsplats med fyra bänkar tillsammans.

Längst fram finns en lärararbetsplats och en whiteboardtavla. Inga fönster har gardiner. På fönsterbänkarna finns två adventsljusstakar men inga gröna växter. På långväggens anslagstavla finns elevarbeten uppsatta.

I klassrummet arbetar läraren parallellt med en klassassistent och en personlig assistent till en av eleverna. Den personliga assistenten är närvarande hela tiden. Klassassistenten kommer och går och är med delar av tiden.

På bänkarna ligger de arbeten eleverna arbetade med dagen innan. En ordnad oordning råder, dvs. läroböcker, skrivhäften och annat material ligger framme på ett sätt som ser rörigt ut men eleverna själva vet var de har sina saker och hittar direkt vad de ska använda när de kommer på morgonen.

Synliga och osynliga ramar och rutiner

Vid skoldagens början kl. 8.30 börjar eleverna komma från några minuter före och löpande under de närmaste 10–20 minuterna. Eleverna hälsar, ber om ursäkt för att de är sena och sätter sig på sina platser allteftersom de kommer och börjar arbeta med materialet som ligger framme på bänkarna. Deras arbete tar med andra ord vid där de slutade sist. Elever ringer också till lärarens mobil och antingen sjuk-anmäler sig eller förklarar att de är på väg. Jackorna hängs antingen på den egna stolen eller på krokarna på väggen. Hälften av eleverna väljer det ena alternativet och hälften det andra. Den personliga assistenten är med sin elev hela tiden. När den personliga assistenten är sjuk eller frånvarande av någon orsak får eleven inte komma till skolan. Så är det uppgjort mellan hem och skola.

Läraren skriver upp dagens schema vid varje dags början och går igenom schemat en liten bit in på första lektionen. Schemat innehåller en del alternativ eftersom eleverna går i olika årskurser. Beroende på om eleven går i årskurs 7, 8 eller 9 så har denne andra lektioner som exempelvis teknik. Läraren går runt och förklarar, ”peppar” och uppmuntrar eleverna. Ibland bryter någon elev in med en snabb fråga och får då ett snabbt svar.

Alla lektioner är korta. Ingen lektion på schemat är längre än 40 minuter. Förmiddagen erbjuder två tjugominuters raster före lunchen som är en timme lång. Eftermiddagen avdelas också av två tjugominuters raster innan skoldagen avslutas mellan halv tre och klockan tre.

Vid första tillfället påpekar läraren särskilt vikten av att alla nästföljande dag kommer till skolan eftersom de då ska genomföra ett prov som är grunden för ett av deras betyg. Målsättningen är att eleverna ska arbeta med i första hand basämnena svenska, engelska och matematik för att bli godkända i dessa ämnen och därmed ha rätt att söka till gymnasiet. Att läsa andra ämnen görs endast när eleverna kommit igång med sitt skolarbete i gruppen och hem och skola tillsammans bedömer det lämpligt att utöka kursplanen med fler ämnen. Vid en sådan utökning med ytterligare ämne sker det i stor utsträckning utifrån elevens intressen, dvs. eleven väljer t.ex. att läsa historia därför att denne är intresserad av detta.

Vid andra observationstillfället var den personliga assistenten sjuk varför läraren var tvungen att ringa skolledningen för att fråga hur situationen skulle lösas eftersom eleven just denna dag inte kunde stanna hemma utan var tvungen att komma till skolan för att göra ett prov. Lösningen blev att en annan assistent som främst arbetade med fritidsverksamhet fick rycka in denna dag.

Kommunikation och rörelse

Läraren finns på plats strax innan skoldagen börjar och finns även kvar under de flesta kortrasterna. Den personliga assistenten sitter vid ”sin” elevs bänk och rör sig nästan inte alls. Större delen av tiden läser

han tidningen eller liknande. Till och från hjälper han sin elev. Dock intar han en något ”tillbakalutad” och avvaktande hållning. Klassassistenten är inte med hela tiden utan kommer och går. Det är i första hand läraren som ”coachar” eleverna under lektionstid. Läraren arbetar aktivt med att sätta gränser, ”gjuta olja på vågorna” i diskussioner mellan elever och återföra elever till deras pågående arbete. Lärarens förhållningssätt är att lyssna, försöka vara vänlig men bestämd och peka på alternativ och möjligheter. Läraren har inte ”makten” över kommunikationen utan försöker i stället att ”hålla i rodet” för att skolarbetet inte ska avbrytas för ofta eller till och med avslutas av eleverna.

Det egna arbetet pågår stundtals under koncentration och tystnad, stundtals med avbrott för någon eller några elevers utbrott. Eleverna kan gå in i häftiga diskussioner med varandra. Dessa varar då ett par minuter. Pågående arbete och avbrott i arbetet böljar fram och tillbaka i vad jag skulle vilja likna vid vågrörelser. Oro och lugn avlöser löpande vartannat.

Jag har ritat upp kommunikation och förflyttning för alla närvarande i rummet vid två tillfällen á fem minuter. Dessa kartor täcker tillsammans 10 minuters tid och de visar följande:

1. Läraren går ut till grupprummet med två elever för att hjälpa dem där och kommer sen tillbaka. Eleven som måste ha med sig sin personliga assistent går upp och går bort till dörren för att gå ut men tillsägs att vänta på assistenten. En annan elev kommer från grupprummet och lämnar klassrummet. En elev vänder sig om och pratar med kamraten bakom sig. En elev blir uppringd, går ut för att tala i telefon men blir tillsagd av läraren. En elev ber om lov att gå på toaletten. En elev går upp och fram och sätter sig på katederstolen där han sitter och skrattar, pratar tills klassläraren får honom att gå tillbaka till sin plats och med lärarens hjälp fortsätta arbeta.
2. Båda assistenterna är i klassrummet. Eleverna arbetar koncentrerat var och en med sitt material. Läraren går runt och hjälper och ”coachar” eleverna vid deras bänkar. En elev ställer sig upp

och flyttar över för att sitta vid gruppbordet och fortsätta arbeta där. Vid två tillfällen slänger två av eleverna ur sig mer allmänna kommentarer.

Rörelserna i rummet och kommunikationen pågår i större eller mindre omfattning hela tiden och sker oftast plötsligt och på huvudsakligt initiativ av eleverna. Läraren går löpande in och försöker styra upp när elever börjar diskutera med varandra eller driva runt i rummet.

Arbetsmaterial och pedagogisk hjälp

Eleverna arbetar enskilt med olika saker, olika böcker, olika ämnen; var och en på sin nivå och enligt överenskommelser mellan hem och skola. Arbetsböckerna är nästan identiska för alla i respektive basämne och med hänsyn till årskurs. Innehållet utgörs av olika övningar som är inriktade på färdighetsträning i svenska, engelska och matematik. I språken utgörs färdighetsträningen mest av olika grammatiska moment samt ordförståelse och meningsbyggnad. Individualiseringen omfattar möjlighet att välja ämne eller moment inom ett ämne, var man sitter i rummet, hur länge man arbetar med en uppgift samt om man väljer att ha hörlurar på sig med musik för att lättare kunna koncentrera sig på arbetet och avskärma övriga ljud. Allt material ligger framme på elevernas bänkar i stort sett hela tiden. Inget laborativt material är framme eller syns till.

Läraren ger enskild hjälp hela tiden. Några gemensamma genomgångar gjordes inte vid dessa observationstillfällen. Instruktioner gavs enskilt och individuellt. Eleverna arbetar med basämnena svenska, engelska och matematik. De har arbetsböcker vars innehåll är förenklat och samtidigt inriktat på respektive årskurs. Målet för eleverna är att klara betyget godkänt i dessa ämnen.

Rubinen

Miljöbeskrivning

Rubinen har plats för 16 elever men 15, 10 pojkar och 5 flickor, är inskrivna under tiden för pilotstudiens genomförande. Målgruppen benämns med *samundervisning*. Eleverna fördelar sig på årskurser enligt följande: två elever går i årskurs 4, fyra elever går i årskurs 6, två elever i årskurs 7, fem elever i årskurs 8 och två elever i årskurs 9. Finansieringen betecknas som en blandform mellan stadsdel och särskoleschablon. Sex vuxna arbetar med de 16 eleverna. Alla vuxna har inte lärarutbildning.

Till lokalerna finns en glasad dörr som är låst. Låset är tidsinställt och dörren öppnas exakt 8.00. Detta vet eleverna som samlas i korridoren utanför och väntar på att dörren ska låsas upp.

Lokalerna omfattar en köks- och samlingsdel, fyra undervisningsrum, ett lärararbetsrum samt en hall. Kök och samlingsrummet avdelas med en bokhylla med förvaringslådor. Där finns ett stort matsalsbord utefter köksbänken. Bordet rymmer i stort sett alla elever och all personal. Samlingshörnet har en soffa för 3–4 personer samt tre fåtöljer. Hallen används av eleverna för att hänga upp jackor.

De tre mindre klassrummen används som hemklassrum för eleverna; två av dessa hemklassrum hyser tre elever vardera och ett hyser sju elever. Innebörden i hemklassrum är att eleverna där har sina bänkar och sitt material. Det fjärde mindre klassrummet används som rum för genomgångar i undervisningen. Lärararbetsrummet har tre arbetsplatser för personalen och används också som expedition. När dörrarna stängs till rummen fungerar ljudisoleringen bra; inget hörs från angränsande rum.

I hemklassrummen finns också samtliga elevers individuella scheman uppsatta samt ett anslag över de fasta läxdagarna och läxämnen. Varje hemklassrum har datorarbetsplats och skärmar för den som behöver hjälp med lugn och ro. Nästan alla elevbänkar avskiljs med skärmväggar. På väggarna finns elevarbeten uppsatta i de olika rummen.

Synliga och osynliga ramar och rutiner

Varje dag börjar alla med 30 minuters tyst läsning mellan kl. 8.30–9.00 varefter eleverna delar upp sig i smågrupper och fortsätter arbeta enligt dagens schema. Lärarna har huvudansvar för olika ämnen och lägger upp elevernas arbete i detta/dessa ämnen. En lärare har svenska och svenska som andra språk, en annan ansvarar för engelska, en tredje för matematik osv. Eleverna arbetar i första hand med basämnen. När de vill och bedöms klara av det finns möjlighet att följa undervisningen i en ”stor” klass på skolan. Vid de tre observationstillfällena väljer jag att följa arbetet i olika rum och olika elevgrupper. Dessa kan ha olika antal elever olika dagar beroende på att någon eller några elever deltar i en annan aktivitet eller annat ämne som idrott, musik eller slöjd. Allt eget arbete sker i hemvistklassrummet.

Första observationstillfället sitter jag i ett rum där läraren samlar tre elever för enskilt arbete. Först sätter sig två elever runt det runda bordet och en elev sitter i sin bänk som är vänd mot väggen. Efter ca 10 minuter sitter alla tre eleverna runt det runda bordet. De arbetar alla med matematik och använder samma mattebok. Läraren hjälper dem utifrån var de är i boken och vad de säger att de behöver hjälp med. Läraren går runt det runda bordet och hjälper, svarar på frågor, ger stödfrågor, bekräftar eleverna, uppmuntrar och ”peppar”. Matte-samtalen sker enskilt och ingen gemensam dialog eller genomgång sker vid detta tillfälle. Under lektionens gång tilltar antal frågor från eleverna.

Andra observationstillfället väljer jag att vara med i rummet för genomgångar. Här sitter till att börja med två elever, senare tre elever, tillsammans med en lärare som börjar med att gå igenom var eleverna befinner sig. De arbetar med kopierat material kompletterat med en lärobok. Läraren koncentrerar sig först på en av eleverna och dennes arbete med tidsperioden ”romantiken”. Läraren är lika aktiv som eleven är passiv! Parallellt med att läraren ägnar sin uppmärksamhet åt en elev sitter den andra eleven och pillar med pennan; denna elev arbetar inte utan fördriver tiden med småplock. Det är helt tyst i rummet bortsett från läraren som talar, frågar, förklarar, ger ledande

frågor till den elev genomgången är riktad mot. Detta tar hela lektionspasset. Under tiden får de två andra eleverna klara sig själva, vilket de inte gör varför de långa stunder blir sittande över sitt material.

Tredje observationstillfället sitter jag i det hemvistklassrum som tillhör tre elever varför det där finns tre bänkar. Eleverna placerar sig enligt följande: en elev tillsammans med en lärare i ett rum, tre elever och en lärare i ett annat rum, fyra elever och en lärare i ett tredje rum och två elever och en lärare i rummet för genomgångar. Vid detta tillfälle finns totalt 11 elever närvarande och fyra lärare. Två elever arbetar med engelska och en med svensk grammatik. Efter en stund flyttar en av de två elever som arbetar med engelska ut till köket. Eleverna arbetar under tystnad. Inga ljud hörs. Lärarna lotsar eleverna genom uppgifter och frågor. Lärarna är ”flexibla” med varandras elever men det krävs att de kontrollerar vad kollegan sagt och/eller gått igenom för att kunna hjälpa elever vidare i materialet då de inte själva vet vad som är sagt. Detta att ”kolla av” tar lite extra tid.

Kommunikation och rörelse

Sex personal, fem lärare på heltid och inga assistenter arbetar med eleverna som ses som *en* grupp. Denna delas sen upp i smågrupper relaterat till årskurs. Varje smågrupp har sitt hemvistklassrum i de gemensamma lokalerna men genomgångar görs ofta i ett särskilt rum. Organisationen ger rörelse då den innebär att eleverna ibland sitter i sitt hemvistklassrum, ibland i genomgångsrummet och ibland vid köksbordet eller i soffhörnan när de arbetar. Var de sitter beror på vad de arbetar med och vem som undervisar dem. Organisationen ger också flexibilitet då lärarna kan täcka varandra och ta varandras elever vid behov. Målet med skolgången är dels socialt, att trivas och må bra, dels att arbeta för att klara målen i basämnena. Den sociala aspekten prioriteras då den anses utgöra en förutsättning för att kunna lyckas i skolarbetet.

Hela tiden är det någon, lärare eller elever, som förflyttar sig, hämtar saker, frågar om något, byter plats eller helt enkelt kommer

eller går. Elever frågar om saker som att en kamrat har studiedag och varför hon är ledig när ”vi” inte är det.

Kommunikationen initieras vid dessa tillfällen lika mycket av eleverna som av de vuxna. Dialoger pågår löpande både relaterat till arbetet och utifrån mer personliga tankar. Eleverna söker de vuxnas uppmärksamhet för samtal och samvaro.

Inga vuxna är assistenter utan alla undervisar och har sin yrkesroll som lärare med ansvar för undervisningen. Eleverna vänder sig till den vuxne som har ämnesansvar för det eleven vill fråga om. När eleverna inte gör det hänvisar de vuxna tydligt till rätt person.

Eleverna arbetar mycket med enskilt arbete i undervisningen enligt sina individuella scheman. Vid mina observationstillfällen ser jag inga genomgångar som är gemensamma för flera elever. Inte heller några gemensamma pedagogiska dialoger med syfte att uppmuntra elever att tillsammans lista ut, förklara eller lösa någon frågeställning i skolarbetet. Den undervisning jag ser motsvarar lotsning av elever igenom och förbi svårigheter i deras skolarbete. Elever frågar och lärare svarar, ställer hjälpfrågor, förklarar, uppmuntrar, ”peppar” och bekräftar att ett svar är rätt.

Under dessa observationer gör jag inga kartor över rörelse och kommunikation då det är så få elever i undervisningssituationerna; en, två eller maximalt tre elever. De sitter helt enkelt med sin lärare och arbetar var och en med sitt. De kommunicerar inte alls med varandra utan kommunikationen i undervisningen sker utifrån deras frågor och med läraren.

Arbetsmaterial och pedagogisk hjälp

Eleverna arbetar med individuellt material. Det jag ser är arbetsböcker och kopierat material i basämnena. Vid ett observationstillfälle när tre elever, årskurs 4 och 6, arbetar med matematik har de samma bok att räkna i. Under matematiklektionen används mynt och sedlar för konkretisering av deras arbete. Under mina observationstillfällen

används inte datorer, Daisy-spelare³⁹ eller liknande. Daisy-spelare är en talboksspelare som används för att lyssna på inlästa böcker. Allt arbete försiggår i arbetsböcker eller kopierat material. Morgonläsningen sker i form av tystläsning i de skönlitterära böcker som eleverna själva valt och lånat.

Den pedagogiska hjälp som ges utgår från elevernas frågor i samband med att de arbetar. Jag ser inga gemensamma genomgångar eller pedagogiska dialoger med syfte att aktivera eleverna i att hjälpa varandra eller lösa frågeställningar tillsammans. Eleverna frågar inte heller varandra när de kör fast i sitt arbete utan de vänder sig alltid till läraren.

Safiren

Miljöbeskrivning

Klassen har 21 elever, 9 pojkar och 12 flickor, i grundskolans årskurs 4. Skolan är byggd på 1970-talet och omfattar flera olika byggnader runt två skolgårdar. Observationerna gjordes under november 2006. Eleverna har ett normalstort klassrum med ett tillhörande mindre grupprum där det kan rymmas åtta elever. Längst fram finns en kateder, en whiteboardtavla, ett blädderblock och en mindre anslagstavla. De sedvanliga kartorna finns också i taket. En långvägg utgörs av fönster och den andra har två dörrar, en leder ut i kapprummet och den andra leder ut till grupprummet. Kapprummet delas med parallellklassen. Elevernas bänkar är placerade parvis i rader. Bänkarna är av den typ där eleverna kan ha sina böcker i lådan under locket. En krok på sidan av bänken används för att hänga upp elevens väska. Hur elevernas bänkar placeras skiftar, periodvis sitter elever tre och fyra tillsammans antingen i fyrkant eller på rad. Fönsterväggen har en långsgående fönsterkappa som löper ovanför fönstren. Inga gröna växter finns i fönstren. Det står en stor golvpalm i hörnet till fönsterväggen. På kortväggen längst bak i klassrummet finns en anslagstavla

³⁹ Hämtat från <http://www.tpb.se/verksamhet/talbocker/lasa_daisy/>; hämtat 070907.

där elevarbeten är uppsatta. Utefter denna vägg löper ett lågt förvaringsskåp. Det finns också ett högskåp vid långväggen.

Synliga och osynliga ramar och rutiner

Elevschema finns anslaget på klassrumsdörren och gäller samtliga barn i klassen. På whiteboardtavlan finns också schemat uppsatt samt namnen på dem som köar för att arbeta vid datorn och en annan lista över rättade elevarbeten. Vid tavlan finns också uppsatt de fyra regler som gäller för klassen. På blädderblocket finns veckans läxor uppskrivna. Ovanför whiteboardtavlan finns de hårda och mjuka vokalerna uppsatta i bomullstussar respektive knäckebröd som symbolisering av att de är hårda respektive mjuka. På högskåpets dörrar finns uppsatt bilder på måttenheterna för längd, vikt och volym. På en tvättlina över grupprumsdörren hänger de engelska grammatiska orden för "I am" osv.

Undervisningen bygger på att en klasslärare har huvudansvaret för det mesta av den teoretiska undervisningen. PREST-ämnena⁴⁰ har sina egna facklärare. Matematiken är nivåindelad i basgrupp, mellangrupp och fördjupningsgrupp. Här är det de två klasslärarna i årskurs 4 samt en resurslärare som tar nivågrupperna. Klasslärarna undervisar bas- respektive mellangruppen och resursläraren fördjupningsgruppen. Dessa utgörs av båda klasserna i årskurs 4. Inga elever från övriga årskurser deltar. Grupperingen sker endast inom varje årskurs. Övriga ämnen undervisas i helklass.

Varje skoldag börjar med att eleverna under 15-20 minuter tyst läser i sina "bänkböcker" dvs. skönlitterära böcker de själva lånat i skolans bibliotek. Under denna tid läser alla mycket tyst och koncentrerat. Några elever går under denna lässtund också och lämnar gamla och lånar nya böcker i skolans bibliotek. Att börja dagen med tystläsning medför också att elever som är sena kan smyga in mer obemärkt och direkt vet vad de ska göra.

⁴⁰ Förkortning för praktisktestetiska ämnen som exempelvis musik, slöjd och idrott.

Kommunikation och rörelse

Läraren finns på plats vid lektioners början. Denne låser upp dörren och tar emot och släpper in eleverna som går och sätter sig vid sina bänkar. Läraren styr den gemensamma kommunikationen. Några elever initierar kommunikation dels med varandra, dels med läraren. Det är dock inte alla som tar initiativ till kommunikation.

Vid det **första** av mina tre observationstillfällen följde kommunikationen följande rytm: 20 minuters tyst läsning; 25 minuters gemensamt arbete med frågor/svar, genomgång och gemensamma förklaringar; 15 minuters enskilt arbete i en bok i engelska. Alla elever har samma lärobok.

Vid det **andra** tillfället var rytmen: 40 minuters samtal runt olika förslag till klassrådet; 10 minuters kroppslig aktivitet som övning av multiplikationstabellerna; utdelning av bok; 15 minuters högläsning ur en bok om Stockholm. Samma bok för alla elever.

Vid det **tredje** tillfället var rytmen: alla kommer in i klassrummet något sent, ca 10 minuter; arbetet startar 20 minuter efter att lektionen egentligen har startat. Eleverna ska då arbeta med enskilt arbete och med olika uppgifter vilket de gör i 40 minuter. Efter 20 minuters rast fördelar de sig i de olika nivågrupperna som gäller för matematik. Det betyder att en del går till ett annat klassrum och nya elever kommer in i rummet jag sitter i. Lektionen börjar med 15 minuters genomgång av begreppen *sträcka* och *linje*. Sedan följer 20 minuters enskilt arbete i matteböckerna. Alla elever arbetar i samma lärobok. Avslutningsprocessen tar 5 minuter.

Jag har ritat upp kommunikation och förflyttning för alla närvarande i rummet vid fyra tillfällen á fem minuter. Dessa kartor täcker tillsammans 20 minuters tid och de visar följande:

1. Tillfället speglar ett gemensamt samtal om olika förslag till klassrådet.

Åtta elever är aktiva och ställer frågor och påståenden till läraren. Kommunikationen går ut på att eleverna frågar och läraren svarar på en del frågor men inte alla. Vissa frågor och yttranden förblir obemötta. Av dessa åtta elever yttrar sig fem

- en gång var, en elev två gånger och två elever en gång var. Läraren ger fyra svar under denna tiden.
2. Nästa tillfälle infaller inför att högläsning ska påbörjas. Fem elever kommer med frågor eller yttrar sig. Fem elever adresserar läraren en gång var. En elev pratar rakt ut i luften utan särskild mottagare vid fyra tillfällen och en elev gör samma sak vid ett tillfälle. Läraren ger under tiden två svar. Övriga elever är tysta och lyssnar.
 3. Samtal kombinerat med lärarinstruktioner i början av en lektion efter en rast. Läraren uttalar 2 instruktioner, 2 tillsägelser, 2 svar samt börjar med en förklaring inför arbetet med engelska. Sex elever frågar eller yttrar sig. En elev talar rakt ut vid tre tillfällen, en annan gör samma vid två tillfällen, en elev talar med en kamrat, fem elever vänder sig till läraren i sin kommunikation.
 4. Det fjärde tillfället infaller under ett pass med enskilt arbete. En elev vänder sig till läraren vid fyra tillfällen. Åtta elever vänder sig och samtalar med kamrater vid olika tillfällen. En elev vänder sig tre gånger till kamrater vid två tillfällen. En annan vänder sig till två kamrater en gång var. En elev blev utkörd på grund av denne uppträdde störande och inte fokuserade på sitt arbete.

Ett mindre antal elever tar många initiativ till kommunikation med varandra. Ett fåtal tar initiativ till kommunikation med läraren.

Arbetsmaterial och pedagogisk hjälp

Gemensamt och enskilt arbete varvas under samtliga observations-tillfällen. Morgonläsningen pågår oftast 15–20 minuter. Ibland läggs rörelselekar in efter gemensamma samtal och/eller genomgångar och mellan olika moment. Tidsmässigt växlar momenten enskilt arbete och gemensamma samtal mellan 15 och 40 minuter. Växlingarna styrs dels av schemastrukturen, dvs. var raster ligger, dels av barnens ork

med pågående moment. Att gå in och ut ur klassrummet tar oftast nära 5 minuter av lektionstiden.

Gemensamma genomgångar av t.ex. engelska bygger på elevernas arbete med samma grammatiska moment. Läraren skriver upp exempel på tavlan och pekar på vad eleverna ska notera särskilt. Detta varvas med frågor som eleverna får besvara och/eller att eleverna får ge egna exempel. Instruktionerna ligger inbäddade i genomgången. De sker steg för steg; modeller visas först och eleverna skriver löpande. Det arbetsmaterial i engelska som eleverna arbetar med är samma för alla.

Klassläraren anpassar sitt tal till elevernas individuella särdrag och växlar mellan instruktioner, uppmaningar, beröm och bekräftelse samt tillsägelser. Under det tillfälle när klassen har klassråd så sköts detta av två elever som agerar ordförande. De får hjälp av klassläraren när det kommer till att samla in förslag. Läraren går då in och styr upp strömmen med förslag genom att anteckna på tavlan.

Under matematiklektionen är barnen indelade i tre olika nivåer. Indelningen sker enligt elevernas och föräldrarnas önskemål och i samarbete med läraren. Matematiklektionen börjar med en genomgång som följs av eget arbete. Alla har samma böcker och arbetsböcker för det enskilda arbetet. Nivågruppering medför förflyttning av elever mellan olika rum och detta tar både en del tid och förutsätter att alla håller schemats ramtider. Oförutsedda händelser som småbråk mellan elever påverkar lektionsstarten för eleverna i samtliga tre grupper.

En gång delades en bok om Stockholm ut till eleverna. Vid detta tillfälle läste samtliga elever ur samma bok.

Britt som också intervjuats inom ramen för denna pilotstudie och som är i behov av särskilt stöd arbetade med samma material och enligt samma instruktioner som övriga elever i klassen vid de tre tillfällena som observationerna gjordes.

Topasen

Miljöbeskrivning

Klassen har 27 elever, 14 pojkar och 13 flickor, i grundskolans årskurs 5. Skolan är byggd på 1970-talet och omfattar flera olika byggnader runt två skolgårdar. Observationerna gjordes under december 2006. Eleverna har ett normalstort klassrum med ett tillhörande mindre grupprum där det kan rymmas åtta elever. Längst fram finns en kateder, en whiteboardtavla, ett blädderblock och en mindre anslagstavla. De sedvanliga kartorna finns också i taket. En långvägg utgörs av fönster och den andra har två dörrar, en leder ut i kapprummet och den andra leder ut till grupprummet. Kapprummet delas med parallellklassen. Elevernas bänkar är placerade gruppvis med fyra bänkar i varje. Det betyder att eleverna sitter med ansiktet mot varandra och sidan mot läraren när denne står framför klassen. Bänkarna är av den typ där eleverna kan ha sina böcker i lådan under locket. En krok på sidan av bänken används för att hänga upp elevens väska. Fönsterväggen har gardiner som hänger ner på fyra ställen. Gröna växter står i fönstren. En datorarbetsplats finns riktad mot fönsterväggen. På kortväggen längst bak i klassrummet finns en anslagstavla där elevarbeten är uppsatta. Utefter denna vägg löper ett lågt förvaringsskåp. Det finns också ett högskåp vid långväggen.

Under matematiklektionerna flyttar en del av eleverna över till ett annat klassrum. Detta är identiskt i storlek med hemklassrummet. Dock är det möblerat med höga elevbänkar som har plats för två elever bredvid varandra och som inte har några förvaringslådor. Dessa elevbänkar är placerade efter varandra och i tre rader. För övrigt är whiteboardtavla, anslagstavla och skåp placerade på samma ställen.

Synliga och osynliga ramar och rutiner

Elevschema finns anslaget på klassrumsdörren och gäller samtliga barn i klassen. På whiteboardtavlan finns också schemat uppsatt. Vid tavlan finns klassens fem ordningsregler uppsatta. Dessa kan beskrivas som trivselregler och talar om hur man förväntas uppträda i

klassrummet. Den femte regeln är formulerad ”Följ lärarens instruktioner”. Veckans läxor finns på tavlan.

Undervisningen bygger på att en klasslärare har huvudansvaret för det mesta av den teoretiska undervisningen. PREST-ämnena⁴¹ har sina egna facklärare. Matematiken är nivåindelad i basgrupp, mellangrupp och fördjupningsgrupp. Här är det de två klasslärarna i årskurs 5 samt en resurslärare som tar nivågrupperna. Klasslärarna undervisar bas- respektive mellangruppen och resursläraren fördjupningsgruppen. Dessa utgörs av båda klasserna i årskurs 5. Inga elever från övriga årskurser deltar. Grupperingen sker endast inom varje årskurs. Övriga ämnen undervisas i helklass. De två klasslärarna har gjort ett byte så att den ena inriktar sig särskilt på svenskan i båda klasserna och den andra inriktar sig på no/teknik.

Vid ett av observationstillfällena delas klasserna i en flickgrupp respektive en pojkgrupp. Pojkarna får i uppgift att arbeta på egen hand med olika uppgifter som läraren går igenom med alla och antecknar på tavlan. De har fyra saker att välja på varefter de ska göra klart vissa saker som de eventuellt inte är färdiga med. Läraren går tillsammans med flickorna ut i grupprummet för att ha ”tjejsnack”. Detta lektionspass varar 90 minuter minus de 10 minuter som uppstarten av pojkarna tar i början av lektionen och de 5 minuter som avslutningen tar. Jag sitter i klassrummet och observerar pojkarnas enskilda arbete som pågår hela lektionspasset.

Nästa observationstillfälle täcker ett 60 minuter långt matematikpass. Här kommer läraren att genomföra en undervisningsdialog som i stor utsträckning syftar till att elever får visa kamrater hur de anser att man ska räkna ut arean på olika figurer. De elever som ”undervisar” under lektionen står framme vid tavlan och visar och tänker högt när de arbetar. Detta gör de med ett visst stöd från läraren som går in när denne anser att det behövs klargöranden eller förtydliganden. Undervisningen är av karaktären modellinlärning med elever som föredöme och ledare.

⁴¹ Förkortning för praktisktestetiska ämnen som exempelvis musik, slöjd och idrott.

Vid det tredje observationstillfället är personal från kyrkan på besök för att berätta om och tala om julen och traditioner kring jul. Detta pågår i stort sett en hel timme. Under denna tid är eleverna helt tysta och lyssnar på den person som är på besök. Ett fåtal frågor ställs till eleverna.

Eleverna anpassar sig till ramarna för varje undervisningssituation och är tysta när de ska lyssna och tar initiativ när de får utrymme att vara delaktiga och agera.

Kommunikation och rörelse

Läraren finns på plats vid alla lektioners början. Denne låser upp dörren och tar emot och släpper in eleverna som går och sätter sig vid sina bänkar. Läraren tar initiativet till den gemensamma kommunikationen och sätter tydligt ramarna. Några elever initierar kommunikation dels med varandra, dels med läraren. Det är dock inte alla som tar initiativ till kommunikation.

Vid det **första** observationstillfället var det med ett förgivet-tagande om att det skulle fungera bra att läraren delade in klassen i två grupper; flickorna skulle ha ”tjejsnack” med läraren och pojkarna skulle arbeta med olika skoluppgifter på egen hand. Eleverna syntes dela detta förgivet-tagande med läraren och allt syntes fungera som det var planerat.

Vid det **andra** observationstillfället var det en lärarkollega som undervisade den matematikgrupp som jag observerade. Här var det också med ett förgivet-tagande som läraren lät olika elever komma fram till tavlan för att presentera för kamraterna hur de tänkte när de räknade ut areor på olika figurer. Förgivet-tagande andades att detta klarar ni och det är ett bra sätt att visa kamraterna hur man kan tänka och göra. 45 minuter av lektionen motsvarade ett samtal i en gemensam dialog med det gemensamma syftet att redovisa olika sätt att räkna areor på figurer. Sista kvarten motsvarade en genomgång av skala och ett gemensamt lösande av en bestämd uppgift i matematikboken. Genomgången skedde på whiteboardtavlan. Här hade alla samma matematikbok att utgå från och arbeta med.

Rent fysiskt var rörelsen i rummet vid samtliga tre tillfällen begränsad. Under pojkarnas enskilda arbete rörde dessa sig för att hämta material och för att samtala med varandra. När jag tittar på min kommunikationskarta visar denna att ALLA pojkarna kommunicerade med någon eller några av övriga under den tiden jag noterade kommunikation och rörelse i rummet. Tre av pojkarna var också uppe och gick under tiden. Huvudsakligen utgjordes kommunikationen av samtal mellan pojkar som satt bredvid eller mitt emot varandra. Ämnena för kommunikationen var både skolrelaterade och av privat karaktär.

Under observationstillfälle två var den enda rörelse som pågick när elever gick fram till tavlan för att redovisa hur de tänkte. Den muntliga kommunikationen rörde hela tiden areor under den 45 minuter långa redovisningen på tavlan. Inga andra kommentarer fälldes och inga andra yttranden gjordes. Under sista kvarten pågick däremot elevsamtal. Det skulle ha varit 16 elever närvarande men en var sjuk. Fyra elever ställde under de fem minuterna frågor till läraren. En av dem ställde två frågor. Fem elever förde samtal sinsemellan sig. Sju av eleverna yttrade sig överhuvudtaget inte alls.

Det **tredje** observationstillfället var ett enda långt lyssnande med några få avbrott för att besvara frågor; en envägs kommunikation med enstaka frågor. Berättandet om julen och dess traditioner kan liknas vid en föreläsning. För att hålla åhörarnas intresse vid liv visades diverse föremål upp under föreläsningen. Trots en lång föreläsning, nära 1 timme, fanns det en självklarhet i att alla skulle vara intresserade och lyssna; ett förgivet-tagande som fanns även hos åhörarna. Vid observationstillfälle tre var det ingen som rörde på sig överhuvudtaget.

Kommunikationskartan visar att sex av eleverna besvarade frågor från totalt 27 elever under tiden jag gjorde noteringar. Ingen ställde några egna frågor eller gjorde några andra yttranden.

Arbetsmaterial och pedagogisk hjälp

Vid det första observationstillfället arbetade eleverna enskilt med egna arbeten. Skrivarbeten präglas givetvis av den egna förmågan och utgår från den. På så sätt är eget skrivande individuellt både i utförandet och innehållsmässigt. De uppgifter som utgjordes av engelska utgick från en arbetsbok där alla har samma version. Det ser ut som om individualisering främst sker i egen produktion. När det kommer till att arbeta med färdigt skolmaterial så har alla samma böcker och underlag att arbeta med. Eleverna tog mycket hjälp från varandra och gav varandra mycket feedback på saker de arbetade med.

I matematik är eleverna nivågrupperade och i och med detta har de olika material. Inom samma nivågrupp har dock alla elever samma böcker att arbeta med. För konkretion i ämnet används linjaler, ritade modeller på whiteboardtavlan, viktmått, vågar, pengar, byggmaterial och liknande.

Vid föreläsningen om julen och jultraditioner hade föreläsaren med sig material för konkretisering och för att väcka intresse. Dessa saker visades upp under föreläsningens gång.

Bengt som också intervjuats inom ramen för denna pilotstudie och som är i behov av särskilt stöd arbetade med samma material och enligt samma instruktioner som övriga elever i klassen vid de tre tillfällen som observationerna gjordes. Bengt utmärkte sig inte vid något av observationstillfällena.

Sammanfattning av observationerna

Miljöbeskrivning

Miljöbeskrivningarna innehåller sinsemellan många likheter vad gäller lokalerna där eleverna i denna studie arbetar. Rubinen är den grupp som arbetar i lokaler som är planerade på ett annorlunda sätt med sitt kombinerade kök-, matsals- och samlingsrum med angränsande kontor och fyra mindre rum. Den avdelning som Rubinen utgör har också en gemensam egen hall med en ytterdörr som har ett automatiskt dörrlås som öppnas på vissa tider, exempelvis vid skoldagens början och efter

raster. Möbleringen av Rubinens klassrum ser ut att vara gjord för att eleverna ska få största möjliga lugn och avskildhet. Alla bänkar är placerade mot väggar och i flera fall avskärmade från varandra med skärmar. Utrymmet tillåter i få fall något avstånd mellan eleverna i sidled utan bänkarna hamnar oftast alldeles bredvid varandra som framgår av fotografiet. Rubinen har inga särskilda grupprum utan de använder det gemensamma rum med matsal och soffhörna som de har kombinerat med de fyra små hemvistklassrummen.



Figur 4. Ett hemvistklassrum i Rubinens lokaler.

Övriga grupper arbetar i klassrum som ser ut som klassrum traditionellt ser ut, dvs. ett större rektangulärt rum med en fönstervägg, en entrédörr samt en dörr som leder till ett grupprum. Detta gäller både Ametisten och Opalen, de särskilda undervisningsgrupperna, likaväl som Topasen och Safiren, de två vanliga klasserna. De har tillgång till var sitt grupprum med arbetsbord där det också finns mellan en och tre datorer. Ametisten och Opalen har också arrangerat ett gemensamt gruppbord med fyra till sex sittplatser i det vanliga stora klassrummet. Vid detta gruppbord är det möjligt för elever att arbeta tillsammans eller för läraren att samla två – tre elever för en gemensam genomgång. Safiren och Topasen har inte golvutrymme för något annat än de bänkar som klassens elever sitter i. I stället har de bänkar placerade i grupp i sina grupprum. Arbetsplatser för datorarbete finns dels in-trängt i klassrummet, dels i grupprummet. Safiren och Topasen placerar eleverna i klassrummet på olika sätt under läsårets gång. I Safiren brukar eleverna sitta tre och fyra tillsammans antingen i

fyrkant eller på rad. I Topasen sitter eleverna oftast i grupper om fyra, fem eller sex elever. Golvutrymmet begränsar hur det är möjligt att möblera. Bänkarna är i Topasen och Safiren av den sort som har en låda under locket för förvaring av elevernas böcker.

Rubinen finns i en skola som är relativt nybyggd. Övriga grupper har sina lokaler i äldre skolor vilket märks på lokalernas traditionella utseende.

Synliga och osynliga ramar och rutiner

Schemat för elevernas arbete och klassen som helhet är en synlig ram. I de två vanliga klasserna Safiren och Topasen har alla elever samma schema och detta är anslaget på dörren till klassrummet, inne i klassrummet och hos en del elever i deras bänkar. I de särskilda undervisningsgrupperna praktiseras två modeller. Den första används för eleverna i Rubinen där alla i stort sett följer samma yttre ramtider, dvs. de börjar och slutar sina lektioner samtidigt och rasterna ligger parallellt för alla elever. Givetvis är det så att yngre elever har färre lektioner än äldre vilket gör att de ibland kan sluta något tidigare. Inom de gemensamma ramtiderna har alla elever ett eget individuellt schema som de arbetar efter under skoldagen. Dessa individuella scheman finns alla uppsatta på väggen i var och ens hemvistklassrum. Den andra modellen praktiseras i grupperna Ametisten och Opalen. Här börjar varje skoldag med en genomgång av elevernas gemensamma schema. Denna genomgång görs gemensamt parallellt med att läraren skriver upp dagens schema på tavlan. Avvikelse som att eleverna i en viss årskurs ska ha undervisning i t.ex. teknik påpekas särskilt. Detta för att de det gäller ska veta och komma ihåg att de då ska iväg till en annan lärare och klass. Vid dagens schemagenomgång ges eleverna också utrymme att fråga om sådant som är oklart med schemat. Denna gemensamma schemagenomgång görs läsårets samtliga morgnar. Syftet är att skapa trygghet och en tydlig struktur för vad som väntar under dagen. Två av klasserna, Rubinen och Safiren, börjar varje dag med enskild tyst läsning. I båda fallen anges orsaken vara tvåfaldig; dels finns det en fast tid för skönlitterär

tystläsning, dels skapar detta en bra och mjuk början på skoldagen som minimerar de störningar och avbrott som sena ankomster annars ger. Opalens elever har alltid sina pågående arbeten framme på bänkarna. De börjar helt enkelt där de slutade när de gick sist. Det betyder att eleverna kan börja arbeta direkt när de kommer till skolan på morgonen oavsett om de är tidiga eller sena. Den gemensamma schemagenomgången gör läraren strax efter 8.30 då skoldagen börjar.

Opalen är den grupp som valt att ha de kortaste arbetspassen och därmed flest korttraster. Inga lektioner är längre än 40 minuter. Detta mot bakgrund av att eleverna har svårt med sin koncentration och därmed dålig uthållighet. Det gör att de behöver många avbrott och byten av aktiviteter för att orka arbeta.

Eleverna i Ametisten och Opalen har möjlighet att både byta arbetsplats i klassrummet och gå ut i arbetsrummet för att arbeta där. Detta ger utrymme för att dra sig tillbaka eller röra på sig lite när det blir ansträngande att sitta still eller man känner sig störd av någon eller något i rummet.

Någon eller ett fåtal elever går ifrån vissa lektioner för att läsa något ämne tillsammans med en stor klass. Alla elever i de tre särskilda undervisningsgrupperna Ametisten, Opalen och Rubinen läser i första hand basämnena svenska, engelska och matematik. Övriga skolämnen läggs till när eleven vill eller bedöms orka med det. Val av ämne sker mycket utifrån elevens önskemål och intressen och i samråd med hemmet. Det uttalade målet för samtliga är att de ska uppnå nivån för godkänd i de tre basämnena.

Den grupp som vid observationstillfällena hade gemensamma genomgångar och samtal med anknytning till gemensamma frågeställningar var Ametisten. Eleverna i Opalen och Rubinen arbetade vid observationstillfällena i stort sett enbart med eget arbete. Inga gemensamma diskussioner eller genomgångar genomfördes. Lärarna hade vid dessa tillfällen huvudsakligen rollen av ”coach” och inriktade sig på att uppmuntra och ”peppa” eleverna samt svara på frågor och förklara olika uppgifter som eleverna arbetade med. I sitt arbete med att ”coacha” eleverna valde lärarna att gå från elev till elev i en

cirkelrörelse i varv efter varv. Detta förhållningssätt valde även Karin, lärare i Ametisten.

Endast eleverna i Opalen vände sig till varandra för att fråga när de kört fast och läraren inte fanns till hands.

Ramarna för genomförandet av lektioner i Safiren och Topasen var i större utsträckning lärarstyrda. I dessa två klasser var det läraren som bestämde och ledde klassen i gemensamt alternativt enskilt arbete. Topasens lärare Berit brukade varje vecka genomföra samtal i flick- respektive pojkgrupper samtidigt som den andra halvan av klassen arbetar med olika uppgifter efter ett uppgjort schema och på egen hand eller med hjälp av varandra. Safirens lärare Bibbi ledde också sin klass i de olika moment som hon planerat. Dessa följde exempelvis mönstret eget arbete, gemensamt arbete, övning av karaktären ”lek”, genomgång och eget arbete. I Safiren och Topasen bygger inte huvuddelen av arbetet på eget arbete utan på lärarstyrd verksamhet och undervisning. Läraren leder och eleverna följer.

Strukturen för hur skolarbetet är organiserat är en osynlig ram. Alla vet vad som gäller och vad de har att vänta sig. I Opalen ligger arbetet framme och det är bara att ta vid där man slutade senast. I Rubinen följer eleverna sina egna scheman och tar på lärarens uppmaning och ibland med dennes hjälp fram det material som är aktuellt för just det ämnet. I Safiren och Topasen talar läraren om vad som ska göras och hur arbetet ska ske just nu och fram till nästa rast. I Ametisten kan upplägget av skolarbetet liknas vid en mix av lärarstyrt och eget arbete. En del gemensamma genomgångar och samtal genomförs kombinerat med enskilt arbete enligt den egna veckoplaneringen.

För Britt och Bengt i Safiren respektive Topasen gäller samma regler som för övriga elever. Den skillnad som är observerbar vid en jämförelse med lärarens förhållningssätt till övriga elever i klasserna är att Britt och Bengt har mer ögonkontakt med läraren och att läraren går förbi dem några extra gånger för att se att de förstått instruktioner och kommit igång med sitt arbete. I slutet av lektionerna stämmer Britts lärare lite snabbt av med Britt att lektionen gått bra och att hon klarat av det som var överenskommet. Samma görs Bengts lärare vid

det första observationstillfället då pojkgruppen arbetade självständigt och på egen hand.

Kommunikation och rörelse

Kommunikationen ser lite olika ut i de olika undervisningsgrupperna. Den är mer eller mindre lärarstyrd, mer eller mindre spontan och mer eller mindre initiativfylld. Ulla, lärare i Opalen, går balansgång i sin styrning av eleverna och deras arbete. Det är många snabba kast och Ulla arbetar med att ge tydliga ramar och direktiv samtidigt som hon förhandlar om innehållet. En elev ringer Ulla då denne är sen varvid hon understryker att han måste komma till skolan just idag för att göra det prov som utgör underlag för betyget. Samtidigt formulerar hon detta att eleven ska komma till skolan som ett val som eleven gör. Det är inte Ulla som är grunden för att få ett betyg utan att eleven kommer till skolan och gör sitt prov. Eleverna pendlar mellan att ta initiativ, sitta och vänta på hjälp, brusa upp i häftiga diskussioner med varandra, oroligt gå runt och tyst, koncentrerat arbete. Hela tiden pågår kommunikation och rörelse i rummet, mellan elever och mellan elever och vuxna.

I Ametisten är det tyst och lugnt. Eleverna tar i stort sett inga initiativ till kommunikation med varandra. Inte heller går de spontant runt i rummet utan var och en sitter på sin plats under arbetspassen. När de behöver hjälp sitter de tysta med handen uppsträckt. Det är så tyst att mitt skrivande på laptopen hörs som knackningar. Kommunikationen utgår från läraren, den rör sig från läraren till eleven och sen tillbaka som ett svar. Eleverna ”pushas” fram i varje del av arbetet och samvaron. Karin, läraren i Ametisten, arbetar aktivt med att skapa en varm, tillåtande och välkomnande atmosfär. Detta förhållningssätt genomsyrar alla Karins yttranden och handlingar.

I Rubinen är det också mycket tyst och lugnt samtidigt som det är en hel del kommunikation, då särskilt mellan elever – vuxna och vuxna – vuxna men i mindre utsträckning mellan elever. Det är också mycket rörelse i och mellan rummen. Eleverna rör sig för att sitta på rätt ställe för olika arbetsuppgifter och arbetspass. Eller så flyttar de på

sig för att få sitta på egen hand då de önskar mer lugn och ro. Lärarna rör sig för att vara i rätt rum för rätt elever eller för att fråga varandra om elevernas arbeten eller hämta något. Alla vuxna fungerar som lärare och ingen intar en assistentroll. Alla vuxna är inte lärarutbildade men läser då för att komplettera för att bli lärarbehöriga.

I Safiren och Topasen är arbetet upplagt som traditionellt skolarbete. Lärarna låser upp klassrummen när eleverna ska komma in och startar lektionerna med information, genomgångar och riktlinjer för det kommande arbetspasset. Vid observationstillfällena varvade Bibbi, Safirens lärare, gemensamma samtal och genomgångar med enskilt arbete och ibland också lekfulla övningar som avbrott från allt stillsittande i bänkarna. Mina kommunikationskartor visar att endast ett fåtal elever är aktiva och räcker upp handen och vill svara på frågor eller säga något under de gemensamma stunderna. Ett fåtal yttrar sig flera gånger medan majoriteten inte yttrar sig alls. Samtidigt är det en handfull elever som viskar eller säger saker till varandra eller säger något rakt ut i luften. Safirens och Topasens klassrum är fyllda av elever och deras bänkar så det finns inte mycket plats för att röra sig. Båda klassrummen fungerar begränsande. De tillåter inte rörelse eller möblering med gruppbord. De tre olika observationstillfällena i Topasen uppvisade sinsemellan helt olika situationer som var och en fungerade utmärkt. Dessa rörde sig vid första tillfället om eget arbete enligt en planering för halva klassen då den andra halvan hade ”tjejsnack”, andra tillfället om en gemensam pedagogisk matematikdialog och vid det tredje tillfället att lyssna på en vuxens berättande om jultraditioner. Eleverna behärskade samtliga tre arbetsformer.

Det är stor skillnad mellan hur grupperna fungerar, hur de arbetar, rör sig i rummet, kommunicerar och hur lärarna planerar och leder arbetet med skoluppgifterna. Vi ser exempel på hur flera faktorer påverkar. Rörelse och kommunikation begränsas och/eller möjliggörs av exempelvis lokalernas utformning och storlek, elevgruppernas storlek och sammansättning, individernas förutsättningar, egenheter och personlighet, lärarnas utbildning, visioner och tankar om eleverna och skolarbetet.

Jag går också tillbaka till mina anteckningar för att se om de elever jag intervjuat på något sätt urskiljer sig jämfört med sina kamrater och finner att de inte gör det. Bengt i Topasen varken yttrade sig eller rörde på sig mer eller annorlunda än vad övriga elever gjorde under något av observationstillfällena. Hade jag inte intervjuat honom så hade jag aldrig lagt märke till honom. Samma sak gäller för Britt i Safiren med den lilla skillnaden att hon vid samtliga observations-tillfällen tog initiativ till enskild kontakt med läraren i slutet av lektionerna. Hon visade att hon hade ett uttalat behov av att få en enskild bekräftelse av sin lärare i form av ett litet informellt samtal innan hon gick ut på rast eller till nästa aktivitet. Övriga fem informanter kommunicerade och rörde på sig i samma utsträckning som sina kamrater i den särskilda undervisningsgruppen.

Arbetsmaterial och pedagogisk hjälp

Exemplen på arbetsmaterial sträcker sig från konventionella arbetsböcker i basämnena och gemensamma böcker att läsa ur över samtal i grupp till gemensamma pedagogiska dialoger med syfte att genomlysa ett visst delmoment. Varje grupp/klass har sin inriktning på material och sina rutiner. Arbetet för eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna är starkt inriktat på att uppnå godkänt i svenska, engelska och matematik. Materialet som används är främst olika arbetsböcker i dessa ämnen. Den hjälp eleverna får är att läraren sätter sig ner och förklarar det eleven inte förstår. Eleven arbetar enskilt tills denne ”kör fast” och får då hjälp av läraren som går runt, runt bland eleverna och förklarar enskilt. Så ser lärarhjälpen ut i samtliga grupper. Eleverna hjälper ytterst sällan varandra när de kör fast. Lärarna förklarar detta med att eleverna arbetar med olika övningar och att de inte kan så mycket att de upplever att de får hjälp av varandra. Att fråga läraren är också ett sätt att kommunicera och få dennes bekräftelse. Eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna har stort behov av bekräftelse från de vuxna.

Opalens arbete byggde i stort sett helt på att eleverna arbetade i arbetsböcker. Arbetsböcker ingår vanligtvis i serier där den första

byggs på med en andra och en tredje osv. När en arbetsbok är klar fortsätter eleven helt enkelt med nästa arbetsbok. Opalens elever arbetade i arbetsböcker utifrån sina förkunskaper och sin ålder. Eleverna var helt inställda på att skolarbete var liktydigt med att lära sig det som de tränade i dessa arbetsböcker. Läraren påpekade att en fördel med detta arbetssätt var att eleverna alltid visste vad de skulle arbeta med, när de tröttnade på ett moment kunde de själva byta till ett annat och när de kom sent eller varit borta visste de ändå var de skulle fortsätta sitt arbete. Arbetsböckerna ger förutsägbarhet. Ulla, Opalens lärare, önskade att de kunde arbeta mer praktiskt och laborativt än vad de nu gjorde. Detta begränsades dock av tillgång till exempelvis slöjdsal. Ulla undervisar i de flesta av de ämnen som eleverna läser och denna undervisning sker i deras hemvistklassrum. Ämnen som teknik, no, idrott äger rum med andra lärare i andra lokaler.

Rubinens arbete liknar mycket arbetet i Opalen med mycket eget arbete i arbetsböcker i ämnena svenska, engelska och matematik. Arbetsböckerna kompletteras också av en del kopierat material. Eleverna har en individuell planering och den arbetar de efter. Rubinens lärare har ansvar för olika ämnen och eleverna vänder sig i första hand till den ämnesansvariga läraren när de har frågor. Ibland när de frågar ”fel” lärare går denne i sin tur och frågar den ämnesansvarige. I klassrummen finns också en del material för konkretisering som exempelvis sedlar och mynt. Även här går eleverna i väg för undervisning i exempelvis idrott och hemkunskap.

Ametisten använder lite olika böcker men också tidningsartiklar i undervisningen kompletterat med de vanliga arbetsböckerna. Eleverna arbetar vid datorn enligt ett uppgjort schema. Det som skiljer ut Ametisten är att eleverna ”pushas” att ta egna initiativ. De arbetar med uppgifter som att välja, läsa och sammanfatta korta artiklar och tidningsnotiser som sedan redovisas för kamraterna. Vid redovisningen repeteras vikten av att tala tydligt, visa eventuell bild för åhörarna, inte läsa innantill och skriva upp nya eller svåra ord. Vid arbetet med svenska författare får eleverna uppgiften att själva välja en författare som de den närmsta tiden ska studera. Att göra val är här

en del av det som eleverna förväntas lära sig i skolarbetet. Likaså tränar de på att tala *med* varandra och redovisa *för* varandra. Dessa moment kan liknas vid uttalade inslag av social träning i skolarbetet.

Safiren och Topasen skiljer sig från de särskilda undervisningsgrupperna. Här uppmanas och förväntas eleverna ta hjälp av och fråga varandra. Detta underlättas av att de arbetar mer med samma moment men också av att de är så många att läraren helt enkelt inte hinner runt och hjälpa dem som behöver det. Spridningen mellan eleverna ser ut att vara lika stor som i de särskilda undervisningsgrupperna. Skillnaden är att klasserna Safiren och Topasen i sig mer fungerar som en ram och ett stöd för de enskilda individerna. Exempel på hjälp är här lärarens genomgångar och förklaringar, dels för hela klassen, dels enskilt, de gemensamma pedagogiska matematiksamtal som fördes samt andra gemensamma samtal och diskussioner som genomfördes. I matematik räknas det också som hjälp att eleverna är nivågrupperade i bas-, mellan- och fördjupningsgrupp. Detta menar man ger mer homogena grupper som gör det lättare för läraren att ge samtliga elever en undervisning som är mer anpassad till var och en utifrån material som används och de krav läraren ställer på sin elevgrupp. Britt och Bengt använde vid observationstillfället samma material som sina klasskamrater i respektive grupp.

Om ”pedagogisk hjälp” tycker jag ...

Intervjufrågorna täcker samma områden men utifrån tre olika perspektiv: lärarnas, elevernas och föräldrarnas. Intervjusvaren ger enskilda individers åsikter om och upplevelser av frågor som relaterar till pedagogisk hjälp och stöd på olika sätt. Det går inte att generalisera svaren eftersom det är få informanter i varje grupp. Resultatet ska i stället ses som *en* möjlig bild av hur informanterna ser på särskilda undervisningsgrupper ur olika aspekter, pedagogisk hjälp och stöd, mål för undervisningen och vad som är viktigt för framtiden.

Alla namn på elever, föräldrar och lärare är fingerade. Karin, lärare i Ametisten, och Olivia, lärare i Rubinen, har två elever var som deltar

i studien. Anledningen är att deras grupper var större och omfattade fler elever än Opalen.

Tabell 5. Namn på elever, respektive förälder och lärare i varje grupp

Elevnamn	Förälders namn	Lärarens namn	Gruppenamn
Olga	Tilda	Olivia	Rubinen
Kajsa	Ebba	Karin	Ametisten
Ulf	Maja	Ulla	Opalen
Olle	Set	Karin	Ametisten
Tom	Agnes	Olivia	Rubinen
Britt	Hilda	Bibbi	Safiren
Bengt	Per	Berit	Topasen

I tabell nr 5 framgår det vilken elev som hör till vilken förälder, lärare respektive grupp.

Redovisningarna av intervju svaren från varje grupp, dvs. lärare, föräldrar och elever, börjar med en presentation av informanterna.

Lärarna svarar...

De fem lärarnas utbildningsbakgrund är högst skiftande. Klasslärarna är utbildade klasslärare; den ena har en folkskolläraryt utbildning från 1960-talet, den andra är "tidigarelärare" med inriktning på svenska, SO⁴² och idrott från 1990-talet. "Tidigareläraren" har också en kompletterande matematikutbildning omfattande 5 poäng inriktad på matematiksvårigheter. De tre lärarna i de särskilda undervisningsgrupperna hade utbildat sig till lärare under sin tid i yrket. Ulla, Opalens lärare, var från början driftsingenjör och började som obehörig lärare för ca 17 år sen för att fortsätta med en behörighetsgrundande lärarutbildning för lärare 4–9 med inriktning matematik/

⁴² SO betyder samhällsorienterande ämnen.

NO⁴³. Slutligen utbildade sig Ulla 2003 också till specialpedagog. Karin, Ametistens lärare, är i botten barnskötare som gick vidareutbildning på vårdhögskolan och sen utbildade sig vidare för särskolan, först med inriktning på svenska, sen matematik. Karin har arbetat ungefär 10 år som lärare. Olivia, Rubinens lärare, är också barnskötare i botten med vidareutbildningar i beteendevetenskap, läs- och skrivinlärning, svenska som andra språk och pedagogik. Olivia har arbetat med elever i behov av särskilt stöd i 20 år.

Lärarna är kluvna till nytta med särskilda undervisningsgrupper och understryker att det är ett stort steg att gå över till en sådan grupp. De ser både fördelar och nackdelar med dessa grupper. Fördelarna anser de vara det mindre sammanhanget med färre elever vilket ger större lärartäthet och mer tid och utrymme för varje enskild individ. Nackdelarna de för fram är att det inte är positivt för eleverna att plockas ut ur sina klasser då detta är en bekräftelse på att de inte är önskade och inte klarar det som ”vanliga” elever klarar. En annan nackdel som framförs är att det inte är bra att placera ihop elever med samma problem.

Inte bra att placera ihop elever med samma problem. De triggas varandra. Krävs större bredd på problematik i gruppen och inte alla oroliga och okoncentrerade i samma grupp. (Ulla, Opalen)

Isolerar man dem och gör dem till kufar och udda så blir de det man gör dem till och det blir svårt att få tillbaka dem i vanliga sammanhang. (Olivia, Rubinen)

Alla lärarna talar om vikten av att få delta i skolarbete i vanlig klass. De två klasslärarna i vanliga klasser önskar att det fanns möjlighet att hjälpa elever som har stora svårigheter inom ramen för arbetet i den vanliga klassen. De tre SU-grupplärarna talar om vikten av att få gå ut i vanlig klass i de ämnen eleven klarar för att få bekräftelse på att de klarar det samt mer stimulans.

Jag tror på mindre normalklasser som grund. 10-15 elever är min önskan. I de grupper vi gjort i exempelvis matematik drar de ner varandra, de sporrar

⁴³ NO betyder naturorienterade ämnen.

inte varandra. De duktiga kan sporra kamrater i en blandad grupp. (Bibbi, Safiren)

Det finns möjlighet att gå in och slussa in i vanlig klass om de utvecklas väl. (Karin, Ametisten)

[...] arbetet utgår från elevens behov. Så mycket vanlig skola som möjligt. Alla våra elever har en klass som de tillhör [...] En del elever går ut i det mesta, en del bara i något ämne, någon inte alls. (Olivia, Rubinen)

På frågan om fördelarna med att gå i en särskild undervisningsgrupp ger samtliga lärare i stort sett samma svar med några individuella variationer. De talar om fördelen med att vara färre elever vilket ger var och en mer tid med läraren och större möjlighet att ”synas” och bli sedd. Generella pedagogiska vinster är anpassade studiegångar som medför att de kan arbeta på sin egen nivå, med olika material och i sin egen takt. Bibbi och Berit som har vanliga grundskoleklasser tar upp klasslärares hårt belastade arbetssituation med krav på att hinna en mängd kringysslor som rör både stort och smått som att sätta på plåster, dokumentera och göra uppföljningar. Detta kombinerat med att föräldrarna har mindre tid idag ger en stressande arbetssituation.

Värst är dokumentation, uppföljning, kringarbetet, rapport är stressande. Mer stressande idag att vara lärare. Hemmet har inte tid idag att lyssna. (Berit, Topasen)

Det ska finnas en annan fysisk person som kan ta alla ”kringsysslor” (plåster, uppmärksamhet, bekräftelse). Detta kan vara någon annan och behöver inte vara läraren. Idag är det mycket som hamnar på klassläraren. (Bibbi, Safiren)

Lärarna i de särskilda undervisningsgrupperna lyfter fram den vanliga skolans problem med elevsyn.

Idag är det bara eleven som är problemet. Inga alternativ så länge vi har befinnlig elevsyn. Vi tittar bara på eleven som ett fel med diagnoser... (Ulla, Opalen)

Man ger inte alla förutsättningar att klara ett större sammanhang. Man vill ha bort elever ur det stora sammanhanget. Man har många elever, har gamla tankebanor, skolan ska inte förändras, orkar inte ta sig an det arbetet. (Olivia, Rubinen)

De understryker också sina elevers mycket olika och specifika behov dels ur ett individuellt perspektiv, dels med hänsyn till att olika särskilda undervisningsgrupper inriktar sig på olika problematik.

Vi kan inte hjälpa alla. Barn med ADHD och starka autistiska drag får illa här. (Olivia, Rubinen)

De är utredda och de är ojämna i sin utvecklingsnivå. [...] Eleverna har inte mycket egen motor. Det är den vuxne som är motor. De är initiativlösa. [...] De klarar inte för mycket information. (Karin, Ametisten)

Elevers självbild är ett annat centralt tema i de särskilda undervisningsgrupperna. De tre lärarna i smågrupperna kommer alla in på att de arbetar med att bygga upp självkänsla och självbild hos eleverna.

Vi arbetar med att bygga på den positiva självkänslan och förbättra självbild. (Ulla, Opalen)

När vi lämnar eleverna från oss ska de ha bra självförtroende trots att de inte har nått de nationella målen. (Olivia, Rubinen)

När lärarna i de två vanliga klasserna ska beskriva hur eleverna blir hjälpta av att gå i en särskild undervisningsgrupp så har de två klasslärarna inga egna erfarenheter av att undervisa i särskild undervisningsgrupp utan svarar utifrån hur de föreställer sig att eleverna blir hjälpta. Den ena hänvisar till att hon med åren blivit varse hur begränsade möjligheterna egentligen är att anpassa förhållandena och att hon inte tror på att koncentrera elever med likartad problematik i en grupp. Den andra säger:

Kunskapsmässigt blir de hjälpta. Det måste de bli i en mindre grupp och av att få arbeta i sin egen takt. (Berit, Topasen)

De övriga tre lärarna går in på individuella anpassningar som kompensande hjälpmedel, att minska kurserna och antal ämnen samt att undervisa utifrån var eleven befinner sig och dennes förutsättningar. En av lärarna understryker att det är orealistiskt att tro att eleverna ska läsa ikapp vad de tidigare förlorat.

Vitsen att klara fortsatt skolgång uppfylls inte, de har tappat för mycket.
(Ulla, Opalen)

Eleverna frågar i första hand läraren när de behöver hjälp. Att fråga läraren är också en möjlighet att få kontakt med och bekräftelse av denne. En annan orsak till att eleverna frågar läraren sägs vara att de befinner sig på så olika nivå så att det inte fungerar att fråga varandra. Rubinens organisation med ämnesansvariga lärare medför att eleverna i första hand ska fråga den ämnesansvariga läraren. Nackdelen är att lärarna inte får samma helhetsbild.

Jag skulle vilja se alla bitar för att se svårigheterna. (Olivia, Rubinen)

Lärarnas mål med sin verksamhet är för samtliga dels kunskapsmålen och då specifikt de som gäller basämnena, dels mer socialt inriktade mål som berör attityder och ansvarstagande. En klasslärare strävar efter att eleverna också ska känna sig nöjda med sitt eget arbete. Lärarna i de särskilda undervisningsgrupperna talar alla om att eleverna ska bli godkända i basämnena utöver strävansmålen med att eleverna exempelvis ska utveckla lusten att lära, ta ansvar för sin kunskap och kunskapsinhämtning samt bli självgående i arbetet.

Att få dem på nivå G! Få dem arbetsvilliga. (Karin, Ametisten)

Inför framtiden och fortsatta studier anser alla lärarna att den enskilda elevens självförtroende är viktigt. Detta uttrycks med att eleven ska vara kritisk till det som står i böcker, ska känna att denne duger som han/hon är och ”Att de ser att de kan en massa och inte bara kan strula” (Ulla, Opalen). Annat viktigt är samarbete, kamratrelationer och anpassning.

Att bli en del i samhället med deras framtidsdrömmar om att gifta sig, köpa hus osv. Jag önskar att det kunde bli som i programmet ”En annan del i Köping”. Att få vara en del i samhället på mina förutsättningar och villkor.
(Olivia, Rubinen)

Sammanfattning av lärarnas svar

De fem lärarna är alla kluvna inför särskilda undervisningsgrupper. De understryker att det är ett stort steg att ta för eleven och dennes familj. Fördelarna är det mindre sammanhanget med färre elever som betyder en större lärartäthet med mer tid och utrymme för var och en. Andra generella pedagogiska vinster är möjligheten att anpassa enskilda elevers studier efter dennes förutsättningar. Lärarna fokuserar möjligheterna att ge pedagogisk hjälp och understryker vikten av att elever får delta i undervisning i en vanlig stor klass då detta ger mer stimulans men också innebär en bekräftelse på att vara accepterad. Klasslärarna i Safiren och Topasen lyfter dels den allt större arbetsbelastningen med en mängd kringssysslor som ett hinder att hinna och orka med alla elever men också att föräldrar idag har mindre tid att ägna sig åt sina barn. Detta ökar också kraven på lärarna att se och bekräfta barnen. Lärarna i de särskilda undervisningsgrupperna understryker att skolans elevsyn är ett problem. Fokus ligger alltför ofta på eleven som ett problem med ett antal brister som helst ska åtgärdas av någon annan i något annat sammanhang. Ingen av lärarna tror egentligen på att koncentrera elever med likartad problematik i samma grupp då eleverna behöver stimulansen av andra elever som fungerar som förebild och motor i skolarbetet. Sociala aspekter som lärarna lyfter är exempelvis vikten av att arbeta med elevers självbild, förmåga att samarbeta och utveckla goda kamratrelationer, lära sig ta ansvar men också att känna sig nöjd med sig själva och vad de gjort.

Föräldrarna svarar...

Det som fick samtliga föräldrar att välja ett skolbyte till särskild undervisningsgrupp var att de alla befann sig i ett akut läge. I praktiken fanns inga alternativ för någon av familjerna. Ingen hade heller några möjligheter att välja mellan grupper med olika inriktning eller på olika ställen. Någon ur skolledningen föreslog gruppen. Ett av barnen började redan som liten på ”specialdagis” och har gått i särskild undervisningsgrupp sedan dess. Ett annat barn gick i en

särskild undervisningsgrupp som lades ner varför det var naturligt att välja aktuell grupp som också låg nära hemmet.

Vi fick hem ett papper. Vi hälsade på en gång. Inga elever var i klassen. Sen hade vi ett möte snabbt. Sen började Ulf där. (Maja, Opalen)

Det deltog en rektor, en lärare från X. De berättade att andra hade varit nöjda. Sen gick vi dit själva på besök. (Set, Ametisten)

Vi fick veta på sommarlovet att hon fått en plats. Sen var det bara att gå dit till uppropet. Hon var bara och tittade på skolgården, inga andra förberedelser. Vi hade inget telefonnummer eller något. Vi visste inte ens vad klassen hette. Det var vi föräldrar som tittade på klassrummet och hon var inte med. (Tilda, Rubinen)

Proceduren vid överflyttningen till den särskilda undervisningsgruppen var likartad för alla. Först ordnas ett möte av hemskolan om den erbjudna platsen. Sen besöks den särskilda undervisningsgruppen. Oftast är det föräldrarna som gör besöket och barnet deltar inte i den här delen av processen.

Det andra frågeområdet som rör olika aspekter på valet att låta sitt barn börja i en särskild undervisningsgrupp utelämnades vid intervjuerna av de två föräldrarna med barn i ”stor” klass. Dock tog vi upp vad alternativen skulle kunna vara till den stora klassen. De ansåg inte att det fanns några alternativ. Barnet har rätt till den hjälp som behövs för att klara sin skolgång.

Föräldrarna anser inte att den särskilda undervisningsgruppen i sig är någon hjälp eller något stöd för barnet. I stället handlar det om engagerade vuxna, mycket vuxenhjälp och täta kontakter hem – skola.

Skolboksexempel på bra bemötande. (Set, Ametisten)

Framförallt är det en liten grupp med många vuxna. Hon behöver enormt mycket vuxenhjälp. (Tilda, Rubinen)

Föräldrarna till de två barnen i ”stor” klass tänker i första hand på den hjälp deras barn får av lärarna. Exempel ges på anpassningar och hänsyn utifrån elevens behov. Det rör sig t.ex. om allt från färre glosor i läxa, lägre krav, en mindre och individuellt anpassad kurs, läxan delas upp enligt principen ”färre men oftare”, läraren sitter bredvid,

läser högt för eleven, peppar, intensivträning i läsning och skrivning samt arbetar enligt KOMET-metoden⁴⁴.

Alla barnen vänder sig till läraren eller någon annan vuxen när de behöver fråga om något. När något är svårt eller oklart runt hemläxorna frågar barnen sina föräldrar. Någon hade också en mormor att fråga. Ingen ringer kamrater för att fråga om läxor.

Han ringer inte kompisar och frågar och ingen ringer och frågar honom. (Set, Ametisten)

Kamrater ringer till Kajsa och frågar henne om skolarbetet men hon ringer aldrig någon kamrat. Hon har inte så mycket kontakt med jämnåriga. (Ebba, Ametisten)

Han ringer däremot aldrig och frågar kamrater. (Agnes, Rubinen)

Begreppet pedagogisk hjälp och stöd uppfattas och beskrivs av föräldrarna på olika sätt. Föräldrarna med barn i de särskilda undervisningsgrupperna tar upp många olika saker. En nämner att dagsformen är avgörande, en annan att talböcker har varit lösningen på motstånd och svårigheter med att läsa och någon går in på annat material och ger exempel på detta. Med annat material syftar föräldrarna på talböcker, Daisy-spelare⁴⁵, datorprogram som Lexia och arbetsminnes träning med RoboMemo⁴⁶. Även sociala färdigheter tas upp som att kunna säga nej, kunna följa ett veckoschema och att inte jämföra sig med kamrater.

Den ena av föräldrarna med barn i ”stor” klass menar att skolan inte har haft några förslag att komma med utan hon som mamma har fått ta reda på mycket själv. Detta har hon gjort med hjälp av Internet. Den andra föräldern nämner specialpedagogiskt stöd, intensiv läs- och skrivträning och KOMET-arbete.

⁴⁴ KOMET-metoden beskrivs på: <http://www.kometprogrammet.se>; hämtat 070410.

⁴⁵ En Daisy-spelare är en fristående cd-romspelare som läser upp inlästa böcker. Spelaren har en rad funktioner för att läsa och navigera i talboken.

⁴⁶ Mer att läsa om RoboMemo arbetsminnes träning finns på: <http://www.cogmed.com>; hämtat 070410.

Föräldrarna får också frågan vilken hjälp de anser att deras barn behöver. Här svarar föräldrarna till barn i ”stor” klass med exempel på rutiner och förhållningssätt.

Hon behöver tydliga instruktioner, korta instruktioner, mer feedback, kortare arbetspass. (Hilda, Safiren)

Kolla att han är fokuserad och koncentrerad och följer med. (Per, Topasen)

Föräldrarna anser att den hjälp de får idag är fullt tillräcklig och de är nöjda med skolans insatser.

Föräldrarna med barn i de särskilda undervisningsgrupperna ger olika förslag och jag citerar några här.

Ulf behöver hjälp med att strukturera upp material. (Maja, Opalen)

Sånt som han inte har eget intresse av, där behöver han att man håller ett öga på att han är kvar så han inte sitter och tittar upp i taket. Jag hoppas att de uppfattar att han tittar upp i taket och behöver hjälp. Han vågar inte fråga. Det krävs att personalen uttalat frågar om han hört och tagit in informationen. (Set, Ametisten)

Hon behöver hjälp med relationer och att vara med andra. [...] Hon kan tolka fel det som händer och sägs. Hon missuppfattar samtal och medmänniskor. Det blir fel då. (Ebba, Ametisten)

Han behöver konkreta uppgifter, mycket stöd och hjälp. Det är svårt när det blir abstrakt och för mycket ord. (Agnes, Rubinen)

Med assistent skulle hon kunna vara med på ex. musik och på hennes villkor. Det kanske inte skulle finnas med på schemat utan när hon orkar. Nu säger hon att hon inte vill gå ut i stor klass. Det skrämmer henne att få gå i vanlig klass. Hon skulle må bra av att komma ut och få göra positiva erfarenheter. (Tilda, Rubinen)

Föräldrarna lägger störst tonvikt på struktur, hjälp med att hålla koncentrationen, relationer och arbetsuppgifter som är anpassade till individen.

Inför framtiden är det viktigaste att barnen klarar av sitt skolarbete. Föräldrarna till barnen i de särskilda undervisningsgrupperna tar upp funderingar runt betydelsen av motivation och val av gymnasielinjer samt sociala värden som att komma ut bland andra barn och få

kamrater. Två av barnen är särskilt intresserade av musik och föräldrarna har förhoppningar om att det ska gå att hitta en inriktning på musik. Att ha ett barn som är i behov av särskilt stöd kan också många gånger vara svårt och tungt för föräldrar.

Framtiden finns inte än. Nu är det bra här och sen får vi se hur det blir. (Ebba, Ametisten)

Vi har fått kontakter med habiliteringen men hon hör inte dit eftersom att hon bara har ADHD. (Tilda, Rubinen)

Han har fortfarande vissa problem. Han går på ART-programmet. Han går enskilt. Det tar mycket energi för oss. (Maja, Opalen)

Avslutningsvis uppmanade jag föräldrarna att säga sådant som jag inte frågat om eller som de vill framhålla, understryka eller få sagt av någon anledning. En av föräldrarna till barnen i ”stor” klass säger:

Skönt att det inte blev den andra gruppen på X som var föreslagen. [...] Han gör framsteg hela tiden. Han lär utan att veta det själv. Han frågar och då märker han att han hänger med (Per, Topasen)

Den andra föräldern önskar att datorerna ska användas mer. Övriga föräldrar tar upp olika saker som att de känner sig trygga när barnet trivs, att individuella arrangemang och anpassningar har varit bra men också att det ibland har varit jobbiga år. Frågan är i vilken utsträckning som skolan är en sorteringsmaskin?

Önskar att barn som inte orkar strida ändå ges möjlighet att få adekvat hjälp. Lärarna behöver utbildas så de kan förstå att dessa barn finns och är resurskrävande. Barnen har svårt att hävda sig själva. Det får inte bli så att man slår ut dem från samhället för att skolan inte klarar uppgiften. [...] Idag är det (skolan) en sorteringsmaskin. (Maja, Opalen)

Sammanfattning av föräldrarnas svar

Gemensamt för föräldrarna är att de och deras barn befann sig i en akut situation och att de inte hade några valmöjligheter. Tillvägagångssättet för att få en plats i en särskild undervisningsgrupp var likartat. Det innehöll ett möte med hemskolan där platsen presen-

terades varefter föräldern/rarna besökte den särskilda undervisningsgruppen för att slutligen acceptera den föreslagna skolplaceringen.

Föräldrarna med barn i Safiren och Topasen underströk att klassen var det enda alternativet och att barnet har rätt till den hjälp det behöver för att klara sin skolgång. Föräldrarna ger några olika exempel på hjälp som deras barn får som: färre eller mindre läxor, läraren ställer lägre krav och anpassar barnets studiegång till en mindre kurs eller med annat material, läraren läser upp vissa texter för eleven och erbjuder intensivperioder med färdighetsträning i läsning och skrivning. Föräldrarna till barnen i Ametisten, Opalen och Rubinen nämner både social träning och material. I det första fallet kan det gälla att lärarna tar hänsyn till barnens dagsform, att de särskilt tränar förmågan att planera och strukturera sitt arbete och följa ett eget uppgjort arbetsschema eller att de arbetar med sina sociala relationer eller att lära sig säga nej till olika saker. Skolrelaterade exempel är att skolan tillhandahåller talböcker, Daisy-spelare, datorprogram eller arbetsminnesträning med RoboMemo. Alla föräldrar talar också om hjälp med att skapa rutiner för skolarbetet och hålla koncentrationen på uppgifterna. Nu är ansträngande nog för dessa familjer och framtiden har de inte tänkt så mycket på än. Tankarna handlar om hur man skapar motivation för att fortsätta på gymnasiet och att de hoppas att deras barn ska få fler kamrater. Föräldrarna uttalar att de känner sig trygga när skolan fungerar för deras barn och Maja frågar sig om skolan inte är en sorteringsmaskin.

Eleverna svarar...

Elevintervjuerna började med en uppmaning till att berätta om vad som gör att de går i just denna grupp. De anger alla olika behov av anpassning och stöd.

Jag tror att det är för att jag har svårt för att komma igång och hänger inte med i rätt tempo. (Tom, Rubinen)

Mina föräldrar tyckte att denna klassen skulle vara bra för mig. Man hinner med för det går lite långsammare. (Kajsa, Ametisten)

Det var så att jag gick i X, där fick jag ingen hjälp. Här är det bättre. Mer hjälp. Bättre med mindre klass. (Ulf, Opalen)

Deras svar säger också en del om hur de upplevde att det var i deras ”gamla” klass/grupp. De är alla tydliga med att de behöver mycket hjälp och flera är inne på att de behöver mer tid för sitt skolarbete. Problematiska relationer är också ett återkommande ämne. Tre av de fem eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna har gått i mindre grupper även tidigare. En kom inte överens med sin lärare och trivdes inte. De andra två trivdes bra och uppskattade att den ”gamla” gruppen hade färre elever, endast 7-8 elever mot idag 15 elever.

Jag hade kompisar där men det har jag inte här. (Olga, Rubinen)

Om det inte är lugnt blir jag koncentrerad på de andra kamraterna. (Olle, Ametisten)

[...] det gick bra även i den ”stora” klassen men jag trivdes bättre i den mindre gruppen. (Kajsa, Ametisten)

Kajsa har erfarenheter av att gå vissa ämnen i ”stor” klass och talar här om känslor av utanförskap.

Det var lite jobbigt med den vanliga klassen. Man kände inte alla. Det kändes lite ensamt. Det gick bra på prov men det är bättre i mindre klass. Jag var lite utanför. (Kajsa, Ametisten)

Eleverna trivs och upplever att gruppen är ett stöd för dem.

Först när jag kom hit umgicks jag inte alls med de andra. Nu träffas vi, pratar om hur man ska sköta skolan, får hjälp av varandra. Vi pratar om vad man ska göra för att gå vidare på gymnasiet. (Ulf, Opalen)

Det känns tryggt. Bra att inte behöva gå till olika klasser hela tiden. (Kajsa, Ametisten)

De ger mig bara grejor som jag kan. [...] Nu arbetar vi på det att det ska bli bättre och svårare. (Tom, Rubinen)

De två eleverna i ”stor” klass är de enda som talar om att kamraterna hjälper dem i skolarbetet och att de vänder sig med frågor till kamrater. Båda talar om att de och kamraterna ”hjälper varandra”.

Ingen av eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna talar om att de i skolarbetet förklarar eller på annat sätt hjälper varandra.

Eleverna är osäkra på hur de ska beskriva hjälpen som de får. Bengt och Britt som går i ”stor” klass nämner böcker inlästa på CD, så kallade Daisyböcker, andra böcker än vad kamraterna har och grupparbeten. Övriga nämner också att lyssna på böcker, att berätta för varandra, att använda dator för att skriva och att de får mindre och/eller färre läxor.

Det är bra om de berättar, förklarar eller visar hur man ska göra. Då förstår man hur man ska göra. (Kajsa, Ametisten)

Jag läser helst själv men när man lyssnar på böcker så kan det vara mer spännande. Om jag har en bok kan jag läsa med när han också läser. (Olle, Ametisten)

Jag använder inte skiva eller band för att lyssna på böcker. Det är jobbigt att lyssna. (Tom, Rubinen)

Som framgår av citaten är det mycket personligt vad eleverna anser är bra hjälp och inte. Svaren på vad som är bäst associerar till ämnen som intresserar dem eller som är deras bästa. En svarar med ”mindre klass, fler vuxna”.

Det är inte lugnare för vi har ADHD-diagnoser men det är lugnare ändå. (Ulf, Opalen)

Britt svarar direkt att ”Bäst är att sitta själv. Helst arbetar jag vid datorn”. Bengt förstår bäst som vad han helst gör och svarar med fri bild och att sitta i datasalen. Där får han forska om hundar, vilket han vill göra för att veta så mycket som möjligt om sin egen hund.

På frågan om vad de själva tycker att de behöver svarar Britt igen med att ”Bäst är att sitta själv”. Bengt svarar med att han ”vill ha en bra bok som är äventyr, lite busig, ganska rolig” och att han vill fråga sin lärare om han säger ord rätt. Bengt säger också att det inte är svårt att läsa och ”Om det är något svårt språk frågar jag Berit”.

Övriga ger lite olika svar på frågan om vad de själva anser att de behöver för hjälp.

Behöver mer hjälp med att koncentrera mig. Jag skulle säga att jag behöver dator och inlästa böcker. (Ulf, Opalen)

Jag lär mig mer av det jag är intresserad av. (Olle, Ametisten)

Jag vill jobba långsamt. (Olga, Rubinen)

Eleverna saknar inte så mycket. De är i stort sett nöjda med hur de har det. Två svarar ”ingenting” och ”det är bra som det är”. Övriga gör uttalanden som:

Mer kompisar. Att få börja på fritids på X. (Olga, Rubinen)

Jag önskar mer musik. Det är roligast. (Tom, Rubinen)

Jag saknar mina gamla kompisar. (Olle, Ametisten)

Samma gäller Britt och Bengt. Britt kan inte komma på något hon saknar och Bengt vill ha fler lektioner i datasalen för att skriva om hundar.

Inför framtiden och sina fortsatta studier säger Britt att ”matten, läsningen och skrivningen är viktigast för framtiden”. Bengt anser att språk är viktigast.

Jag har lite dåligt med engelska. Jag vill inte gå om klasser så jag ska läsa mer engelska. [...] Kanske också att stava rätt på svenska. (Bengt, Topasen)

Några elever understryker att det är viktigt med betygen och att ”fixa” gymnasiet. En har inte tänkt på saken tidigare och en tänker på att han vill gå någon musiklinje på gymnasiet för att få syssla med det han tycker är roligt.

Sammanfattning av elevernas svar

Elevernas egen bild av varför de går i särskild undervisningsgrupp handlar om att de har svårigheter med att komma igång med arbetet, att de arbetar för långsamt och att de behöver mer hjälp med skolarbetet på olika sätt. Fördelarna med att gå i en mindre grupp är att de får mer hjälp, att de känner alla och att gruppen känns som ett stöd.

Nackdelen är att de oftast har färre kamrater. Ibland har de inga kamrater alls.

När de behöver hjälp frågar de alltid en lärare eller någon annan vuxen. De har inte tänkt så mycket på framtiden men de nämner att betygen är viktiga, att de behöver bli bättre på vissa ämnen och att de vill ”fixa” gymnasiet.

Sammanfattning

Samtliga informanter, lärare, föräldrar och elever, berör i intervjuerna olika aspekter av individens samspel med miljön samt betydelsen av personliga förutsättningar och olika omgivningsfaktorer som påverkansfaktorer i elevernas skolvardag. Variationen och mångfalden av behov är stor när man sinsemellan jämför eleverna som deltar i studien likaväl som grupperna som eleverna tillhör.

Individuella förutsättningar, behov och faktorer som nämns är i korthet:

- Arbetstakt
- Koncentrationsförmåga
- Läs- och skrivsvårigheter
- Brister i arbetsminne
- Behov av konkretisering
- Självbild
- Självförtroende
- Social förmåga
- Relationer till kamrater och andra i omgivningen
- Motivation
- Behov av stöd och hjälp
- Dagsformens betydelse

Exempel på faktorer och förhållanden i miljön och omgivningen som behöver relateras till och/eller anpassas till individens behov sägs vara:

- Krav
- Struktur
- Stimulans
- Lugn och arbetsro
- Gruppstorlek
- Tillhörighet till en vanlig klass
- Hjälpmedel
- Anpassade studiegångar
- Elev- och människosyn
- Förväntningar på att kunna läsa ikapp
- Attityder och förhållningssätt
- Tid och vilja till kontakt hem – skola
- Värderingar
- Lokalers utformning

Några elever arbetar långsamt och behöver avsevärt mer tid än vad som är förväntat, några andra elever behöver den stimulans som en stor klass ger. Några visar sina svårigheter med koncentrationen genom att ständigt vara i rörelse och andra sitter alldeles stilla och tysta och tittar upp i taket när de drömmer sig bort från skolarbetet. Vissa behöver ledning och styrning, andra utrymme för egna beslut. Många har stora svårigheter med att läsa och skriva, andra tycker inte att det är det minsta svårt. De som har svårigheter använder talböcker och Daisy-spelare, samtidigt upplever någon att det är alldeles för tröttsamt att sitta och lyssna på böcker och läser hellre själv trots att det går långsamt och är motigt. Material för konkretisering av matematikuppgifter kan vara till hjälp för vissa men upplevs av andra som barnsligt. Motivation är en gåva som inte är alla given. Några

arbetar snällt på i sina arbetsböcker, andra gör just ingenting. Individens förmåga i relationer och olika sociala sammanhang är grunden till hur den enskilda upplever kamrater och vuxna i sin omgivning. Några brusar lätt upp och slänger sig in i hätska diskussioner med kamrater och vuxna, andra svarar knappt på tilltal. En del arbetar med att lära sig säga nej i olika sammanhang, andra övar sig på att ta för sig. Många är beroende av sin dagsform för hur livet ska te sig just den dagen. Det de delar med varandra är ett stort behov av ett individuellt bemötande.

Det är svårt att sammanfatta informanternas upplevelser på ett övergripande och generellt plan. Variationen mellan individerna i studien är alltför stor för att låta sig sammanföras till en gemensam bild. Det är inte heller möjligt att måla upp avgränsade bilder av varje enskild undervisningsgrupp då individerna i dessa inte heller utgör homogena grupper eller enkla kategorier. Genom att behålla bilden av de till synes spretiga behoven hos alla enskilda individer blir det i stället möjligt att vidga bilden av dessa för att sedan kunna gå vidare och söka möjliga lösningar. Det är helt enkelt nödvändigt att arbeta vidare med att ta fram olika tolkningar som i sin tur kan relateras till varandra i en kritisk granskning. Informanternas svar ger flera möjliga bilder av hur eleverna i dessa undervisningsgrupper har det på gott och ont. Dessa möjliga bilder kan användas som bakgrundsbeskrivningar för att begripliggöra variationen och mångfalden som visat sig i denna pilotstudie och relatera den till grundskolans stora utmaning att kunna möta och räcka till för alla barn.

Självskattning

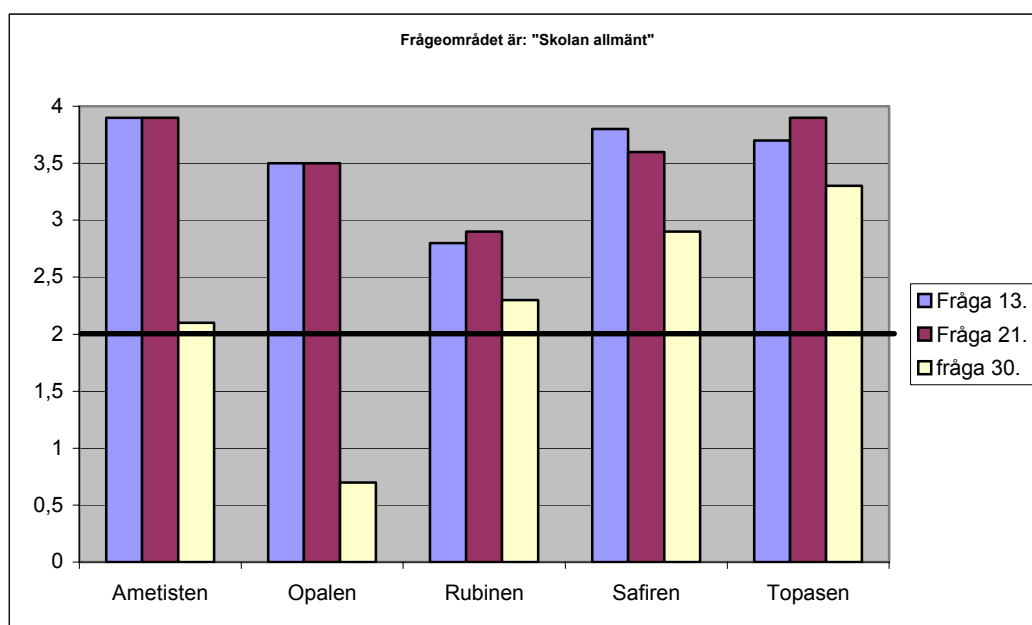
Först redovisas självskattningsmaterialets fem olika frågområden var för sig. Därefter diskuterar jag mer generellt likheter och skillnader i självskattning ur olika aspekter i en sammanfattning av resultatredovisningen. Frågorna har tilldelats ett värde mellan 1 och 4 där 1 representerar ett negativt och 4 ett positivt svar. Diagrammen återger

medelvärden för hur grupperna har svarat. De enskilda frågorna finns att läsa i bilaga 3.

Skolan allmänt

De allmänna frågorna om skolan speglar individens känslor inför skolan. Det handlar om att vara ängslig, rädd, orolig eller vilja sluta skolan. Känslor som anger graden av välbefinnande och trivsel i skolan.

Tabell 6. Diagram över frågor som rör skolan allmänt.



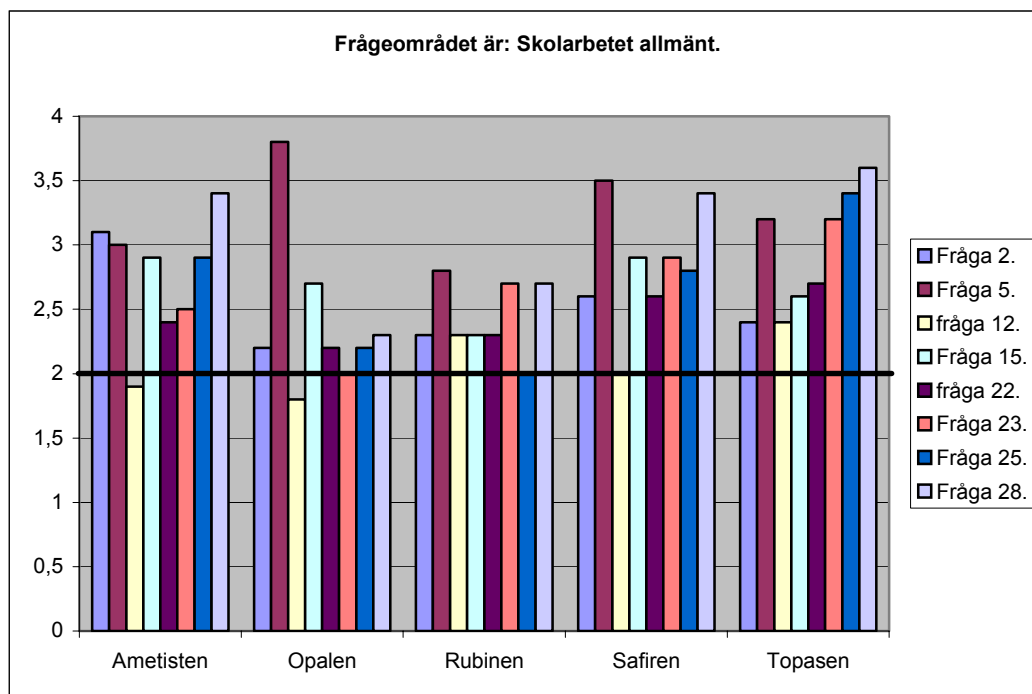
Starkast önskan att få sluta skolan finns bland eleverna i Opalen följt av Ametisten. Mest oroliga för att gå till skolan är däremot eleverna i Rubinen. Minst oroliga och ängsliga i skolan är eleverna i Ametisten.

Skolarbetet allmänt

Frågorna inom detta allmänna område för skolarbetet handlar om i vilken utsträckning individen tycker om att berätta saker i klassen, visa upp egna arbeten, svara på frågor, hur svårt man upplever skolarbetet, om man får tillräckligt med hjälp och hur man tror att läraren tycker att det går i skolan. Frågorna indikerar i vilken utsträck-

ning den enskilda eleven vill vara aktiv på lektionerna och hur denne upplever sina prestationer och sig själv i inläringssituationer.

Tabell 7. Diagram över frågor som rör skolarbetet i allmänhet.



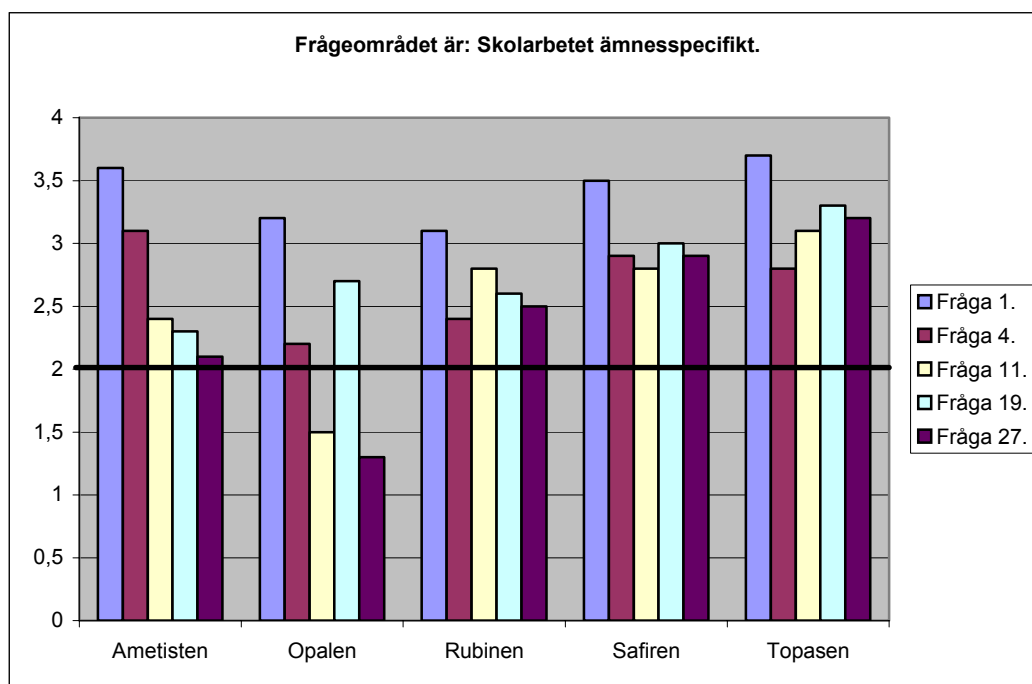
Opalen ligger lågt på samtliga frågor utom fråga 5 där det höga värdet betyder att eleverna genomgående har svarat att de *inte* vill att läraren ska hjälpa dem mer. De tycker med andra ord att läraren hjälper dem i tillräcklig omfattning. De låga värdena på fråga 12 anger att eleverna inte tycker att de får för lätta arbetsuppgifter i skolan. Ametisten är de som helst vill berätta saker i klassen och som gärna svarar på frågor. De som är mest benägna att visa för kamraterna vad man gjort är Safiren och Topasen. Eleverna i Ametisten, Safiren och Topasen är de som har den mest positiva bilden av hur de klarar sig i skolan. När det kommer till bedömningen av hur de tror att läraren tycker att det går för dem i skolan så har eleverna i Topasen mest positiva förväntningar på lärarens omdöme. Topasen följs av Safiren och Ametisten. Eleverna i Opalen är minst benägna att tro att läraren tycker att de klarar sig bra (fråga 28) och har med frågans genomsnittsvärde 2,3

lägst värde på denna fråga. Detta kan jämföras med 3,6 för Ametisten och 3,4 för Safiren.

Skolarbetet ämnesspecifikt

Tre av de fem frågorna är positivt formulerade och två negativt. Frågorna är påstående om att det är lätt att läsa, *jag* är bra på att rita och skriver fint. Sen följer påstående om att *jag* tycker att det är svårt att få rätt svar på matteuppgifter respektive stava rätt. Läsa, rita, skriva fint, räkna och stava rätt är alla klassiska skolarbetsuppgifter som elever i grundskolan dagligen sysslar med.

Tabell 8. Diagram som rör frågor för ämnesspecifika delar av skolarbetet.



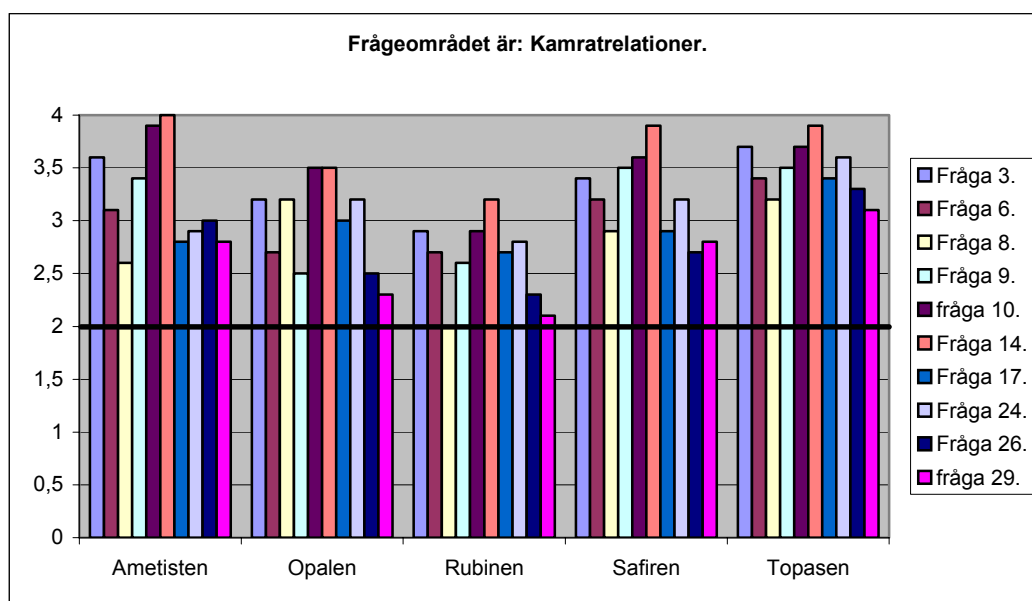
Topasen är de som känner sig säkrast på att läsa. Ametisten tycker att det är lätt att läsa och att de är bra på att rita. Mest kritiska till hur de skriver är Opalen och Ametisten. Opalen finner rättstavningen svårast av grupperna medan Ametisten upplever matten som svårast.

Opalen har en negativ inställning till sig själva när det gäller hur de ritar och stavar. Opalen och Ametisten uppvisar störst skillnad i självskattning mellan hur de ritar och skriver.

Kamratrelationer

Kamratrelationer handlar här om att bli retad, att uppleva sig omtyckt eller vara sedd som ”knäpp”, få vara med och bestämma, bli utpekad vid bråk, få leka och/eller arbeta ensam och bli utsatt för tråkningar. Faktorer som anger i vilken utsträckning individen inkluderas i gruppens sociala liv men också arbetsgemenskapen.

Tabell 9. Diagram som rör frågor för kamratrelationer.

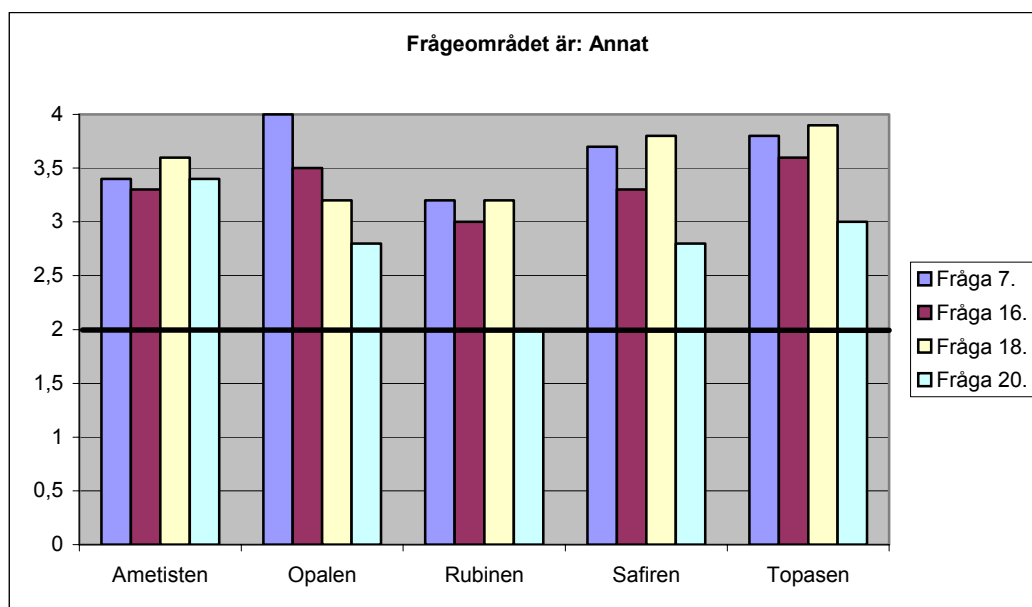


De förhållandevis höga staplarna anger överlag ganska positiva värden på de frågor som har med kamratrelationer att göra. Rubinen tätt följt av Opalen har lägst värden på frågorna 26 och 29 om de tror att de andra i klassen vill leka med dem och/eller arbeta tillsammans med dem. Eleverna i dessa grupper har lägst förväntan på att övriga i deras klass efterfrågar dem. Rubinen är också de som i störst utsträckning anser att de inte får vara med och bestämma vad som ska göras. Ametisten har uppnått högst värden för frågorna 10 och 14 som handlar om att känna sig välkommen och säker. De har full pott på att ingen är elak mot dem på väg hem från skolan och nästan lika bra på att de inte är ensamma på rasterna. Även Safiren och Topasen upplever att ingen är elak mot dem på väg hem från skolan. Topasen har genomgående höga värden på alla frågor om kamratrelationer.

Annat

Annat-frågorna handlar om att trivas med sig själv, känna att man duger och tycka om att prata med vuxna.

Tabell 10. Diagram för frågor som rör "annat".



I Opalen är alla nöjda med sig själva och ingen vill vara någon annan! Eleverna i övriga grupper är i stort sett nöjda med vem de är och har inte heller någon högre önskan att se annorlunda ut. Alla tror i stort sett att föräldrarna tycker att de är bra som de är. Här är det fråga 20 som sticker ut mest. Fråga 20 handlar om i vilken utsträckning man tycker om att prata med vuxna. Rubinen är de som minst gärna pratar med vuxna.

Sammanfattning

Safiren och Topasen är två vanliga grundskoleklasser, årskurs 4 och 5. Deras svar på de allmänna frågorna ligger högt och utmärker sig inte jämfört med de särskilda undervisningsgrupperna. Anmärkningsvärt är dock att det finns så pass unga elever som har svarat att de önskar att de kunde få sluta skolan. Detta är en vanligare önskan bland äldre elever. Eleverna i Safiren och Topasen är också de som har den mest

positiva bilden av hur de klarar sig. De tror att läraren tycker att de klarar sig bra i skolan och de visar gärna upp sina arbeten för kamraterna. Topasen är mer positiva än Safiren till sin förmåga att lära och komma ihåg vad de lärt sig. I Safiren är det lika många som tycker att de får för lätta uppgifter att arbeta med som att de inte får det. Topasens elever känner sig något säkrare än Safirens på att läsa. På frågorna som rör skolarbetet ämnesspecifikt ligger Topasens svar endast något mer positivt än Safiren. Båda klasserna är i grunden positiva till hur det går i skolan. Skillnaden mellan Safiren och Topasen är större för de frågor som gäller kamratrelationer. Här ligger Topasen högre på samtliga tio frågor. Inom det sista frågeområdet sticker fråga 20 ut som handlar om att tycka om att tala med vuxna. Bara en grupp, Rubinen, har svarat mer negativt på denna fråga.

De tre särskilda undervisningsgrupperna har olika profil på sina svarsmönster. Inom det första frågeområdet som gäller skolan allmänt vill Opalens elever mycket gärna sluta skolan. Av Ametistens och Rubinens elever svarar ungefär hälften att de vill sluta skolan och hälften att de inte vill det. Rubinens elever är mer ängsliga och rädda i skolan och oroar sig för att gå dit i större utsträckning än övriga. Minst oroliga och ängsliga av samtliga elever är de som går i Ametisten.

På frågorna som rör skolarbetet allmänt är eleverna i Opalen nöjda med den hjälp de får. De säger att de inte vill ha mer hjälp av läraren och hälften tycker att uppgifterna i skolan är för lätta. Även på detta frågeområde ligger Ametisten något bättre än de två andra särskilda undervisningsgrupperna. Ametistens elever är också de som helst vill berätta saker för kamraterna i klassen och svara på frågor. De har också störst förväntan på att läraren tycker att de klarar sig bra i skolan.

För frågorna om skolarbetet ämnesspecifikt upplever eleverna i Ametisten det lättast att läsa. Mest kritiska till hur de skriver är Opalen. Ametistens elever är de som upplever matten som svårast.

Kamratrelationer är ett eget frågeområde. Eleverna i Ametisten har de mest positiva värdena på frågorna 10 och 14; de anser inte att de blir ovänner med kamrater eller att andra är elaka mot dem på

hemvägen. De upplever inte heller att andra skyller på dem när det är bråk utan anger också att de andra i klassen tycker bra om dem. Rubinens elever är de som minst tycker att de får vara med och bestämma vad de ska göra i klassen.

Av Opalens elever är det ingen som önskar att de vore någon annan! De är också nöjda med hur de ser ut. Ametistens elever har störst tillförsikt till att deras föräldrar är nöjda med dem som de är och de är också de som är mest positiva till att tala med vuxna. Av Rubinens elever är det bara hälften som tycker om att tala med vuxna.

Genomlysning av resultaten

Att genomlysa resultaten av en studie handlar om att välja ett eller flera perspektiv och sen beskriva det som frilagts i studien. Vad är då ett perspektiv? Perspektiv kommer av latinska *perspi'cio* som betyder *se igenom, blicka in i* varför jag valt att sätta rubriken *genomlysning av resultatet* på detta kapitel. Det finns olika perspektiv. Några exempel är värdeperspektiv, spelkortsperspektiv, kavaljersperspektiv, grodperspektiv, fågelperspektiv, militärperspektiv, färgperspektiv och luftperspektiv⁴⁷. Inom specialpedagogiken har vi exempelvis individ-, grupp- respektive organisationsinriktade perspektiv, deltagarperspektiv och relationsinriktade perspektiv. Benämningen av varje enskilt perspektiv motsvarar en definition av detta. Det är möjligt att se flera olika saker men man kan bara se en bild i taget. Det är nödvändigt att välja perspektiv. Att perspektivisera handlar om att anlägga, pröva och ställa mot varandra olika perspektiv i sökandet efter möjligheter men också för att avtäcka dilemman och paradoxer. Detta är också min ambition i denna genomlysning av resultaten.

Genomlysningen av resultaten görs under följande tre rubriker:

1. Styrning – stimulans
2. Krav – tid – förmåga
3. Lärande – delaktighet

Inför genomlysningen av resultatet funderade jag mycket över hur jag skulle organisera min analys av resultaten. Till slut såg jag att resultaten just handlade om styrning, stimulans, krav, tid, förmåga, lärande och delaktighet. Styrning och stimulans ingår i en modell som presenteras i Fischbein & Gustafsson 1979 och Fischbein 2007a. Faktorerna styrning och stimulans utgör grundförutsättningarna för elevernas undervisningssituation både vad gäller hur den organiseras och vad den innehåller. I mina observationer har jag noterat rörelse

⁴⁷ Hämtat från NE på <http://www.lhs.se/LHS/Templates/Page_3774.aspx>; hämtat 070524.

och kommunikation men också vad eleverna arbetar med ”i stort”. Styrningen sker via ramfaktorer som exempelvis lokaler, placering i lokalen, vilka som organiserats att gå i gruppen, schemats tider och innehåll, antal lektioner men också i och med lärarens planering och styrning av lektioner och deras innehåll. Stimulans ges och upplevs t.ex. i och med hur arbetet genomförs, med vilka eleverna arbetar, arbetssätt – eget arbete, pararbete eller grupparbete alternativt katederundervisning eller undervisning enligt någon annan modell, när läraren och kamraterna uppmärksammar den enskilda individen och dennes arbete, att krav och förväntningar formuleras och uttalas inför den enskilda individens arbetsinsats och förväntade resultat.

Förmåga, tid och krav är nära relaterade till varandra och utgör varandras förutsättningar. Att få mindre tid betyder att det ställs högre krav. Mer tid betyder lägre krav. Den enskilde individens förmåga mäts oftast i förhållande till vilken tid denne behöver för att göra en viss uppgift. När intelligenstesten började användas för 100 år sedan byggde skattningen på att barn i en viss ålder klarade av att lösa ett visst antal uppgifter på en viss tid. De uppgifter man använde och därmed förmågor man mätte var sådana som skolan förväntade sig att barnen skulle klara. Detta utgjorde sedan ett mått på den enskilda individens förmåga. En annan aspekt på tid är att det tar en viss tid att lära sig något nytt. Den tid det tar är också beroende av olika faktorer som exempelvis förkunskaper, språkförståelse, etnisk bakgrund och olika kvalitativa egenskaper hos undervisningen.

Lärande gynnas av en mångsidig lärandemiljö som erbjuder eleverna kunskapsutmaningar, möjlighet till inflytande över sin egen situation och sitt lärande samt tillgång till sociala kontakter. Delaktighet kan förstås på en mängd sätt och tilldelas olika betydelse. Exempelvis kan begreppet syfta på social delaktighet, vara uppgiftsorienterat när det handlar om delaktighet i undervisning och/eller bygga på den enskildes upplevelse av tillhörighet. Olika individer uppskattar och värderar de olika aspekterna av delaktighet på olika sätt. Individer som är marginaliserade kan också ha lägre anspråk på delaktighet. Detta kan visa sig i att de själva uppger att de har en

högre grad av delaktighet och fler vänner än vad omgivningen anser. Kamratkontakter är en aspekt av delaktighetsbegreppet som bygger på dels individens förmåga till sociala kontakter, dels de förutsättningar som miljön erbjuder för att det ska vara möjligt att ta och knyta sociala kontakter.

Genomlysningen görs mot bakgrund av syftet som det är formulerat under rubriken målsättning. Pilotstudien har som mål att med hjälp av tre olika instrument undersöka:

1. hur diagnoser relaterar till pedagogiska insatser för elever i både särskilda undervisningsgrupper och vanliga klasser
2. hur elever, föräldrar och personal upplever dessa pedagogiska insatser
3. vilka konsekvenser personalens utbildningsbakgrund har för de pedagogiska insatserna
4. samt hur vi kan förstå och förklara det ökande behovet av diagnostisering och placering i små undervisningsgrupper i grundskolan

Instrumenten som använts har varit klassrumsobservationer, intervjuer av elever, föräldrar och personal samt elevers självskattning. Intentionen har varit att inha olika perspektiv för att vidga bilden och skapa en bredare och djupare förståelse av begreppet pedagogiskt stöd. Resultaten beskrivs, analyseras och återges relaterat till syftets frågeställningar och studiens bakgrund.

Styrning – stimulans

Styrning och stimulans behöver inte handla om antingen eller utan kan motsvara ett värde på en glidande skala från ett tillstånd av *laissez-fair* till en total styrning som inte tillåter några egna initiativ. Samma gäller för stimulans som inte har någon mätbar kontinuerlig övergång från ett tillstånd som kan beskrivas som stimulerande till ett annat som inte är det. Begreppen har inga diskreta värden varför vi kan mena olika saker och tillstånd när vi använder dessa begrepp. Två individer

kan också i samma situation dels ha två helt olika upplevelser av mängden styrning respektive stimulans, dels kvalitativt lägga in olika betydelser i styrning respektive stimulans. Begreppen är komplexa och har stor inverkan på den enskilda individen, dennes prestationer, upplevelser, sätt att fungera, interagera med andra osv. Styrning och stimulans kan ge upphov till fyra olika kombinationer i en verksamhet: styrd, stimulerande; styrd, icke stimulerande; icke styrd, stimulerande och icke styrd, icke stimulerande. Vad som är bäst beror på individen men generellt gynnas de flesta av en viss styrning i kombination med stimulans. Detta motsvarar i skolan en situation där eleven vet vad som ska göras, får feedback av lärare och/eller andra för att veta hur det går samt utmanas i sitt lärande så att detta känns stimulerande (Björklid & Fischbein 1996).

Av observationerna framgår det att flera faktorer har en styrande funktion och/eller ger eleven stimulans. Detta gäller faktorer som exempelvis schema, lokaler, förhållningssätt, elevens placering i rummet, kommunikation, aktiviteter i undervisningen, läromedel, material och arbetsverktyg. I intervjuer och självskattning tolkar jag andra faktorer som tecken på styrning och stimulans. Här kan det handla om den sociala situationen, lärartäthet, bekräftelse, olika mål, förhållningssätt, rutiner och skolarbetet i sig.

I de vanliga klasserna Safiren och Topasen utgör scheman en av tradition självklar ram för arbetet. Undervisningsschemat följs av alla och finns uppsatt på dörren och i klassrummet. Det gäller för hela läsåret och alla elever är väl införstådda med hur det ser ut. Schemat för dessa båda klasser styr veckans arbete och avvikelser i schemat sker endast när någon annan aktivitet är inplanerad som friluftsdagar och utflykter eller något oförutsett inträffar. I klasserna finns också andra listor uppsatta som visar rättade elevarbeten, veckans läxor och vem som står på tur för att arbeta vid datorn.

För de särskilda undervisningsgrupperna skiljer sig förhållningssätten till scheman. I Rubinen gällde i stort sett samma yttre ramtider för alla elever med vissa undantag då någon till exempel deltar i idrott, slöjd eller något teoretiskt ämne med en stor klass. Alla elever har sitt

eget individuella schema som finns anslaget på väggen och som dagens arbete utgår från. Inga dagliga, gemensamma genomgångar görs av schemat. I Opalen och Ametisten skriver läraren upp dagens schema på tavlan och kommenterar varje lektion. Eleverna tillfrågas om de har några frågor eller om något är oklart för dem. Detta är en rutin som upprepas varje morgon. Med tanke på att eleverna kommenterar och ställer frågor så blir intrycket att det är en rutin som uppskattas och upplevs som bra. Det är inte självklart hur dagen ser ut för eleverna. Schemat styr elevernas skoldag och är inte förhandlingsbart när det väl är fastlagt. Alla ämnen utöver svenska, engelska och matematik läggs till på schemat i den utsträckning som eleverna ”klarar av” att gå på dessa lektioner. ”Klarar av” i betydelsen att eleverna vill och/eller orkar och i realiteten går på dessa lektioner. Högst prioritering har målet att uppnå betyget godkänd i basämnena svenska, engelska och matematik. När läraren anser att eleven behöver nya utmaningar och/eller elev och föräldrar tar upp önskemålet så diskuteras övriga ämnen utöver basämnena med eleven och dennes föräldrar. I samråd tas beslut om eleven ska börja läsa ännu ett ämne som exempelvis spanska. Ämnen väljs ofta utifrån faktorer som att eleven är särskilt intresserad av ämnet, kanske har särskilda förutsättningar för att lyckas eller kommer bra överens med den lärare som undervisar i just det ämnet.

I Safiren och Topasen finns många aktiviteter anslagna på väggarna i listform som veckans läxor, vem som ska sitta och göra vad vid datorn och vilka arbeten som är rättade. Eleverna är vana vid att inrätta sig och arbeta efter olika listor. Lärarna erbjuder på så vis en tydlig, yttre struktur för vad, var, hur och med vem arbete ska utföras. Det som krävs av eleverna är att de självmant ska rätta sig efter dessa listor och andra direktiv. Schema och listor blir ett av flera mer eller mindre tydliga steg i elevernas träning att följa direktiv och arbeta självständigt utifrån dem. Detta kräver ett visst mått av motivation och att eleven har en ”egen motor” för att denne inte ska bli sittande i dagdrömmar eller mest vandra runt.

Vi ser i de olika verksamheternas sätt att använda sig av schemat som ram att behoven är olika för eleverna i de olika grupperna. I Safiren och Topasen förutsätts eleverna klara att följa schema och listor och arbeta självständigt. I Rubinen är dessa funktioner helt individbaserade och eleverna uppmanas att se efter på schemat vad de ska arbeta med för stunden men de får också ett visst stöd i detta. Lärarna i Opalen och Ametisten har gjort arbetet med tydliggörandet av ramarna till en daglig rutin. Detta kan förstås som att eleverna behöver stödet med morgondialogen runt schema och den kommande dagens arbete. Det handlar om att skapa förutsägbarhet, trygghet samt ta bort risken för mer eller mindre medvetna missförstånd runt var, när och med vad eleverna förväntas arbeta.

Lokalerna är en del av elevernas arbetsdag. De kommunicerar möjligheter för både aktiviteter som pågår och för sådana som ännu inte är påbörjade. Plats, aktivitet och innehåll är beroende av varandra och utgör varandras förutsättningar. Lokalerna motsvarar också en kontroll och en social träning då eleverna träffas på samma ställe varje dag som ett led i deras arbete (Björklid 2005). I bilderna visas några exempel på hur lokalerna ser ut för de elever som ingår i denna studie.



Figur 5. Ametistens klassrum.



Figur 6. Opalens klassrum.

**Figur 7. Rubinens samlingsrum.****Figur 8. Topasens klassrum.**

Klassrummens utseende, storlek, möblering och utseende, säger oss en del om hur vi ser på barns och ungas behov och lärande. Klassrummen förmedlar vad vi ser som normalt och vad vi anser att vi kan kräva av individer i en viss ålder. Safirens och Topasens klassrum förutsätter att barnen klarar av att både vara många och sitta tätt inpå varandra. Disciplin och förmåga att ta hänsyn till andras behov är här ett förgivettagande. Många individer på en begränsad yta betyder ofta sämre luft vilket i sig gör det mer ansträngande och svårare att koncentrera sig. Den elev som inte klarar detta försätts i en prekär situation som kanske till och med får honom/henne att framstå som avvikande eller vara i behov av något mer eller annat än övriga elever. Ametisten, Opalen och Rubinen har tillgång till större ytor och fler möjligheter att sitta avskilt från gruppen. Det kan tolkas som att planeringen för de särskilda undervisningsgrupperna utgår från att individerna här har olika behov av utrymme och avskildhet som måste tillgodoses.

I intervjuerna framgår det att eleverna i de särskilda grupperna upplever det som en trygghet att ha ett eget klassrum. Många av de faktorer som är aktuella för analysen av resultatet utgör exempel på att det som är bra för en elev inte alls är det bästa eller önskvärda för en annan elev. Innebörden i begreppet individuella behov är just att de är unika för en specifik elev. Så fort dessa behov används för att skapa kategorier av behov för tänkta elevgrupper så uppstår krockar mellan olika behov. Hur dessa krockar sedan behandlas blir en fråga om vilka

värderingar som väger tyngst eller prioriteras. En del behov får stå tillbaka när andra tillgodoses. Det kan handla om att det specifika behovet får stå tillbaka av någon orsak men det kan också handla om att ”en svagare grupp” behov mer generellt får stå tillbaka. Behov som inte är aktuella hos majoriteten av individerna i exempelvis en viss elevgrupp får stå tillbaka för andra behov som finns hos fler. I de vanliga klasserna fungerar det oftast friktionsfritt att byta salar för undervisning i olika ämnen; endast ett fåtal elever får svårigheter i skolan som en konsekvens av kravet att klara av att hålla reda på när man ska vara var och ha vilka böcker med sig. Dilemmat är att skolan ska erbjuda undervisning som fungerar för alla elever och att alla elever inte har samma behov och förutsättningar. Detta betyder att olika gruppers intressen ställs mot varandra och att vi idag har ett antal elever som misslyckas med att bli godkända i först och främst basämnena svenska, engelska och matematik. Behovet av att få ha sin undervisning i ett hemvistklassrum är endast en faktor av flera som påverkar förutsättningarna för att lyckas och/eller motverkar utslagning.

Lokalerna styr också elevernas placering i rummet oavsett hur behoven ser ut. Opalen och Ametisten hade stora klassrum i förhållande till antalet elever. Där fanns det gott om utrymme för både gruppbord för gemensamt arbete och enskilt utplacerade elevbänkar. Båda dessa grupper hade dessutom tillgång till grupprum avskilda från det gemensamma klassrummet. Detta gav elever och lärare en valmöjlighet att arbeta enskilt i nära anslutning till gruppen, gemensamt i klassrummet eller avskilt på egen hand i grupprummet. Beroende på den enskildes dagsform var det möjligt att välja placering i rummet. Detta kan vara en förutsättning för den individ som har svårigheter att koncentrera sig, är lättstörd eller ibland har andra problem som kan påverka humöret. Rubinens lokaler hade en helt annan utformning med flera smårum och ett samlingsrum. Här var grundplaceringen en bänk vänd mot väggen kombinerat med gemensamt gruppbord i varje rum. Eleverna hade goda möjligheter att sitta både enskilt i sin egen bänk, tillsammans med andra eller vid kök- eller samlingsbord.

Safiren och Topasen hade mycket begränsade möjligheter till placering av bänkar och elever. Det fanns inte något golvutrymme över för något gruppbord utom i det angränsande grupprummet som också utgjorde genomgångsrum för personal och elever på väg till eller från olika ämnesdepåer. Dessa lokaler var byggda utifrån en föreställning om att alla elever, upp till 30 stycken, sitter i sina enskilda bänkar samtliga lektioner under en skoldag. Den elev som inte klarar det får svårigheter med sin skolgång.

Lärarens förhållningssätt speglas på olika sätt. Karin, lärare i Ametisten, använder rummets möjligheter till friare placering till att uppmana eleverna att tänka och känna efter hur och var de sitter bekvämast för att lättast kunna koncentrera sig på morgonens högläsning. Detta är också en del i Karins strategi att uppmuntra eleverna till egna initiativ i olika sammanhang. I Opalen är det eleverna som tar initiativ till att sätta sig på en annan plats. Ibland handlar det om att de känner sig störda, ibland om ett behov av att få röra på sig. Även här händer det att läraren föreslår elever att de ska sätta sig någon annanstans. I Rubinen sker det mesta av arbetet i elevens hemklassrum och det är både läraren och eleven som tar initiativet till att föreslå att denne kanske ska sätta sig någon annanstans när denne blir störd av t.ex. en muntlig genomgång i rummet. I Safiren och Topasen finns det inget utrymme över. Enda alternativet för elever som känner sig störda eller vill arbeta tillsammans är det enda grupprummet eller att sätta sig på golvet i kapprummet. All golvyta används.

Lärarens förhållningssätt är en annan av de faktorer som utgör grunden för elevens lärande. Enligt Honneth (2003) förutsätter erkännandet att människor delar samma värdegrund.

Eleverna å sin sida ska utveckla vissa förhållningssätt under sin tid i grundskolan. De ska lära sig att ta ansvar för sitt arbete, de förväntas vara nyfikna, arbetsvilliga, och ha förmåga att strukturera sin dag och sitt arbete. Zetterqvist Nelson (2003) fann i analysen av sin studie att lärarnas berättelser om eleverna innehöll en konstruktion av den ”goda” eleven.

Den goda eleven kännetecknas av att hon eller han är beredd till stora arbetsinsatser, är motiverad och mottaglig, uppvisar en medvetenhet om den egna inlärningsprocessen samt tar ansvar för sitt arbete i skolan. (Nelson Zetterqvist 2003:249)

Resultatet i denna studie visar att lärarna även här arbetar med inriktning på att skapa den ”goda” eleven. Skolarbetet är huvudsakligen inriktat på eget arbete efter en för eleven individuell planering som lärarna hjälper eleverna att göra. Veckoplaneringen lyfts fram som ett verktyg för att lära eleverna att arbeta självständigt. Veckoplaneringen omfattar flera delar som att välja ämne och arbetsuppgifter, göra en planering, arbeta mot delmål men även följa en uppgjord plan. Den kräver förmågor som överblick, bedömning av vad som är realistisk nivå, realistiska uppgifter och arbetstakt samt vilja och förmåga att arbeta självständigt. Det krävs också att eleven har en så kallad ”egen motor”, dvs. att denne har tillräcklig motivation för fortsatt arbete.

Det visar sig under observationerna att veckoplanering innebär olika saker i olika grupper och klasser. Opalens elever arbetar främst i olika arbetsböcker och kopierat material. Arbetet sker inte så mycket utifrån en veckoplanering utan mer utifrån att var och en arbetar med sina uppgifter enligt överenskommelse mellan lärare, elev och till viss del också hemmet. Arbetsdisciplinen är lite ”skakig” då eleverna har svårigheter med uppmärksamhet, fokus och uthållighet. Flera elever har diagnosen AD/HD, några kombinerat med dyslexi. Starkast betoning av veckoplanering återfinns i Ametisten och Rubinen. I Ametisten står arbete enligt veckoplaneringen i centrum. Vid genomgången av dagens schema skrivs endast VP på tavlan för de pass där detta arbete ska göras. Eleverna vet vad det betyder och de kan sina egna veckoplaneringar som gjorts med stöd av läraren. Läraren intar rollen av den som ”pushar” eleverna att gå vidare, ta nästa steg och fortsätta framåt. Rubinens elever arbetar också till största delen med eget arbete. Detta bygger på elevernas arbete i olika arbetsböcker och liknande material. Arbetet är inte organiserat enligt en särskild arbetsgång i en veckoplanering utan eleverna arbetar

vidare lektion för lektion i de arbetsböcker och det material som är för handen och för tillfället aktuellt. En skillnad som finns mellan de tre olika särskilda undervisningsgrupperna är sättet att förhålla sig till eget arbete och veckoplaneringar. Opalens elever har ett ”driv” som i första hand störs av att de är impulsstyrda. Annars klarar de bra att arbeta på egen hand. De är snabba och tydliga med att de kör fast och ser till att de snabbt får hjälp att gå vidare. Ametistens elever följer den veckoplanering som de gjort tillsammans med läraren. Dock blir de lätt sittande när de kör fast. De sitter snällt och väntar, länge! De sitter med handen uppsträckt och tittar upp i taket. De pockar inte på hjälp och uppmärksamhet. Rubinens elever blir också sittande när de kört fast, mycket på samma sätt som Ametistens. De kan vänta länge och fördriver tiden med att ”pilla” med sudd och liknande. Topasens och Safirens elever har en enklare och i stort sett för alla gemensam veckoplanering. Denna anger i första hand vad som ska hinnas med under veckan. Punkterna finns på en gemensam arbetslista som finns anslagen och som alla arbetar efter. Veckoplanering är för eleverna i Topasen och Safiren inte individuellt baserad och utformad. En veckoplanering är ett klart styrmedel; frågan är i vilken grad den bidrar till stimulans men också om den faktiskt gör eleverna mer självständiga? En veckoplanering motsvarar en metod och säger inget om innehåll. Metoden kan innehålla samma sak för samtliga elever. Observationerna pekar på att innehållet i stort sett och med små variationer var ganska likartat för samtliga elever. Skillnaderna i innehåll verkade mer ha att göra med hur snabbt elever arbetade med konsekvensen att vissa elever hunnit längre i arbetet än andra beroende på förmåga att fokusera på arbetet. Veckoplanering som verktyg ser i denna studie ut att motsvara ett verktyg för individualisering av främst hastighet och ansvar men mindre innehåll, material och arbetssätt. Skillnaderna för innehåll är svår att bedöma då eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna är i olika åldrar och går i olika årskurser. Differensen omfattar tre år. Dessutom gjordes observationerna endast vid tre tillfällen. Dock framtonar en bild där de läromedel som används styr elevernas arbete, planering och inläring.

Att individualisera ur ett innehållsperspektiv är svårt då det finns en brist på differentierade läromedel. Utbudet för de elever som läser mindre eller förenklade kurser är ofta bara urvattnade varianter på det material som produceras för att möta ”normalkurserna” i skolan. För att kunna göra en korrekt bedömning hade det krävts en noggrann genomgång av elevernas arbete samt läromedlens och undervisningens innehåll under en längre tid. En särskild undervisningsgrupp motsvarar en organisatorisk differentiering men inte med säkerhet en pedagogisk differentiering. Graden av pedagogisk differentiering är beroende av lärarens intention och förmåga att planera och undervisa. Ogden (2005) skriver i sin översikt att forskning har visat att det hänger på läraren att finna och använda undervisningsmetoder som utnyttjar de möjligheter som den lilla gruppen ger.

En annan faktor som bidrar till elevers inläring är klasskamraterna. De duktigaste eleverna klarar sig lika bra oavsett vilka klasskamraterna är medan de svagaste eleverna klarar sig bättre tillsammans med duktiga klasskamrater. På fråga 29, om kamraterna vill arbeta med mig, visar eleverna i Rubinen och Opalen lägst förväntan på att klasskamraterna ska efterfråga dem. I intervjuerna framgår det också att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna i stort sett aldrig ringer kamrater för att få hjälp eller fråga om läxor. De vänder sig i stället till vuxna både i skolan och i hemmet. Att inte vända sig till kamraterna kan ses som ett tecken på utanförskap. Andra aspekter på elevers inläring är att det visat sig att det finns tendenser att elever som presterar sämre eller mindre placeras i mindre grupper och klasser och att det är de mindre erfarna lärarna som undervisar i dessa klasser. Alla lärare vill inte gärna undervisa elever som visar mindre intresse och/eller är ämnessvaga. Detta har visat sig leda till att läraren förbereder sig mindre och inte ger eleverna så varierade eller krävande uppgifter (Ogden 2005). På fråga 28, hur fröken tycker att eleven klarar sig i skolan, har Opalen följt av Rubinen lägst förväntan på att läraren tycker att de klarar sig bra. Ametistens elever har dock samma förväntningar som Safirens och Topasens på att fröken tycker att de klarar sig bra.

Avvägning och grad av stimulans och styrning är särskilt viktigt för de elever som kommer från mindre stimulerande miljöer. Dessa elever behöver mer stimulans på alla områden, stöd och träning av abstrakt tänkande av den karaktär som förutsätts i skolans undervisning parallellt med konkretisering av abstrakta begrepp och uppgifter för att underlätta inläringen. Detta är en stor utmaning för skolan och läraren blir en viktig person då det är denne som ska utgå från och ta hänsyn till var och ens behov och förutsättningar i undervisningen (Fischbein 2007a).

Begreppet pedagogisk hjälp täcker in flera områden som lärarnas förhållningssätt, strukturer och ramar, innehåll i undervisningen och läromedel. Av lärarnas intervju svar framgår att de understryker vikten av att eleverna får möjlighet att delta i undervisning i stor klass med hänvisning till att det ger mer stimulans och att det där finns elever som kan fungera som förebilder och ”motor” i skolarbetet. I en stor klass finns också fler möjligheter till kollektiva samtal. I helklassundervisning i en stor klass får eleverna möjlighet att formulera sig, ställa frågor och reflektera tillsammans, vilket ger träning i att inför andra och tillsammans med andra formulera sina tankar och spegla dessa i andras reaktioner och svar. Det kollektiva samtalet erbjuder en språkligt social träning som eleverna inte får när de arbetar enskilt. Detta är en träning som alla behöver men särskilt de elever som har svårigheter med impulsstyrning, koncentration, inlevelse och turtagning.

De fördelar som lärarna pekar på för elever i en särskild undervisningsgrupp är möjligheterna att följa starkt individualiserade studiegångar med olika material och ett större utrymme för var och en. Föräldrarna framhåller att hjälpen bygger på sociala aspekter som bemötande, engagemang och mycket hjälp. De understryker också vikten av rutiner och bra struktur samt hjälp till barnet med att strukturera men också att hålla fokus. Barnen behöver inte bara hjälp inriktad på inläring, material, anpassningar, kompenserande hjälpmedel utan också med sociala färdigheter, relationer och kommunikation. Dessa önskemål överensstämmer med styrdokumentens mål som

talat om variation, interaktion och kommunikation. I kursplanen för svenska används begreppet *vidgat textbegrepp* som inkluderar elevers förmåga att exempelvis samtala, reflektera, göra inferenser, se samband och koppla samman ny kunskap med tidigare kunskap. Förmågor som har ett starkt samband med skolframgång och som inte gynnas av alltför ensidig användning av enskilt arbete som arbetsform. Detta kräver engagerade vuxna då barnen är resurskrävande och har svårt att hävda sig. Eleverna själva är medvetna om att de behöver mer tid än andra, att de har svårt att börja arbeta, att de är lättstörda och att de har svårt för förändringar och otydliga ramar. Det eleverna säger i intervjuerna pekar på att de har en god bild av vad som är svårt för dem. Både föräldrar och elever har svårt att ange och beskriva vad det är för hjälp de får i skolan. Begreppen *pedagogisk hjälp* och *hjälp* är för föräldrar och elever svåra att definiera. Jag ser det som en uppgift för skolans personal att tydligare definiera och exemplifiera dessa begrepp. När dessa begrepp används är det samtidigt underförstått vilka krav som ställs och vilken tid eleven har till sitt förfogande. När kraven blir för stora eller tiden inte räcker till så aktualiseras kravet på *hjälp*. Hjälp är nära relaterat till krav, tid och förmåga.

Krav – tid – förmåga

Begreppen krav – tid – förmåga är tre centrala komponenter i specialpedagogisk verksamhet. Om krav och tid inte anpassas till individens förmåga så uppstår behov av specialpedagogiskt stöd. Förmåga kan beskrivas med termerna perception, minnesfunktion och förmåga att organisera det egna tänkandet, bilda begrepp och tänka abstrakt. När en individ har brister i dessa förmågor och/eller är sent utvecklad leder det ofta till andra sekundära svårigheter. Exempel på sådana är att individen behöver mer tid för sin kunskapsutveckling, denne kan ha ett passivt förhållningssätt, det bristande självförtroendet utgör ett hinder i olika situationer eller att denne har svårt att sätta ord på sina känslor och behov. Dessa sekundära svårigheter kan i sin tur göra att individen avstår från att ta sociala kontakter eller tvärtom, uppträder

impulsivt eller utan att i omgivningens ögon vara ”lagom” social. Detta kan ta sig former som att den enskilda upplevs som påflugen, efterhängsen och okänslig.

Rubrikens tre termer och begrepp är centrala i grundskolan och för de elever som går där men också för deras lärare. Inlärningsutbytet har i forskning (Ogden 2005) visat sig vara beroende av hur mycket tid elever exponeras för skolämnen och hur mycket tid de aktivt ägnar åt att lära sig saker. Det senare brukar benämnas TOT, time-on-task. En elev i grundskolan har rätt till 6 665 timmar undervisning. En timme är 60 min. Dessa timmar är i sin tur fördelade på olika ämnen enligt en timplan⁴⁸. Timplanen krockar ibland med skolans strävan att möta elevers behov. En elev kan ha deltagit i timplanens alla undervisningstimmar men det är inte säkert att han har använt tiden för att arbeta med kursplanestoffet. Individualisering betyder att en elevs behov ska styra dennes skolgång ur aspekter som exempelvis klassplacering, metoder i undervisning och redovisning, underlag vid bedömning, innehåll i undervisning och läromedel samt tid som erbjuds vid prov. Detta leder ibland till att elever inte får de 6 665 timmar undervisning som timplanen föreskriver eller att fördelningen på de olika ämnena inte tillgodoses. Timplanen föreskriver endast antal timmar men garanterar inte en viss kunskap. Vi har skolplikt men det finns inte någon garanti för att vi lär oss det som erbjuds eller förväntas. I särskilda undervisningsgrupper är ledstjärnan att elevernas specifika behov ska styra undervisning och skolgång. Detta betyder att elever som har svårigheter med uppmärksamhet, är impulsstyrda eller har kognitiva svårigheter kan komma att läsa anpassade kurser vilket i klartext betyder att de lär sig mindre än andra jämnåriga elever i skolan. Likaså innebär anpassningarna att elever ibland läser färre ämnen och kanske har färre antal lektioner. Detta är ett sätt att möta problem med brister i motivation och ork att gå i skolan. I denna

⁴⁸ Hämtat från Skolverkets webbplats kursinfo: <<http://www.skolverket.se/sb/d/1294>> eller direkt <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&skolform=11&infotyp=2&id=11>>; hämtat 070607.

studie visar det sig att skolan tillsammans med föräldrar och elev har beslutat vilka ämnen som ska läsas till att börja med eller i första hand. Först senare och när parterna bedömer det som lämpligt utökas arbetet med fler ämnen. Detta motsvarar ett avsteg från grundskolans timplan. När motivationen inte lever upp till vad timplanen påbjuder står skolan och hemmet inför ett dilemma som många gånger är svårt att lösa. Kraven och för den delen rättigheten till en viss skolgång krockar med individens förmåga att ta till sig, orka och/eller vilja läsa de kurser som styrdokumentet föreskriver. Ibland väljer skolan i samråd med hemmet att lösa sådana krockar genom att sänka kraven på eleven.

Krav – tid – förmåga har även historiskt varit tre faktorer som stått i centrum. Redan i slutet av 1600-talet intresserade sig stat och kyrka för den enskilde samhällsmedborgarens förmåga att läsa. Ett kontrollsystem infördes som utgick från att präst och klockare kontrollerade och bokförde varje enskild församlingsbos läsförmåga i husförhörslängden. De som inte klarade att leva upp till dåtidens krav på läsfärdigheter utsattes för repressalier. Exempelvis krävdes läskunnighet för att människor skulle få konfirmera och gifta sig. Husfar var tvungen att betala straffskatt till fattigvården för varje enskild individ i hushållet som inte kunde läsa tillräckligt bra. Anledningen var det tryckta ordets ställning i den lutherska tron. Det ålåg var och en att själv kunna läsa ”Guds ord” i Bibeln och psalmerna i psalmboken. Johansson (1977a, b) använder begreppen ’push’ och ’pull’ för att resonera kring och problematisera omgivningens krav på skolprestationer och färdigheter i t.ex. läsning visavi individens faktiska färdigheter. ’Push’ används i betydelsen påtryckningsmedel och karakteriseras av samhällets försök att påverka i en viss riktning. Exempel på sådana påtryckningsmedel är olika belönings- respektive bestraffningssystem. I dagens skola kontrolleras färdigheterna i basämnena, svenska, matematik och svenska, genom att alla elever deltar i nationella ämnesprov i årskurs fem och nio. Något officiellt sanktionsmedel finns och/eller används inte idag. Samtidigt krävs godkänt betyg i basämnena för att bli antagen till gymnasiet. Detta krav är en

indirekt sanktion mot dem som inte får godkänt och utgör en restriktion i förhållande till fortsatta studier. Arbetsmarknaden är också ytterst begränsad för dem som inte klarar att lämna grundskolan med godkänt betyg i basämnena. Begreppet 'pull' åsyftar faktorer som är eftersträvansvärda och åtråvärda för den enskilde individen. Det innebär också att stor frihet lämnas åt individen att själv bestämma vad och hur mycket denne tycker sig behöva kunna. Effekten blir en större variation mellan individerna i samhället och att genetiska faktorer får större genomslagskraft. Utvecklingen har gått från ett undervisningstvång, som först var ålagt hemmet, till ett skoltvång som inte garanterar att den enskilda individen får de kunskaper och färdigheter som denne behöver i ett demokratiskt samhälle. Detta är också exempel på hur stat och/eller kyrka använder styrning och stimulans för att påverka människor att leva upp till vissa mål och krav (Fischbein & Gustafsson 1979).

I studien visar det sig att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna under stor del av sin skoldag arbetar med självständiga studier enligt individuella arbetsplaner. Argumentet för detta är exempelvis att de ligger på olika kunskapsnivå, har olika behov, har svårt att följa samma undervisning, att de är impulsstyrda och därför gör många avbrott eller att det är viktigt att få dem motiverade och därför måste skola och hem göra gemensamma överenskommelser om vad eleven ska läsa och arbeta med. Ett annat argument är att de måste lära sig att planera och följa en arbetsgång som ett led i att bli mer självständiga och ta ansvar för sin inläring. En tredje orsak till att mycket av undervisningen utgår från eget arbete är att eleverna också tillhör olika årskurser och alltså ska läsa enligt olika kursplaner. Som lärare är det svårt att undervisa enligt flera kursplaner samtidigt. När självständigt arbete utgör det huvudsakliga arbetssättet sker det ofta på bekostnad av varierande arbetsformer. Att undervisning bedrivs med olika och varierande arbetsformer är också viktigt för elevernas språk- och begreppsutveckling (NU 03⁴⁹). Det visade sig i den nationella

⁴⁹ Hämtat från Skolverkets webbplats <<http://www.skolverket.se/sb/d/663/a/2308>>; hämtat 070607.

utvärderingen av grundskolan 2003 att det skett en kraftig ökning av den tid eleverna arbetar enskilt under senare år. Ökningen av enskilt arbete har mellan 1992 och 2003 ökat från 26 % till 50 %. Uppgiften är en skattning av eleverna och uttrycks som att de arbetar enskilt flera gånger per dag. I NU 03 räknade man också fram att lärare endast hinner ägna 2 minuter per lektion åt varje elev i de fall då undervisningen i matematik karakteriseras av enskilt arbete följt av diagnoser och prov. Två minuter är inte tillräckligt för att hjälpa elever att själva reflektera utan leder till lotsning genom och förbi det eleven frågar om.

Det är en stor utmaning för lärare att skapa tillfällen som är rika på möjligheter att samtala, läsa, skriva och utveckla den personliga förmågan att kommunicera. Detta mot bakgrund av att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna enligt egna utsagor i intervjustavaren har svårt att komma igång med sina arbetsuppgifter, har svårt att fokusera, lätt störs av sinnesintryck, snabbt blir trötta och brister i motivation för skolarbetet. Enskilt arbete kan sänka elevernas intresse och engagemang och det har visat sig att andelen svagpresterande elever ökar i de klasser som i första hand arbetar med enskilt arbete (Vinterek 2006). En risk och en avigsida med skolarbete som tillåter stor individuell frihet i upplägg och utförande är att variationen mellan individer ökar. Arv och miljö samspelar i individens utveckling. I en ”fri” miljö kommer genetiska faktorer och förutsättningar att betyda mer än i en mer ”styrd” miljö. I den förra är det också sannolikt att individen ägnar sig åt sådant denne redan är bra på och undviker sådant denne behärskar mindre bra (Fischbein & Gustafsson 1979). Granström (2003) menar att resursstarka elever i enskilt arbete lär sig att vara sina egna projektledare medan resurssvaga elever ser den egna planeringen och planeringsböcker som rättesnören och ett sätt för läraren att kontrollera dem och deras arbete. För att det enskilda arbetet ska bli lärorikt och berikande krävs det en noggrann planering och utvärdering av var och ens arbete i ett nära samarbete runt elevens utveckling mellan skola, elev och föräldrar. Granström (2003) refererar också till Stangviks avhandling som i en jämförande bedömning

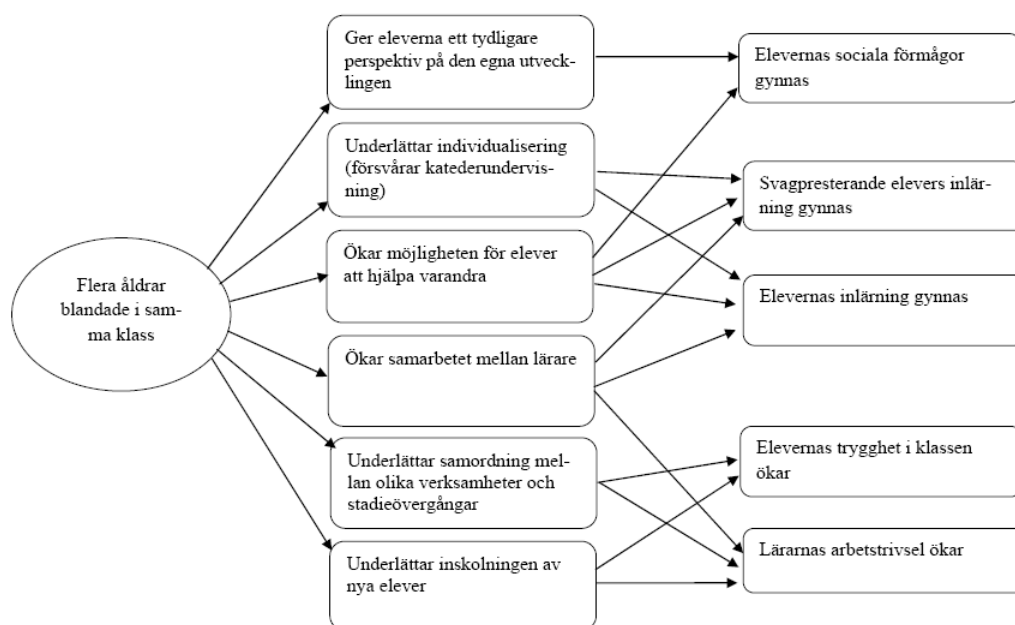
mellan elever med likartad problematik, som gick i specialklass respektive stor klass, visade att de som gick i stor klass och som inte blev föremål för specialundervisning tenderade att lära sig mer än specialklasseleverna. En annan negativ effekt av att gå i specialklass var en mer negativ självvärdering och självuppfattning samt en lägre ambitionsnivå hos både lärare och elever.

Effektiviteten med självständigt arbete som metod ifrågasätts också i andra forskningsstudier. Edlund & Sundell (1999) och Sundell (2002) pekar på att de i sin forskning funnit ett samband mellan hög andel självständigt arbete och en lägre grad av engagemang i skolarbetet. De anger två tänkbara förklaringar; dels att yngre elever saknar mognad för att tillägna sig nya kunskaper på egen hand, dels att de vid självständigt arbete inte klarar att fokusera tillräckligt länge för att inläringen ska bli effektiv. Av eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna har många svårt med koncentration varför det är värt att fundera över nyttan med mycket självständigt arbete. Edlund & Sundell (1999) och Sundell (2002) kom också fram till att varje elev får mindre tid med läraren när det enskilda arbetet utgör merparten i metodvalet. För undervisningen i de särskilda undervisningsgrupperna måste man dock ta in i övervägandet att många elever inte klarar att lyssna och ta emot instruktioner i grupp, varför det kan vara nödvändigt att ändå använda sig av en individriktad metod för att förklara, svara på frågor och ge instruktioner. Utformningen av miljön, inklusive de pedagogiska metoder och förhållningssätt som används, leder till att variationen mellan individer ökar eller minskar. Denna utformning av skolmiljön måste hela tiden avvägas mot de enskilda individernas behov. Ett gemensamt förhållningssätt och en gemensam undervisning leder inte till att eleverna lär sig samma saker. Även om eleverna får vara med om en likartad påverkan så lär de sig olika saker beroende på sina personliga förutsättningar, genetiska egenskaper, tidigare kunskaper och upplevelser (Fischbein & Gustafsson 1979).

Paradoxen med den organisatoriska differentieringen med särskilda undervisningsgrupper är en strävan att skapa homogena grupper som

leder till en minst lika stor variation i smågrupperna. Principen för den organisatoriska differentieringen är att elever delas upp enligt en uppskattad begåvnings- och/eller prestationsnivå. Detta medför vissa faror. Exempelvis är skillnaden mellan eleverna i en sådan grupp i realiteten lika stor som i en vanlig klass. Ett annat exempel är att elever med olika problembilder ”triggar” varandra så att arbetsmiljön inte präglas av det lugn och den ro dessa elever sägs behöva. Anpassningarna av dessa elevers studier leder till att det ställs lägre krav på dem vilket gör att de presterar sämre. Organisationen med att samla elever som vantrivs och mår dåligt i samma grupp leder i sin tur till sämre trivsel och negativa attityder till skolan.

En annan aspekt på de särskilda undervisningsgrupperna är att de är åldersblandade med vanligtvis tre årskurser i samma grupp. Detta gäller för Ametisten och Opalen. Rubinen erbjuder plats för elever från årskurs 3 till och med årskurs 9 vilket är sju skolår. Sundell (2002) har undersökt förhållanden och effekter av åldersblandade grupper och klasser.



Figur 9. Översiktsbild ur Sundell (2002).

Flera av de fördelar som återfinns i Sundells studie (2002) av åldersblandade grupper nämns i intervjuerna. Den punkt som inte stämmer med vad som framkommit i denna studie är möjligheten för elever att hjälpa varandra. Eleverna i denna studies smågrupper vänder sig inte till varandra vare sig i skolan eller hemma för att fråga om läxor eller för att få hjälp. Vad det beror på har jag inte klarlagt i min studie. Det kan bero på alltför stora kunskapsskillnader eller svårigheter med relationer och kommunikation då sådana aspekter nämns av de intervjuade. Åldersblandade grupper förväntas lättare kunna möta olika behov på anpassade krav. Detta styrks inte i Sundells studie (2002). Att blanda olika åldrar i samma grupp eller klass är en form av organisation och säger i sig inget om de pedagogiska förhållningssätt som används. Åldersblandning medför också att undervisningsgruppens sammansättning ständigt förändras. Elever kommer till och elever lämnar gruppen varje år, ibland även löpande under året. Detta försvårar undervisning runt gemensamma ämnesområden; i alla fall när ett moment förutsätter vissa förkunskaper eller utgår från att ingen har läst området tidigare. Att undervisningsgruppen får ett nytt utseende kontinuerligt styr undervisningen mot en högre grad av individualisering och enskilt arbete. I Rubinen och Ametisten vars profiler är långsam inläring kan också undervisningssituationen kompliceras av att där går elever som är inskrivna i särskolan och därmed sker undervisningen också i olika skolformer och hänsyn måste tas till olika styrdokument. Här kan det vara på sin plats att ifrågasätta om långsam inläring per automatik verkligen betyder svårigheter med det egna lärandet. När särskilda undervisningsgrupper får etiketten långsam inläring så implicerar detta att eleverna i gruppen har svårigheter med inläringen och/eller kognitiva svårigheter. Tid och intelligens kopplas ihop utan att problematiseras. I och för sig är den tid en individ behöver för att göra en uppgift en av de faktorer som utgör indikator på dennes prestation i exempelvis intelligenstest. Den tid individen behöver för att göra en uppgift är också en del av dennes personlighet. Vi är alla mer eller mindre snabba i det vi gör och det vi uppfattar. Den tid vi behöver för att ta

till oss en instruktion eller en ny kunskap styrs också av om vi är stressade, trötta och/eller störs av yttre stimuli samt av våra förkunskaper och vår motivation.

På frågorna, i självskattingen, som rör skolarbetet mer ämnes-specifikt är eleverna i Opalen avsevärt mindre nöjda med hur de skriver jämfört med övriga grupper. Opalens elever har svårigheter med uppmärksamhet och koncentration och flera av dem har diagnosen AD/HD, dvs. brister i uppmärksamhet och fin- och/eller grovmotoriska svårigheter. Opalens elever är även de som upplever rättstavningen som svårast. Rubinens elever är de som är mest positiva till sin egen förmåga i matematik och rättstavning medan Ametistens elever tycker att det är lättast att läsa av eleverna i de tre särskilda undervisningsgrupperna. Hur eleverna uppskattar och bedömer sina färdigheter i matematik, läsning och rättstavning kan bero på flera faktorer. En förklaring kan vara att elever med diagnosen AD/HD är mycket medvetna om att de har motoriska svårigheter och att de alltid har fått höra att de behöver träna mer på att ”skriva fint”. Kanske har de också fått träna sin motorik. I gruppen elever med AD/HD är det en stor andel som har läs- och skrivsvårigheter. Det finns klarlagt en komorbiditet⁵⁰ mellan AD/HD och dyslexi. En annan aspekt är att barnet kan få olika diagnoser vid olika tidpunkter i sitt liv. En dyslexidiagnos under de första skolåren kan ändras till en ADHD diagnos under senare skolår. Olga, elev i Rubinen, fick enligt föräldern först diagnosen utvecklingsstörning som vid en andra utredning ändrades till diagnosen ADHD/DAMP. Enligt föräldern har Olga symtom som är likartade med ADHD. Samtidigt blir dottern ibland ”sittande och bra stirrar”. Familjen väntar nu på en tredje utredning då det är osäkert vad problemet är. En diagnos som ADHD baseras på symtom eller beskrivningar. Dessa påverkas av faktorer i miljön, individens fysiska och psykiska hälsa och tillstånd, bedömaren och dennes upplevelse av individen, individens beteende och

⁵⁰ Komorbiditet kan betingas av att en viss sjukdom bidragit till uppkomsten av en annan (NE). Exempelvis är det ofta förekommande bland individer med diagnosen ADHD även har diagnosen dyslexi.

beskrivning av dessa samt interaktionen mellan alla dessa olika faktorer. Detta gör att det alltid finns en osäkerhetsfaktor när diagnoser ställs vilket betyder att samma individ kan tilldelas olika diagnoser vid olika tidpunkter.

Skolverket (2003) har låtit göra en kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan. Denna visar att läs- och skrivsvårigheter är den vanligast förekommande problembeskrivningen i åtgärdsprogrammen. Detta gäller särskilt i de tidigare skolåren för att sen ändras runt tolvårsåldern då koncentrationssvårigheter och beteendeproblematik blir vanligare förekommande. Resultatet av denna studie visar att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna har både läs- och skrivsvårigheter och olika former av uppmärksamhets- och koncentrationssvårigheter. Sådana inlärningssvårigheter kan leda till stress, frustration och känslor av att inte räkna till eller ”duga” vilket i sin tur kan negativt påverka självbild, självförtroende, motivation och lusten att lära (Rydelius 2005, 2006).

Läsning ingår som en stor och medveten satsning i undervisningen i Ametisten och Rubinen. Mycket tid avsätts för både tyst läsning och gemensam högläsning i dessa två grupper. Eleverna har en hög grad av TOT, time-on-task, i läsning. Detta kan vara en förklaring till att eleverna själva uppfattar att de är bra på att läsa. Ametistens elever uppfattar sig som lika bra läsare som Safirens och Topasens. Eleverna i Safiren och Opalen är de som skattar sin förmåga att skriva och räkna högst vilket kan bero på att de går i stor klass. Att gå i en särskild undervisningsgrupp är ett bevis på att eleven inte når upp till de krav skolan ställer, att deras förmåga i att läsa, skriva och räkna inte räcker till och/eller att de inte arbetar tillräckligt snabbt. Skolans undervisning förutsätter i de flesta ämnen en god språklig förmåga och snabb bearbetning av information. Tid har i skolan stor betydelse för hur eleven kommer att lyckas i sitt arbete. Den som behöver mer tid hinner inte med i klassens generella arbetstakt, kommer snabbt efter och hamnar kunskapsmässigt i otakt med kamraterna. Detta leder i sin tur till en negativ spiral av försök att läsa ikapp, svårigheter att förstå genomgångar som berör områden individen ännu inte har tillräcklig

förförståelse för och en självbild som präglas av att vara den som ”inte hinner med, kan och förstår”. Mognad är en annan faktor som påverkar individens skolframgångar. Mognaden är beroende av kön och fysisk utveckling. Flickor, som grupp, mognar tidigare än pojkar och visar bättre språkförmåga och en snabbare kognitiv tillväxt. Pojkar har som regel fler problem och ett sämre utgångsläge än flickor. Exempelvis drabbas de oftare än flickor av plötslig spädbarnsdöd och är svagare vid födseln. Detta får som konsekvens att flickor presterar bättre i skolarbetet och bättre klarar krav på eget ansvar och egen planering av sitt skolarbete (Lagerberg & Sundelin 2000; Fischbein 2007a). Av intervjuer och självskattning framgår det att både föräldrar och elever anser att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna behöver anpassade studiegångar med mycket hjälp och längre tid för att klara sin skolgång. Ord som förmåga och förutsättningar är problematiska. Begreppen i sig säger inget om huruvida vi anser att individens förmåga är påverkbar eller en gång för alla given. I tal om individualisering och anpassning av arbetssätt och lärostoff ur olika aspekter framskymtar en idé om att varje individ har en viss begåvning som är statisk och i stort sett fast och opåverkbar. Det är denna begåvning, förmåga och dessa förutsättningar som utgör grunden för den nivå- och gruppindelning som görs i olika ämnen i skolan. Sen är det lärarens uppgift att stötta, främja och fullborda elevens utveckling som lärande skolelev.

Lärande – delaktighet

Delaktighet handlar om att känna tillhörighet i en gemenskap, att kunna tillföra något och att betyda något för andra. Delaktighet representerar ett socialt perspektiv. Den enskilde skall kunna påverka sin situation. Fokus ligger inte bara på den enskilde individen utan också på den sociala och kulturella kontext i vilken individen befinner sig i (Haug, 1998). Eriksson (2006) definierar delaktighet så här:

Thus, participation is a multidimensional concept with an internal personal dimension, an activity dimension, and a contextual dimension. (ibid. 2006:12)

Eriksson (ibid.) understryker i sin definition det multidimensionella i delaktighet med fokus på upplevelser, interaktion och kontext. Lärande underlättas av upplevelsen av delaktighet. Att känna tillhörighet och motivation är viktiga faktorer i skolframgång. Förnimmelsen och upplevelsen av delaktighet och lärande finns närvarande i det mesta som vi människor gör.

Lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet, en integrerad process som omfattar två sammanhängande delprocesser. För det första, samspeletsprocessen mellan individen och omgivningen – ett samspel som kan försiggå genom direktkontakt eller vara förmedlad; för det andra, en inre psykisk tilläggnelse- och förbearbetningsprocess som leder fram till ett läroresultat. (Björklid 2005)

Termen begåvning finns inte i styrdokumentet. Tidigare sågs begåvning som något som individen ärvde. Det var något man hade eller inte hade. Idag ses begåvning som något som kan utvecklas och den är beroende av sociala och kulturella faktorer (Fischbein 2007a). Djupt rotat finns fortfarande en föreställning om att begåvning och lärande är nära relaterat trots att begreppen lärande och kunskap omfattar mycket mer. I läroplanen står det:

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. (Lpo 94:6)⁵¹

För att få till stånd ett sådant lärande krävs också delaktighet. Lärande är nära knutet till delaktighet. Den elev som inte lyckas lära sig det som förväntas kommer att få svårt att vara och känna sig delaktig i skolans verksamhet. Lärande och delaktighet utgör tillsammans grundbultarna i skolans verksamhet. Delaktighet kan utvecklas i undervisningen mot bakgrund av elevers olikheter. Variation är en

⁵¹ Hämtat från <www.skolverket.se> ; hämtat 071108.

förutsättning för styrdokumentens mål som bland annat säger att elever ska övas i att reflektera i grupp, uttrycka tankar och känslor samt att lärare ska skapa en dialog mellan elev och lärostoff. Elever ska, enligt styrdokumentet, också kunna värdera sitt eget arbete, sätta upp nya mål och vara med och besluta om arbetssätt, arbetsformer och innehåll. Att besluta om lärostoff och arbetsformer utgör dock ett dilemma. När elever beslutar om vad och när de ska lära sig något kan kortsiktiga intressen och behov komma att krocka med mer långsiktiga. Det är svårt att som tonåring veta och kunna förutse vilka behov man kommer att ha som vuxen i framtiden.

Av föräldrarnas intervjusvar framgår att deras barn behöver hjälp både socialt och pedagogiskt för att klara sin skolgång. Enligt lärarna är målet för eleverna i denna studies särskilda undervisningsgrupper i första hand att bli godkända i basämnen svenska, engelska och matematik. Lärarna uttrycker på olika sätt att eleverna befinner sig i en svår situation. Ulla, Opalens lärare, pekar på det orealistiska i att eleverna skulle kunna läsa ikapp då de redan kommit alltför mycket efter i sina studier. Maja, förälder i Opalen, menar att skolan är en sorteringsmaskin. Det motsvarar inte en upplevelse av delaktighet. Vi ser i intervjusvaren att alla är inne på att det krävs vissa egenskaper hos en elev för att denne ska klara sin skolgång som exempelvis motivation, egen motor, ”rätt” personliga förmågor och en viss fart i arbetet. Innebörden blir att eleven ska passa in för att kunna och få delta i skolans undervisning. Den individ som inte anpassar sig erbjuds andra lösningar som exempelvis en särskild undervisningsgrupp. Här framstår det egna lärandet som ett krav för delaktighet. Den som lär mindre, på annat sätt eller långsammare får också nöja sig med delaktighet på ett mindre eller inom ett annat område. För dem som genomför sin skolgång i en särskild undervisningsgrupp avgränsas delaktigheten till i första hand det sammanhang där individen befinner sig. Lärarna pekar särskilt på vikten av att dessa elever får delta i undervisning i stor klass för att de inte ska isoleras i den särskilda undervisningsgruppen vilket annars lätt blir fallet. Innebörden blir att individer med likartade svårigheter eller

begränsningar i vissa av sina förmågor får färre sociala kontakter, tvingas att förlita sig på andra individer med likartade svårigheter och får mindre kognitiv stimulans och träning i abstrakt tänkande. De kommer utanför sina jämnårigas kunskapsgemenskap och sociala nätverk.

Individualisering innebär för elever i de särskilda undervisningsgrupperna att de följer en annan och *anpassad* studiegång jämfört med kamrater i stor klass. Anpassningar kan innebära att det ställs lägre krav på individen och/eller att denne får mer tid på sig i sitt arbete. Detta kan förstås både som något positivt och negativt. Exempel på negativa konsekvenser är att de lär sig mindre och inom färre områden, att de lär sig att de inte lever upp till samma förväntningar som andra elever gör, de riskerar att få begränsade valmöjligheter för fortsatta studier, den så kallade inlåsningseffekten, och att deras delaktighet blir begränsad. Att få mer tid innebär att möta lägre krav. Tid och krav är nära relaterade. Den som behöver mer tid för att hinna ett avsnitt och/eller att lära sig något hinner förstås mindre av något annat. Det i sin tur leder till en större variation mellan olika elever i kunskaper och färdigheter. När individen identifierar sig som ”den som inte kan” så följer vanligtvis också att denne får lägre ambitioner för sina egna prestationer. Lägre ambitioner ger lätt lärare som ställer lägre krav, kanske som en form av missriktad hänsyn. Konsekvensen kan också bli att eleven utbildas till den nivå som denne bedömts ligga på. Att inte tro sig om att kunna blir självuppfyllande.

Anpassning och individualisering relaterat till personliga behov och förutsättningar står i ett kontroversiellt förhållande till styrdokument och den bild av den goda eleven och den goda skolan som lärarna har utifrån styrdokumentet. Lärarna gör dagligen avvägningar mellan att tillmötesgå enskilda individers behov, krav och rättigheter i undervisningen, styrdokumentens riktlinjer och egna djupt rotade föreställningar om lärande, vad som är viktiga kunskaper och färdigheter, barns utveckling och behov samt hemmets och lärarens roll. Kunskapsmål och kognitiva färdigheter balanseras kontinuerligt mot sociala mål och färdigheter. I denna balansgång är läraren en del i en

normaliseringsprocess där enskilda elever jämförs, bedöms och kategoriseras utifrån tankar och föreställningar om normalitet. En normalitet som förutsätter att den enskilda individen känner motivation för skolarbetet, har insikt i varför det är viktigt att gå i skolan och skaffa sig en utbildning, har förmåga att strukturera, planera, genomföra och utvärdera sitt skolarbete. Lärarna både förutsätter att elever har dessa egenskaper och att de ska arbeta med att utveckla dem vidare. Att inte ha dessa egenskaper är att avvika och den som avviker har svårare att få gehör för sina idéer vilket är en av förutsättningarna för delaktighet.

I självskattningen framgår att Rubinens elever är de som tycker att de har minst att säga till om tätt följt av Ametisten, Safiren och på högst och samma värde Opalen och Topasen. Denna upplevelse och detta värde kan tolkas på olika sätt. En möjlighet är att Rubinens och Ametistens elever faktiskt inte får vara med och bestämma. En andra möjlig tolkning är att de inte klarar att ta plats och göra sina röster hörda. Detta mot bakgrund av att de under observationstillfällena oftast blev sittande var gång de stötte på problem i skolarbetet. En tredje möjlighet är att de inte klart ser vad de får vara med och bestämma och att deras upplevelse av att inte vara med och bestämma lika mycket handlar om brister i medvetenhet. Safirens elever anser inte heller att de får vara med och bestämma. Detta kan vara en medveten styrning från lärarens sida, kanske som ett verktyg för att handskas med en bångstyrig klass.

Barnen är inte på ett speciellt sätt, de blir, på olika sätt i relation till de möjligheter och normer som de olika miljöerna och aktiviteterna utgör. Barnen talar och handlar inom de meningsbärande tankemönster, föreställningsvärldar och handlingsmönster som de möter och har lärt sig att använda. (Nordin-Hultman 2005:168)

Det Nordin-Hultman (2005) understryker är miljöns betydelse för individen. Vem det enskilda barnet är och hur detta barn agerar skapas i den pedagogiska miljön. Det medför att barnet kan framstå på olika sätt i olika miljöer vid olika tidpunkter. Genom att flytta blicken från barnet till den pedagogiska miljön kan vi få syn på ett barn som äger

olika egenskaper och agerar på olika sätt. Vid en observation ser vi att barnet är aktivt, koncentrerat och visar uthållighet, vid en annan observation ser vi samma barn som tystlåtet, nedstämt och besvärat.

Olivia, lärare i Rubinen, uttryckte samma tanke på följande sätt.

Isolerar man dem och gör dem till kufar och udda så blir de det man gör dem till och det blir svårt att få tillbaka dem i vanliga sammanhang.

När planeringen inte sker på den enskildes villkor finns det risk för att individens delaktighet och kontroll över sin situation motverkas istället för att öka. Individen blir helt enkelt vad betraktaren ser ur sitt perspektiv. Normaliseringsprocessens ramar bestämmer vem ”jag” får vara. På samma sätt tenderar diagnoser att begränsa vad betraktaren ser. De karakteristika som kopplas ihop med den specifika diagnosen blir lätt grunden för vad betraktaren ser hos individen med diagnos; en kategorisering utifrån en rad generella och mer eller mindre diffusa symtom. Innebörden i termer och begrepp som fokuserad, koncentrerad, långsam, impulsstyrd och motiverad är subjektiva. Vad *jag* menar med dessa är inte nödvändigtvis samma som *du* menar. Dessutom påverkar de och påverkas av den situation som omger individen vid bedömningstillfället. Begreppen är flertydiga och står alltid i relation till något. Att bli sedd som långsam betyder inte med säkerhet samma sak i Stockholm som på landsbygden i Norrland. Individer med en specifik diagnos är var och en unika och sinsemellan olika. De kan och får inte ses som och omtalas som en ”ADHD” eller en ”Asperger”. En diagnos är endast en beskrivning. Modern hjärnforskning har visat att hjärnan förändras som effekt av upplevelser och användning vilket betyder att en neuropsykiatrisk diagnos inte nödvändigtvis beskriver ett livslångt tillstånd som gestaltar sig på samma sätt i livets olika skeden⁵².

Kön är en annan faktor som påverkar vårt lärande. I Opalen finner vi bara pojkar och i Rubinen har vi dubbelt så många pojkar som flickor. Ametisten är den enda grupp som har en jämn fördelning med

⁵² Uppgift från föreläsning av Martin Ingvar under ”Den fjärde nordiska kongressen om dyslexipedagogik”, Stockholm 2005-08-10.

6 flickor och 7 pojkar. Som grupp betraktat mognar flickor tidigare än pojkar. Runt puberteten kan det skilja ända upp till sju år. Skillnaden gäller både den rent fysiska mognaden såväl som språkliga och kognitiva förmågor. Detta visar sig i att avsevärt fler pojkar har exempelvis dyslexi, inlärningssvårigheter och andra svårigheter relaterade till uppmärksamhet och beteende (Fischbein 2007a). Detta betyder att övervikten av pojkar i vissa grupper kan ha att göra med att pojkar mognar senare och därmed är oroligare och inte har kommit lika långt språkligt och kognitivt. Om skolan ställer samma krav för pojkar som för flickor så kommer pojkarna som grupp att ha svårt att leva upp till dessa och risken är att de tillskrivs svårigheter som beror på för stora och kanske fel krav för tidigt. Stockholms utbildningsförvaltning har inga uppgifter på fördelningen av flickor respektive pojkar i de särskilda undervisningsgrupperna i staden.

Trygghet och trivsel är också knutet till lärande och delaktighet. Det visar sig både i intervjuer och i självskattning att elevernas upplevelse av trygghet och trivsel ökar när de går i en särskild undervisningsgrupp. Eleverna uppskattar att de är färre i gruppen och upplever att det är lugnare trots att det inte är lugnare som Ulf i Opalen uttrycker det. De är också känsliga för vilket bemötande de får och det är viktigt med engagerade och förstående vuxna. Samtidigt framkommer det att de saknar kamrater och även föräldrar uttrycker önskan att deras barn ska få fler kamrater i framtiden. På fråga 30 i självskattningen, jag vill sluta skolan, så uttrycker eleverna i Opalen den starkaste önskan att få sluta skolan. I Ametisten och Rubinen är det ungefär hälften som vill sluta skolan. Eleverna i Rubinen är också de som känner mest oro och ängslan inför skolan. Ametistens elever är de som känner minst oro och ängslan inför skolan av samtliga grupper i studien och det är också de som allra helst berättar saker för kamraterna på lektionerna och är mest villiga att svara på lärarens frågor. När det gäller att visa för kamraterna vad de gjort så är det eleverna i Topasen följt av Safiren som helst gör det. Frågan är här om eleverna i Ametisten, Opalen och Rubinen har lärt sig tänka att det de presterar inte är värt att visa upp? Anpassning av arbetsätt och lärostoff betyder ju också

att man bevisligen inte presterar som sina jämnåriga kamrater. Rubinens elever är de som i högst grad upplever att de är ensamma på raster och starkast känner att kamrater tycker att de är ”knäppa/fåniga”. Det är ett tecken på att de känner sig mest utanför av eleverna i denna studie. Rubinens elever är också de som helst skulle vilja se annorlunda ut men även vara någon annan och de tror tillsammans med Opalens elever i lägst grad att deras föräldrar tycker att de är bra som de är. Eleverna i Ametisten är de som helst talar med vuxna och Rubinens elever är de som minst gärna gör det.

Slutdiskussion

Pilotstudien motsvarar en mindre för-/provstudie och utgör en förberedelse inför en större forskningstudie som är tänkt att undersöka om, på vilket sätt och i vilken utsträckning som diagnoser har betydelse för och ligger till grund för olika pedagogiska insatser i grundskolan. Syftet har varit att pröva och undersöka om teoretisk ansats samt tillvägagångssätt för datainsamling och metod är adekvata och realistiska men också om dessa överensstämmer med syftet för den planerade studien i sin helhet. Pilotstudien utgör underlag för en bedömning av huruvida jag kan gå vidare som jag har tänkt i planeringen av forskningsstudien i sin helhet eller om jag behöver göra förändringar och justeringar i målsättning, syftesformulering, metod och/eller analysmetoder. Metoden som jag har använt mig av har varit observationer i klassrumssituationer, intervjuer med elever, någon av deras föräldrar samt lärare och så har eleverna fyllt i ett självskattningsinstrument.

Pilotstudiens titel fokuserar på de pedagogiska insatser som erbjuds elever med en diagnos. Dessa elever är de som anses vara i behov av särskilt stöd. Dock kan även andra elever vara i behov av det grundskoleförordningen kallar *särskilda stödinsatser*. En diagnos är inte ett krav eller någon förutsättning för att elever ska ha rätt till den undervisning de behöver för att uppnå målen. Alla elevers rätt till särskilda stödinsatser framgår tydligt i skollag och grundskoleförordning. Det är svårigheter i skolarbetet och att läraren bedömer att det föreligger en risk för att eleven inte ska uppnå målen i slutet av femte och nionde skolåret som utgör bedömningsunderlaget för de särskilda stödinsatserna.

Skollagen föreskriver, i 4 kapitlet 1 §, att alla elever som har svårigheter i skolan har rätt till särskilt stöd.

Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. (SFS 1985:1100)⁵³

Detta finns också att läsa i den reviderade och omtryckta grundskoleförordningen, i 5 kapitlet 4 §, som behandlar särskilda stödinsatser.

En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. (SFS 1997:599)⁵⁴

I 5 § understryks att det specialpedagogiska stödet i första hand ska ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp.

Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp. (SFS 1997:599)⁵⁵

Intentionerna i utbildningspolitiska beslut och skolans styrdokument är att skolan ska vara till för ALLA och erbjuda delaktighet och goda möjligheter till lärande oberoende av personliga förutsättningar och enskilda individers olikheter. Läroplanen föreskriver att läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Läraren skall tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar. Vidare skall läraren stärka elevens vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan samt ge särskilt stöd till elever som har svårigheter. Det särskilda stödet är en rättighet för alla elever som riskerar att inte nå upp till målen i årskurs fem och nio. Westling Allodi (2005) definierar vad som krävs för att utbildning ska kunna

⁵³ Hämtat från <<http://www.notisum.se/mp/sls/lag/19851100.HTM>>; hämtat den 2007-09-09.

⁵⁴ Hämtat från <<http://www.notisum.se/mp/SLS/LAG/19941194.HTM>>; hämtat den 2007-09-09.

⁵⁵ Se fotnot nr 53.

betraktas som en rättighet. Som jag förstår det måste samma krav i förlängningen också gälla för att särskilt stöd ska kunna ses som en rättighet, vilket det gör i skolans styrdokument. De krav som måste uppfyllas är att undervisningen och i det här fallet det särskilda stödet är: available, accessible, acceptable och adaptable. Med dessa begrepp menar Westling Allodi att den ska: stå till buds, dvs. finns tillgänglig för alla, vara avgiftsfri och icke diskriminerande, godtagbar så att barn och föräldrar inte känner något tvång att underkasta sig en viss utbildningssituation och vara anpassad till varje barn och dess bästa. Rätten till särskilt stöd enligt ovanstående kan utformas och utformas i praktiken på en mängd olika sätt. Detta är intressant att belysa i förhållande till styrdokument, forskning samt barns och föräldrars upplevelse av detta stöd.

Skolforskning har visat att prestationer, för elever med jämförbara förutsättningar, påverkas av faktorer som t.ex. vilken skola eleven går i, vilka andra elever som går där, vilka lärare som undervisar dem, vilken kompetens och utbildning lärarna har, hur undervisningen är upplagd, föräldrarnas attityder till skolan samt vilka krav och förväntningar som ställs. Mot den bakgrunden är det intressant att undersöka hur arbetet i klassrummen gestaltar sig i praktiken. Fokus för denna pilotstudie är skolarbetet för elever med och utan diagnoser i särskilda undervisningsgrupper jämfört med elever med jämförbar problematik i vanlig klass. Gruppen elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd men inte har en diagnos är intressanta för att kunna göra en jämförelse med de elever som har en diagnos. I grunden handlar det om i vilken utsträckning som pedagogiska insatser är lika för båda elevgrupperna eller om de skiljer sig och i så fall på vilket sätt de skiljer sig. I det senare fallet är det intressant att undersöka om skillnaden motsvarar en artskillnad eller en gradskillnad.

Heimdahl Mattson (2006) fann i sin longitudinella studie, som sträckte sig mellan 1996 och 2006, att allt fler elever har sin undervisning i särskilda undervisningsgrupper. Det finns också en tendens att de särskilda undervisningsgrupperna bildas i samarbete mellan flera skolor i en kommun eller i en kommunedel. Detta medför att

eleverna många gånger måste gå till en annan skola i kommunen än vad kamraterna gör. Att skolor upprättar särskilda undervisningsgrupper i egen regi och på den egna skolan förekommer idag mera sällan än tidigare. I de fall enskilda skolor har egna särskilda undervisningsgrupper är dessa av mer tillfälligt slag och av mer flexibel karaktär än de som upprättas i samarbete mellan flera skolor. Det är vanligt förekommande att elever kombinerar undervisning i den särskilda undervisningsgruppen med en tillhörighet i den egna hemklassen. Intentionerna med de särskilda undervisningsgrupperna kan synas goda. Målet är att möta enskilda elevers alldeles unika behov i olika inlärningssituationer. Heimdahl Mattsons studie styrks av Haug (1998, 1999) som fann dels att trycket ökat på att organisera särskilda grupper för elever i behov av särskilt stöd samtidigt som antalet speciallärare minskat, dels att undervisning oftast är kollektivt organiserad och inte i så stor utsträckning bygger på individuellt anpassad undervisning. Även Skolverket har i sin utbildningsinspektion under treårsperioden 2003–2006 funnit att elever i behov av särskilt stöd allt oftare organiseras i särskilda grupper eller särskilda skolor i kommunerna. I rapporten skriver de:

Klart är att det sätt som alltfler kommuner hanterar särskilda undervisningsgrupper på strider mot principen om en inkluderande undervisning och flera av dessa verksamheter bedrivs i gråzonen för det tillåtna och ryms inte alltid inom den lagstiftning som nu finns. Skolverket har i lägesbedömningen 2006 till regeringen pekat på behovet av att bestämmelser som reglerar särskilt stöd förtydligas i den nya skollagen. (Skolverket 2007:30)

Detta ska också ses i ljuset av olika studier och/eller forskning (Gustafsson & Myrberg 2002; Sjöberg 2006; Giota & Lundborg 2007) som pekar på att det stöd som idag ges till lågpresterande elever och elever som av olika skäl är i behov av särskilt stöd inte leder till att alla når målen för årskurs fem och nio. Giota & Lundborg (2007) understryker att detta inte är ett argument för att dra in på specialpedagogiskt stöd eller att man ska se det som bortkastat. Den avgörande frågan är i stället om berörda elever har fått rätt stöd i förhållande till sina behov. De fann att det var nästan omöjligt att ur

det material de fått fram från skolorna i studien utläsa hur stödet hade utformats och vad det hade omfattat för åtgärder. De understryker att det behövs mer forskning om varför specialpedagogiskt stöd och insatser ger resultat och om de inte ger ett tillräckligt bra resultat så måste frågan om ”varför inte” undersökas närmare. Vi vet att drygt var tionde elev går ut årskurs nio utan att vara behöriga till gymnasiet vilket betyder att de är och har varit i behov av särskilt stöd. Vi vet idag också mycket om hur stöd och åtgärder bör organiseras och planeras för elever med olika inlärningssvårigheter för att ge ett bra inlärningsresultat men vi vet inte tillräckligt om hur det stöd som idag erbjuds elever som riskerar att inte nå målen ser ut i praktiken. Vi vet också att elever ibland placeras i särskild undervisningsgrupp för att klasskamrater och lärare ska få lugn och ro (Haug 1998).

Placering i en särskild undervisningsgrupp är en vanlig specialpedagogisk åtgärd (Haug 1999; Heimdahl Mattson 2006; Fischbein 2007b). Placeringen ses oftast som en åtgärd i sig samtidigt som den i första hand motsvarar en organisatorisk lösning. Det är i stället det pedagogiska arbetet med val av t.ex. arbetsmaterial, arbetssätt, metoder, anpassningar av kravnivå och mängden tid som står till förfogande, i vilken utsträckning undervisning upplevs som strukturerad och stimulerande samt om lärare med specialkompetens ansvarar för undervisningen som utgör den specialpedagogiska åtgärden. Om inte placeringen i den särskilda undervisningsgruppen åtföljs av och medför anpassningar till den enskilda individens behov i inlärningssituationer så är placeringen endast en organisatorisk lösning.

I Giota & Lundborgs (2007) studie fick de flesta eleverna sitt specialpedagogiska stöd mer eller mindre integrerat i klassrummet. De menar att det ser ut som om skolor tenderar att ha behov av att urskilja en viss andel elever med särskilda behov och att denna andel är relativt konstant vid en jämförelse mellan olika skolor. Enligt Giota & Lundborg (2007) är behoven av specialpedagogiskt stöd av två slag:

... dels individer som får svårigheter, men dels också skolans behov av avskiljning av elever som inte lever upp till de kontextbundna krav och förväntningar i undervisningen olika skolor emellan. (ibid. 2007:66)

Att specialpedagogiskt stöd skulle organiseras i formen av särskilda undervisningsgrupper som ett svar på att skolan har ett behov av att avskilja en viss andel elever är ett intressant fenomen. Den forskningsöversikt som gjorts av Gustafsson & Myrberg (2002) visar att lärar-kompetensen är den enskilt mest betydelsefulla faktorn för elevernas resultat och att sambandet mellan ekonomiska resursinsatser och förbättrade pedagogiska resultat är svagt. Implikationen blir att stöd organiserat i form av undervisning i en särskild undervisningsgrupp inte är det primära för elevernas resultat utan det är lärarens förmåga att anpassa sin undervisning så att den passar olika elevers behov med hjälp av en bred repertoar av metoder och förhållningssätt. De särskilda undervisningsgrupperna organiseras vanligtvis utifrån en beskrivning som underförstått återger vilka primära problem eleverna har. Det har tidigare framgått att de särskilda undervisningsgrupperna benämns med exempelvis långsam inläring, samundervisning och koncentrationssvårigheter. Sådana benämningar av grupperna innebär generaliseringar och kategoriseringar som inte tar hänsyn till att dessa grupper är minst lika heterogena som en vanlig klass (Blom 2003; Haug 1998). Detta visade sig också gälla för elever med rörelsehinder i deras kunskapsutveckling (Malmqvist 2001). Malmqvist (*ibid.*) fann en mycket stor variation i resultaten inom såväl studiens elevgrupp som helhet som inom de enskilda diagnosgrupperna. Enligt Malmqvist visar variationen på stor komplexitet vid kunskapsbildning och inläring hos elever oavsett elevernas medicinska orsak till sitt rörelsehinder. Sammanfattningsvis skriver Malmqvist att variationen är hans studies viktigaste upptäckt och att ”En undervisning där alla elever är delaktiga fordrar en individualiserad undervisning som princip” (*ibid.*:30).

Skolverkets utbildningsinspektion (2007) påpekar att de beteckningar som skolhuvudmännen använder sig av för att benämna de särskilda undervisningsgrupperna inte återfinns i skolförfattningarna. De skriver att det är oklart på vilka grunder elever erbjuds placering i särskild undervisningsgrupp och att det ofta saknas formella beslut om placering men också att föräldrar inte alltid informeras om att de kan

överklaga beslut om placering i särskild undervisningsgrupp. De menar att det sätt på vilket en del kommuner hanterar sina särskilda undervisningsgrupper strider mot principen om inkluderande undervisning och många gånger sker i gråzonen för vad som kan anses tillåtet. Hanteringen ryms inte alltid inom den lagstiftning som finns.

Undervisning i särskild undervisningsgrupp är inte heller exempel på en inkluderande undervisning. Ingemar Emanuelsson (2007) använder begreppet integrering och påpekar att detta är en demokratisk rättighet.

Integration som mål är en konsekvens av en demokratisk människosyn. Alla har rätt till hel och full delaktighet. Eftersom alla är lika värda kan heller ingen uteslutas eller avskiljas som umbärlig eller oönskad. Olikheter människor emellan betraktas mer som en tillgång för det gemensamma bästa än som orsaker till problem och svårigheter. Hot mot den integrerade gemenskapen är alltså ett hot mot helhetens möjligheter till förverkligande och utveckling av önskade och nödvändig, individuell likaväl som kollektiv, kompetens i olika avseenden. (Emanuelsson 2007:13f)

Innebörden i hans ord är att variationen är nödvändig för skapandet av en helhet. Inte desto mindre innehåller den specialpedagogiska praktiken paradoxer, dilemman och målkonflikter. En del av dessa synliggörs i specialpedagogisk forskning varför jag nu övergår till att belysa delar av denna pilotstudie med hjälp av valda exempel ur denna forskning.

Fysisk miljö

Lokalerna i förhållande till antal elever i dessa utgör den yttre fysiska ramen och grunden till olika möjligheter och begränsningar. Lokalerna är sällan möjliga att ändra på. I stort sett alla skolor har en ytterst begränsad ekonomi; därmed har de också svårt att prioritera om- och/eller tillbyggnationer av lokaler framför tjänster, läromedel, fritidsomsorg och andra fasta utgifter. En sådan omprioritering skulle medföra en lägre bemanning, dvs. färre lärare, att lärarna tvingades använda samma läromedel under många år, fler barn på fritids i redan stora barngrupper och liknande åtgärder. Redan idag används kartböcker där landsgränser har flyttats under de år som gått sedan

kartboken trycktes, lärare vikarierar för varandra vilket i praktiken ofta innebär att resurs-, grupp- och bibliotekstimmar ställs in och tre barnskötare kan ha ansvar för uppåt 100 barn vilket omöjliggör andra aktiviteter än ren övervakning.

Pilotstudiens särskilda undervisningsgrupper disponerar olika typer av lokaler som beskrivits närmare i kapitlet ”Resultat”. Opalen använder en före detta datasal med intilliggande grupprum som ligger högst upp i samma byggnad som skolans aula. Ametisten disponerar ett klassrum av normalstorlek samt delar ett tillhörande grupprum med en annan klass som också är en särskild undervisningsgrupp med inriktning ”långsam inläring”. Rubinen har lokaler som är byggda för att möjliggöra dels arbete i små grupper, dels gemensam samling i ett större rum med tillhörande kökshörna. Safiren och Topasen disponerar var sitt traditionellt klassrum med tillhörande grupprum. Golvyta i förhållande till antal individer utgör ramen för möblering och hur arbetet kan organiseras. Opalen och Ametisten har gott om utrymme varför de har kunnat möblera för att en grupp ska kunna sitta vid ett gemensamt bord. Det gör det möjligt även för enskilda elever att flytta från sin egen bänk till gruppbordet när de känner behov av det eller för läraren att sätta sig med en eller några elever där vid genomgångar eller när par- och grupperbeten ska startas upp. Rubinen har inget traditionellt klassrum utan allt arbete utgår från små grupperingar med elever. Endast samlingsrummet kan hysa över 10 elever på en gång. Samtidigt är samlingsrummet möblerat med ett avlångt matbord i ena halvan och en soffhörna i den andra halvan. Detta ger ett omvänt förhållande, dvs. allt arbete och alla genomgångar måste ske i små grupper. Att samla alla elever i en stor samling är svårt med befintlig möblering. Begränsningen i detta är att det inte är möjligt att genomföra en lärarledd genomgång eller ett lärarlett samtal med en större grupp elever. Fördelen är att de små grupperingarna kan ge en lugnare atmosfär med färre sociala kontaktytor. Nackdelen är att eleverna får färre tillfällen till kontakt med varandra. Eriksson (2006) fann att barn och unga prioriterar att ha vänner framför lärande och undervisning. Hon fann också att när elever arbetar tillsammans med

en lärare eller en assistent och avskilt från sin klass minskar deras möjlighet att vara och bli delaktiga i kamrat- och rastaktiviteter. Lektionstiden är avgörande för i vilken utsträckning den enskilda eleven släpps in men också ges förutsättningar till att ta sig in i rastaktiviteterna. Eriksson (ibid.) fann att det är under lektionerna som barnen bestämmer vem och vad de ska göra på rasten. Den som inte är med på klassens lektioner missar många möjligheter till social samvaro utanför klassrummet. Hon fann också att barn som får mycket stöd blir mer passiva och tar färre initiativ varför det är viktigt att lärare och assistenter intar en ”tillbakalutad” hållning och låter individen ta initiativ till att be om hjälp innan denne får det.

I Opalen och Ametisten kan lärare och elever i större utsträckning välja var de vill sitta och om de, eleverna, vill arbeta på egen hand eller tillsammans med kamrater. Opalens och Ametistens lokaler är mer flexibla än Rubinens, Safirens och Topasens. De senare som är två vanliga klasser har så många elever och bänkar i rummen att det inte är möjligt att sitta någon annanstans. De grupprum som hör till respektive klassrum är små, innehåller skåp med material, används av resurslärare samt fungerar också som passage mellan korridorerna som knyter ihop byggnadens klassrum. Detta sammantaget gör att de alltid används maximalt och sällan erbjuder en lugnare miljö. Stor trängsel är i sig stressande då det ofta leder till hög ljudvolym och dålig luft. Safiren och Topasens klassrum är byggda för traditionell katederundervisning och ger få möjligheter till alternativ möblering. Detta gör i sin tur att eleverna är bundna till att arbeta var och en i sin bänk. Det finns ingen lugn hörna för tillfälliga grupperingar, gemensamma arbeten eller för avskildhet. Som vi ser så styr lokalerna delvis vilka arbetsformer som kan användas i undervisningen. Opalens och Rubinens elever arbetar huvudsakligen på egen hand enligt en individuell planering. Skillnaden mellan dessa två grupper är att Opalens elever låter arbetsmaterialet ligga framme när de avslutar ett arbetspass. Detta gör att de vet med vad och var de ska fortsätta vid nästa tillfälle. Ametistens elever plockar undan allt sitt material efter varje arbetspass. Varje nytt arbetspass börjar med en gemensam

genomgång och repetition av vad alla förväntas fortsätta med. Vid observationstillfällena och i intervjuerna visar sig Opalens elever ha mer egen drivkraft än Ametistens elever. Opalens elever pockar på lärarens uppmärksamhet och blir inte sittande i en lång väntan på samma sätt som Ametistens elever. När Opalens elever är på plats och arbetar så arbetar de intensivt med sina uppgifter. De avbrott som sker handlar om dispyter med kamrater eller att de låter sitt dåliga humör gå ut över kamrater eller personal. Rubinens elever får mycket stöd i form av påminnelser om att de ska titta på sitt schema, sin arbetsplanering, ta fram aktuellt material och inte minst i att börja arbeta vilket kräver en hel del hjälp för att hitta rätt sida, veta vad man ska göra och sen påbörja arbetet. Safirens och Topasens elever startas upp med gemensamma genomgångar både vad gäller nya arbeten eller om det gäller att arbeta efter en planering för enskilt arbete. Enskilt arbete handlar här om att välja mellan olika uppgifter som är lika för alla. Valet gäller i vilken ordning eleverna gör olika uppgifter och detta val beror i sin tur ihop på vad de har hunnit göra tidigare.

Pedagogisk miljö

Inläring mätt i relation till använd tid benämner vi inläringstakt. De elever som inte lever upp till den förväntade inläringstakten, dvs. lär sig nya saker i undervisningen i samma takt som majoriteten av kamraterna, blir till ett problem för läraren. Inläringstakt omfattar faktorerna krav, tid och förmåga vilka också ingår som komponenter i styrning och stimulans. Tid och krav är faktorer som styr individens arbete. Detta kan i sin tur medföra att individen upplever stimulans, stress eller kanske tristess. Att kraven som ställs på individen är rätt avpassade, dvs. inte för höga och inte för låga, är utomordentligt viktigt för att denne ska känna lust inför sin uppgift, uppleva att det är möjligt att lyckas och i förlängningen vilja genomföra uppgiften. Den enskildes förmåga relaterar till både tid och krav. Mer tid innebär lägre krav och mindre tid högre krav. Förmågan samvarierar med tid och krav. Förmågan bedöms vanligtvis i relation till den tid som erbjuds och de krav som ställs. I praktiken medför det att kunskap och

förmåga mäts i förhållande till vad individen presterar inom en bestämd tid och inte utifrån vad denne kan. Förmågan kan förbättras och är inte en konstant egenskap. Hjärnan blir vad den används till och vad den upplever. Vanliga reaktioner på felaktigt ställda krav är trots, passivitet, överaktivitet och aggressivitet. Rätt ställda krav är avgörande för barns anpassning i olika sammanhang (Rydelius 2007).

Sjöberg (2006) har forskat specifikt på vad han kallar ”elever i matematikproblem”. Han fann i sin studie att var femte matematiklektion försvinner till förmån för andra aktiviteter. Den tid som går bort kompenseras inte varför eleverna i realiteten inte får den undervisning de har rätt till vilket i förlängningen ökar risken för att eleverna inte uppnår målen i ämnet. Många av eleverna i de tre särskilda undervisningsgrupperna i denna pilotstudie läser enligt en individuell studieplan. I praktiken betyder det färre ämnen, ibland också färre lektioner och ett förenklat kursinnehåll. Detta framkom också i Skolverkets utbildningsinspektion (2007) och lyfts fram i deras bedömning av kommunernas ansvarstagande. Rapporten slår fast att elever i så kallade resursskolor inte alltid får den undervisning de har rätt till. Kritiken gäller flera punkter som att: stödundervisning endast ges i basämnena svenska, engelska och matematik; bestämmelserna om garanterad undervisningstid inte uppfylls; kvaliteten inte alltid motsvarar vad eleverna har rätt till; det kan saknas lärare med specialpedagogisk kompetens och att åtgärdsprogram inte alltid upprättas för de elever som har rätt till sådana.

Det är ett dilemma att undervisa elever, som saknar motivation, samarbetsvilja och kanske inte ens kommer till skolan. Ibland har eleverna också en socialt komplicerad hemsituation med begränsad möjlighet till stöd i sina studier. Dilemmat handlar om att en elevs behov på kort sikt många gånger krockar med dennes behov på lång sikt. Sjöberg (2006) fann också andra orsaker till att elever fick problem med sin matematikinlärning som exempelvis att eleverna inte arbetade så mycket under lektionerna, några arbetade inte mer än 30 minuter i veckan, att det många gånger var stökigt under arbetspassen eller att klasserna var stora varför läraren inte hann med att ägna sig åt

alla elever. Elevernas låga arbetsinsats kan jämföras med hur det i annan forskning visat sig att individer med läs- och skrivsvårigheter väljer att undvika läsning (Myrberg & Lange 2006; Myrberg 2007). Myrberg (2007) refererar till Eriksson Gustavssons⁵⁶ forskning som visar att industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter väljer bort all läsning som inte är absolut nödvändig eller påtvingad; en läsundvikandestrategi som leder till en nedåtgående läs- och skrivförmågespiral. Denna läsundvikandestrategi innebär mindre övning vilket ger en sämre och/eller långsammare utveckling av individens läsförmåga. Stanovich (2000) har myntat begreppet ”Matteuseffekten”, vilket hänvisar till Matteusevangeliet och uttalandet att den som har, han skall få, men den som inte har, från honom skall tas också det han har. Begreppet ”Matteuseffekten” bygger på forskningsresultat som bl.a. visar på skillnader i läsmängd som sträcker sig från 16 till 1 933 lästa ord på en vecka vid en jämförelse mellan den elev som läste minst och den som läste mest. En annan studie som refereras av Torgesen (2001) fann att barn på den 90e percentilen läste lika mycket på två dagar som ett barn på 10e percentilen läste på ett helt år. Skillnaderna mellan ”bokslukare” och ”läsundvikare” är en gradskillnad som också leder till en artskillnad i och med de kvaliteter som ”bokslukaren” utvecklar under sitt läsande. Dessa kvaliteter utgörs av snabb ordavkodning, läsflyt, vidgat ordförråd, läsförståelse, lust, motivation, läserfarenheter och en god självbild. ”Läsundvikare” utvecklar undvikandestrategier som tenderar att sitta i resten av livet. Resultatet visar i föreliggande pilotstudie att både Ametistens och Rubinens elever vid observationstillfällena ofta blev sittande i väntan på läraren. I denna väntan satt de bara och tittade eller pillade med något som t.ex. ett sudd. I intervjuerna framgår också att flera föräldrar särskilt påpekar att deras barn behöver hjälp med att inte bli sittande, att hålla fokus på arbetsuppgifter och att följa med. Både observationerna och intervju svaren pekar på att eleverna visar på undvikandestrategier inför och i skolarbetet. Vi kan anta att detta missgynnar elevernas

⁵⁶ (2002) *Att hantera läskrav i arbetet – Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter*. Akad. avh. Linköpings universitet.

kognitiva utveckling och leder dem in i en nedåtgående spiral i deras prestationer i skolarbetet.

Social miljö

I resultatet framkom det att eleverna i pilotstudiens särskilda undervisningsgrupper bl.a. uppskattade det mindre antalet elever i dessa grupper vilket gör att de upplever att det är lugnare samtidigt som de önskar sig fler kamrater. De uttrycker också vikten av de vuxnas bemötande. Dessa och likartade upplevelser visar sig i elevernas trivsel och förmåga att lära sig nya saker. Detta styrks av Gunnarssons (1995) avhandling. I hans forskning visade det sig att elevernas upplevelse av skolmiljön förändrades i och med att de gick över från en vanlig skola och började på skoldaghem. Denna förändrade upplevelse förändrade också deras sätt att handla. Gunnarsson fann att lärandeprocessen innehåller tre viktiga komponenter: lärande, relationer, värdedimension. Han skriver att hans studie visar att:

- det fanns ett samband för studiens elever mellan trivsel och upplevelser av **lärande**.
- det fanns ett samband mellan elevernas **relationer** och deras roll i elevgruppen.
- elevernas upplevelser av relationen till sina lärare var av avgörande betydelse för deras lärande och handlande i skolmiljön, **värdedimensionen**.

Gunnarsson använder begreppen *yttre kontroll* och *inre frihet*. Med dessa åsyftar han att läraren ska se sig som ansvarig för den yttre kontrollen i och med sitt ansvar för att planera och anpassa undervisningen till eleverna och deras behov, en yttre kontroll. Samtidigt är eleven ansvarig för sitt eget lärande, en inre frihet. Yttre kontroll och inre frihet relaterar ömsesidigt till varandra och är också varandras förutsättningar. När eleven upplever lärandeprocessen och

skolan som kontrollerbar och möjlig att påverka så ökar trivseln och förmågan till inläring. Det Gunnarsson kallar inre frihet växer fram i ett samspel mellan lärare och elev och bygger på ett ömsesidigt förtroende som är grunden för elevens lärande. Gunnarsson fann också att elevernas syn på lärare kunde sorteras i två kategorier, nämligen:

- Läraren som lärare och kunskapsförmedlare
- Läraren som människa

Den första gruppen elever betonade läraren som i första hand en kunskapsförmedlare och den andra gruppen betonade läraren som en engagerad medmänniska med förmåga att hjälpa eleven ur i första hand socialt perspektiv. Detta motsvarar också och kan jämföras med vad andra studier pekar på, nämligen att skolans undervisningsmål ofta ställs mot sociala mål (Heimdahl Mattson 1998; Lang 2004). Pedagogik och omsorg kommer ibland i inbördes konflikt med varandra. Följden blir att förväntningar och krav sänks. Elever, föräldrar och personal i denna pilotstudie ger exempel på båda synsätten för hur de ser på lärarrollen. Flera föräldrar uttrycker tydligt sin uppskattning av läraren i den särskilda undervisningsgruppen som en genuint intresserad och engagerad vuxen att jämföra med tidigare erfarenheter av lärare som tagit avstånd från deras barn. Jakobsson (2002) kom fram till att väl fungerande samverkan, kommunikation och relationer är helt avgörande för elevers lärande och delaktighet. Hon framhåller att samverkan är nödvändigt därför att alla skolsituationer innehåller ett komplicerat nätverk av relationer, kommunikation och olika sorters samverkan mellan olika aktörer i och utanför skolan.

Organisatorisk miljö

Benämningar som samundervisning och långsam inläring på särskilda undervisningsgrupper är omskrivningar för att de elever som går i dessa grupper behöver mer tid på sig för sin inläring, lägre ställda krav på abstraktionsnivå och mer hjälp i skolarbetet. Vi talar i dag inte om svagbegåvade elever utan i stället definieras behov i

termer av t.ex. långsam inläring. De faktorer som vägs in i bedömningen av hjälpbehov är t.ex. tid och kravnivå för inläringstakt och förväntad förmåga till abstrakt tänkande. Psykisk utvecklingsstörning är ett vedertaget begrepp och definieras psykologiskt som en hämmad intellektuell förmåga som ligger minst två standardavvikelser under begåvningsgenomsnittet vilket motsvarar ≤ 70 . Detta representerar knappt 3 % av befolkningen (Sonnander & Emanuelsson 1990; Rydelius 2007). En social definition av psykisk utvecklingsstörning beskriver hur den som har en utvecklingsstörning får svårigheter att klara åldersadekvata krav, detta gäller i synnerhet för inläringssituationer. Sonnander & Emanuelsson (1990) fann att alla svagbegåvade elever i den vanliga skolan inte fick specialundervisning. Drygt hälften fick specialundervisning i årskurs 6 varefter andelen minskade till årskurs 9 då endast 37 % fick den hjälpen. Detta förklarar de med den möjlighet som fanns i början av 1990-talet att nivågruppera elever på högstadiet⁵⁷ i t.ex. engelska och matematik. De fann också att de svagbegåvade eleverna i deras studie hade en mindre positiv bild av sig själva och sin förmåga än jämnåriga kamrater. Vid en jämförelse av spridningen av svaren i den svagbegåvade gruppen och den icke svagbegåvade gruppen visade det sig att den var både stor och jämförbar med den icke svagbegåvade gruppen. De svagbegåvade bedömde sig själva som dåliga på att läsa, stava och räkna och de trodde oftare att kamraterna inte gärna ville arbeta tillsammans med dem. De önskade också att läraren skulle intressera sig mer för dem och att de kunde samarbeta bättre med kamraterna. Resultaten från Sonnander & Emanuelsson (1990) stämmer väl överens med observationer, intervju svar och självskatting i min pilotstudie. Opalen utmärker sig som de som anser att de har svårt för att stava och att de inte ritar fint. Rubinen tätt följd av Opalen är de som har lägst förväntan på att kamraterna vill arbeta eller vara tillsammans med dem. Topasen har högst förväntan på att kamrater vill arbeta och/eller vara tillsammans med dem. Ametisten och Safiren

⁵⁷ Elever som går i årskurs 7, 8 och 9.

ligger ungefär lika i sina svar på förväntan att kamrater vill arbeta och/eller vara tillsammans med dem. Sonnander & Emanuelsson (1990) testade alla elever i sin undersökning och fann ett antal elever i den vanliga skolan som uppfyllde det psykometriska kriteriet⁵⁸ på psykisk utvecklingsstörning. Det framgår dock inte varför dessa gick i den vanliga skolan och inte i särskola eller varför de inte utretts för psykisk utvecklingsstörning. Sonnander & Emanuelsson (1990) understryker att den svagbegåvade gruppen hade en komplicerad skolsituation men att den inte var homogen. En stor del av eleverna upplevde inte några större problem i skolan och hade inte en negativ bild av sina prestationer. Det visade sig i deras studie att endast en relativt liten delmängd fick specialpedagogiskt stöd i den grupp som de identifierade som svagt begåvade. De menar att det specialpedagogiska stödet inte bara erbjuds utifrån individens personliga förutsättningar och egenskaper utan även är relaterat till hur undervisningen bedrivs i de vanliga klasserna. De fann att mindre än hälften av resurserna för specialundervisning fördelas på elever med inlärningssvårigheter som inte beror på svag begåvning.

Individuella förutsättningar

Lundberg & Kolovos (2007) menar sig ha funnit ”ganska tydliga indikatorer på ett samband mellan psykiska problem och inlärningssvårigheter” (Lundberg & Kolovos 2007:14). De understryker att ett samband inte säger oss något om riktningen mellan orsak – verkan. De fann dock att elever med svårigheter i både läsning och räkning visade sig må psykiskt dåligt i större utsträckning än de som antingen hade svårt att läsa eller räkna och att de också uppvisade en mer bristfällig uppgiftsorientering i skolarbetet. Uppgiftsorientering är en förutsättning för att lyckas i skolarbetet (Lundberg & Sterner 2006). Ett problem vid bedömning av uppgiftsorientering är att denna oftast sker med hjälp av lärarskattningar. Detta medför att det finns risk för att läraren egentligen ser till elevens färdigheter i läsning och matematik

⁵⁸ Psykometrisk = mätning av egenskaper och beteenden inom psykologi, sociologi och pedagogik.

och inte uteslutande till elevens uppgiftsorientering. I den empiriska studien (ibid.) skedde bedömningen av elevernas läs- och räknefärdigheter med hjälp av test medan förmågan till uppgiftsorientering uppskattades med lärarskattningar. Samtidigt understryker författarna vikten av att i framtiden utveckla bättre verktyg för bedömning av elevers uppgiftsorientering. Detta skulle kunna ske med hjälp av observationer av elever i arbete kompletterat av elevers egen självskattning av den egna förmågan till uppgiftsorientering.

Vi har ett dilemma i bedömningen av vad som ska utgöra beslutsunderlag för specialpedagogiska insatser. Inlärningssvårigheter är ett mångdimensionellt och mycket komplext problemområde. Pedagogiska insatser är också ett mångdimensionellt fenomen och utgör en komplex väv av olika pedagogiska metoder, förhållningssätt och aspekter på definition av det pedagogiska arbetet. När en lärare planerar sin undervisning så bygger denne sin planering på den föreställning som denne har av de elever som kommer att ta del av undervisningen. Det är logiskt att anta att de mål, den metod, det material och de arbetssätt läraren väljer för sin undervisning speglar de elever och förhållanden som läraren räknar med råder i den tilltänkta undervisningssituationen och för de elever som är berörda.

Lärarens roll

Blom (2003) undersökte nio lärares syn på sitt arbete i särskolan. Målen dessa lärare satte upp för sitt arbete varierade mellan att eleverna skulle tillägna sig kunskap i basämnena med fokus på att läsa, skriva och räkna, att de skulle utveckla och/eller stärka sitt självförtroende, få en social fostran till att de skulle känna lust och motivation för skolarbetet. Dessa lärares mål för sitt arbete stämmer mycket väl överens med de mål lärarna i denna pilotstudie anger för sin undervisning. Blom problematiserar den beskrivning hon mötte hos bl.a. utredande psykologer. Dessa menar att elever som tas emot i skolformen särskola är i behov av ”särskolans pedagogik”. Detta begrepp bygger på antagandet att det finns en särskild pedagogik i särskolan. Blom sammanfattar de faktorer som hon fann med:

förberedelse, tid, individualisering samt *konkreta och flexibla metoder*. Blom menar att skillnaden i undervisning i särskolan gentemot grundskolan beskrivs som en gradskillnad snarare än en artskillnad. Med det menar hon att särskolans pedagogik innehåller ett större mått av nämnda begrepp snarare än andra beståndsdelar. Frågan är när ett större mått av *förberedelse, tid, individualisering* eller *konkreta och flexibla metoder* förvandlas från gradskillnad till artskillnad. Om en lärare exempelvis konkretiserar en växling av sedlar och mynt till mindre valörer så motsvarar det en konkretisering som kan ske i olika grad. När samme lärare låter elever enbart arbeta med sedlar och mynt när de räknar anser jag att gradskillnaden i detta exempel också motsvarar en artskillnad i arbetsmetod, arbetssätt och förväntningar på eleven.

Blom pekar också på svårigheten i att samtidigt undervisa efter skilda kursplaner och med skilda mål. Grupperna som lärarna undervisade var åldersblandade, omfattade elever i olika skolformer som därtill hade olika typer av svårigheter. Detta gjorde grupperna heterogena. Denna pilotstudies grupper är också åldersblandade och innehåller elever med högst olika skolsvårigheter. Rubinen är den grupp som dessutom har elever i olika skolformer, dvs. några elever tillhör grundskolan och några särskolan. De lärare i pilotstudien som undervisar i de särskilda undervisningsgrupperna lyfter fram problemet med denna undervisningsform. I intervjuerna går de in på att det inte är bra att placera ihop elever med likartad problematik då de triggas varandra, att den som blir behandlad som annorlunda också blir det och att det är bra med så mycket vanlig skola som möjligt. Samtidigt finns hos Topasens lärare en tanke om att eleverna måste vara hjälpta av att gå i en särskild undervisningsgrupp då eleverna där är färre och de får arbeta i sin egen takt. *Färre elever och egen takt* är två ordinationer för god undervisning och/eller en gynnsam inlärningssituation som återkommer i många sammanhang utan att problematiseras.

Kamratrelationer

Enligt Sjöberg (2006) utgjorde kommunikationsproblem mellan lärare och elever ett annat hinder i matematikundervisningen. Eleverna menade att lärare i sina instruktioner är för långrandiga och omständliga. De krånglar till det vilket gör att eleven inte förstår lärarens instruktion eller förklaring. Över hälften av eleverna i Sjöbergs studie vände sig i första hand till kamrater för att få hjälp. Eleverna i pilotstudiens särskilda undervisningsgrupper frågar inte sina kamrater när de behöver hjälp vilket däremot de två eleverna, Britt och Bengt, i Safiren och Topasen säger att de gör. Dessa talar om att de och kamraterna hjälper varandra i skolarbetet. Elevernas utsagor stärks av föräldrintervjuerna där det också framgår att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna aldrig ringer kamrater för att fråga om skolarbetet. När de behöver hjälp vänder sig eleverna enligt föräldrarna till läraren, sina föräldrar och i något fall sin mormor. Rubinens och Opalens elever har låg tilltro till att kamrater vill arbeta tillsammans med dem vilket kan vara en samverkande orsak till att de inte vänder sig till kamrater med frågor när de behöver hjälp.

Sjöberg (2006) fann att andra faktorer som enligt eleverna var betydelsefulla för att klara matematikundervisningen var att läraren kan sätta gränser, uppmuntra och förklara. Att kunna förklara på ett för eleven bra sätt kräver att läraren har en god bild av elevens förförståelse i ämnet. Eleverna pekar alltså på faktorer som handlar om att bli sedd och bemött eller det som Honneth (2003) benämner med termen erkännande och som enligt honom gestaltar sig i tre former: självförtroende, självvärde och självförverkligande. Dessa motsvarar kort att känna att man duger som man är, att man har ett värde för andra och att man inte är utbytbar. Att vara elev i en särskild undervisningsgrupp betyder att man är i behov av särskilt stöd. Några tolkar detta som att de inte duger som de är vilket kan vara den bakomliggande orsaken till att de inte frågar kamrater om hjälp och inte är så benägna att tro att kamrater vill arbeta och/eller leka tillsammans med dem. Eriksson (2006) menar att delaktighet gynnas av inkludering och att en elev har vänner vilket ger emotionellt stöd.

Delaktighet handlar också om att känna att man inte är utbytbar. Elever i de särskilda undervisningsgrupperna i pilotstudien uttalar i intervjuerna att de önskar att de hade fler vänner. Det betyder att de inte har de sociala kamratkontakter som Eriksson menar är viktiga för delaktighet.

Att kamrater är mycket betydelsefulla för elever i grundskolan framgår också av Garpelins studie (1997). Här handlar det om praktiserade tillvägagångssätt när nya klasser bildas vid övergången till högstadiet, dvs. mellan årskurs 6 och 7. Ungdomarna i studien uttryckte stor besvikelse och sorg över att inte få med sig de kamrater de hade valt till sin nya klass. Särskilt de ungdomar som inte har någon särskild bästa vän är beroende av att få med sig tillräckligt många av sina tidigare klasskamrater för att uppleva trygghet i en ny situation. Ungdomarna uttryckte att de upplevde att de vuxna saknat förståelse för betydelsen av att få med sig de kamrater de valt inför klassindelningarna till årskurs 7. Garpelin (1997) menar att även de han kallar ”bråkstakar” har ett mycket stort behov av att få med sig kamrater de känner sen tidigare. Konsekvensen av att placera en ”bråkstake” utan sina kamrater i en ny klass blir att denne försöker göra intryck på de nya klasskamraterna med just det uppförande som de vuxna försökt komma till rätta med genom den nya klassplaceringen. Garpelin fann att ”bråkstaken” också har andra band med andra kvaliteter till sina klasskamrater än det negativa beteendet. Det är dessa andra band som klipps av när eleven placeras i ett nytt sammanhang och utan gamla kamrater. Det som utspelar sig i kommunikation och rörelse mellan klasskamrater under en lektion kan analyseras utifrån ett relationellt perspektiv. I pilotstudien visar det sig under observationstillfällena att endast ett fåtal elever är aktiva och ställer och/eller svarar på frågor i samspel med läraren samtidigt som en handfull faller yttranden rakt ut i luften eller till kamrater. Det finns ett delvis osynligt samspel som pågår hela tiden mellan eleverna i klassen. Eleverna är en del i varandras rollskapande och därmed deltar de i skapandet av varandras identitetsutveckling. Detta rollskapande utgör också vad Garpelin (ibid.) kallar en klassbildningsprocess.

Elever i de särskilda undervisningsgrupperna säger sig sakna kamrater och önskar att de hade fler kamrater. Detta är en naturlig följd av att de alla har lämnat sin tidigare ”vanliga” klass för att börja i en särskild undervisningsgrupp med nya kamrater. Ett problem med kamratrelationer i en särskild undervisningsgrupp är att kamraterna successivt byts ut. I och med att de särskilda undervisningsgrupperna är åldersblandade men också tar emot elever löpande under läsåret förändras elevgruppen kontinuerligt allteftersom elever slutar och nya börjar. Detta gör det svårare för eleverna att bygga upp varaktiga kamratrelationer.

Lärande och delaktighet är två områden som är centrala för alla elever. Hela skolans verksamhet bygger på enskilda individers lärande. Själva lärandet är skolans huvuduppgift tillsammans med social och samhällelig fostran. Delaktighet ses som en förutsättning för lärandet. ICF (WHO 2003) definierar delaktighet med följande: ”Delaktighet är en persons engagemang i en livssituation. Det representerar det sociala perspektivet av funktionstillstånd”. Med andra ord förutsätter delaktighet att individen är aktiv i sitt eget liv och själv kan besluta om och när denne vill delta i en aktivitet. Individen måste känna till att aktiviteten finns samt få tillträde till aktiviteten och vilja delta. Känslan av delaktighet är multidimensionell. Det handlar om både upplevelser, samspel och kontext. Det är viktigt för barns utveckling att få vara delaktiga. Eriksson (2006) fann att delaktighet stöds av att eleven är inkluderad och har vänner. Däremot medför stöd från lärare och assistent en lägre grad av delaktighet. Det betyder att för mycket stöd inte är bra för elevens känsla och upplevelse av delaktighet då den vuxna ofta kommer mellan eleven och dennes kamrater och då utgör ett hinder i kommunikationen mellan dem. Denna pilotstudie innehåller flera tecken på att eleverna inte allmänt känner delaktighet. Opalens elever har en stark önskan att få sluta skolan och Rubinens elever känner oro för att gå till skolan. Den elev som vill sluta eller känner oro för att gå till skolan känner inte delaktighet då begreppet utgår från att individen vill delta. Funderingar, oro och ängslan kan härledas till en svag eller sänkt

självvärdering (Groth 2007). Opalens elever har också svarat att de inte vill att läraren ska ge dem mer hjälp. I ljust av Erikssons (2006) forskning kan det ha att göra med att mycket stöd och hjälp ger elever en lägre grad av delaktighet. Rubinens och Opalens elever är de som i minst utsträckning förväntar sig att kamraterna vill vara tillsammans med dem. Ametisten avviker från de svar som eleverna i Rubinen och Opalen ger. Ametistens elever är både minst oroliga i skolan och för att gå till skolan. De berättar också gärna i klassen och svarar på frågor. De är lika benägna att tro att läraren anser att de klarar sig bra i skolan som eleverna i de vanliga klasserna Safiren och Topasen. Ametistens elever anser att de är bra på att läsa medan de däremot svarar att det är svårt att få rätt på matematikuppgifter. Det är också intressant att titta på hur de vanliga klasserna Safiren och Topasen svarar jämfört med eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna. Eleverna i dessa två grupper är t.ex. mest villiga att visa för kamraterna vad de skrivit eller ritat. Detta kan förstås som att deras självbild är bättre och starkare jämfört med eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna. Självbild ses som en produkt av tre faktorer nämligen: hur duktig eleven vill vara, hur eleven värderas av andra och slutligen vad eleven faktiskt presterar. Elevens uppfattning om dessa faktorer påverkar i sin tur hur denne tänker, känner och handlar. Det finns en stark koppling mellan elevers självbild och de betyg som eleven har. Självbild och skolprestationer påverkar varandra och leder eleven in i onda eller goda cirklar där självbilden kan stärkas eller försvagas (Taube 2004). På frågorna för skolarbetet ämnesspecifikt ger eleverna i Safiren och Topasen de mest positiva svaren. De har störst förväntan på att klara olika uppgifter vilket är naturligt då eleverna här inte är avskiljda. Eleverna i de övriga grupperna har bevisligen skolsvårigheter då de har sin undervisning i särskilda undervisningsgrupper. Topasen har en avsevärt mer positiv bild på frågorna som rör kamratrelationer än Safiren vars svar på frågorna som rör deras uppfattning om de blir ovän med kamrater i klassen och om kamrater vill leka och arbeta med dem eller tycker att de är ”knäppa” är jämförbara med svaren på dessa frågor som erhållits i de

särskilda undervisningsgrupperna. Då jag behandlat svaren i självskattningsinstrumentet på gruppnivå kan jag inte utläsa om de två elever som är i behov av särskilt stöd i dessa klasser, Britt och Bengt, svarar på något annat sätt än sina kamrater i respektive klass eller om deras svar överensstämmer med någon av de särskilda undervisningsgrupperna.

Ett annat perspektiv på den enskildes delaktighet och inkludering i en specifik grupp är hur detta generellt påverkar gruppklimatet. Westling Allodi (2002) fann att en större variation, dvs. mer heterogena grupper, korrelerade med grupper som hade en bättre social sammanhållning. Klimatet skattades som bättre i de grupper som också omfattade någon elev med funktionsnedsättning. Detta pekar på att delaktighet motverkar utstötning och mobbning och i förlängningen även utslagning. Att elever i grupper där det finns kamrater med funktionsnedsättningar skattar klimatet som bättre kan tolkas som att närvaron av kamrater med funktionsnedsättningar visar att variation är accepterat vilket i sig ger varje enskild individ en trygghet. Elever i och utan behov av särskilt stöd har i sin utveckling nytta av att läsa tillsammans då det ökar förståelsen för andra människor och för olikheter.

Westling Allodi (2002) fann liksom Eriksson (2006) att elever i första hand ser skolan som en plats där man umgås och träffar kamrater. De sociala aspekterna på skolan värderas högre än de rent inlärningsmässiga. Implikationen av detta blir att ett bra klimat där variation och mångfald representerat av kamrater med olika personlighet, karaktärsdrag och "egenheter" samt olika typer av funktionsnedsättningar är grunden för undervisning och lärande. En undervisningsgrupp/klass med acceptans för olikheter ger de enskilda gruppmedlemmarna större trygghet vilket också underlättar och ger bättre förutsättningar för undervisning och lärande. I en pedagogisk situation lär sig individen inte bara de ämneskunskaper som är i fokus för undervisningen utan också hur denne själv fungerar dels i grupp, dels i en inlärningsituation samt hur gruppen ser på olikheter.

Acceptans för olikheter gynnar förståelsen för olikheter och befrämjar gemenskap.

Begränsningar

Pilotstudiens fokus ligger på de elever som av lärarna och skolan bedöms vara i behov av särskilt stöd. Eleverna i pilotstudien går i årskurserna 4, 5, 7, 8 och 9, vilket betyder att pilotstudien inte har undersökt hur arbetet för yngre elever i förskoleklass, årskurs 1, 2 och 3 gestaltar sig. Av de elever som har intervjuats är tre flickor och fyra pojkar. Flickorna gick i årskurs 4 och 7. Pojkarna gick i årskurs 5, 7, 8 och 9. Vilka undervisningsgrupper/klasser, årskurser, eventuella diagnoser och namn som gäller respektive elev framgår i tabellerna nr 1, 3 och 5 på sidorna 46, 49 och 98.

Pilotstudiens resultat kan inte generaliseras till exempelvis kategorierna pojkar – flickor, särskilda undervisningsgrupper eller specifika pedagogiska insatser. Anledningen är begränsningen av urvalet av elever som ingår i pilotstudien samt fördelningen flickor – pojkar, fördelningen flickor – pojkar relaterat till ålder och årskurs men också de eventuella konsekvenser för de olika inriktningarna på behov för respektive särskild undervisningsgrupp som detta medför.

Det finns totalt 83 elever som fick möjlighet att besvara t.ex. självskattningsinstrumentet, varav 35 återfinns i någon av de särskilda undervisningsgrupperna och 48 i en av de två vanliga klasserna. Av samtliga 83 elever var 36 flickor och 47 pojkar. I de särskilda undervisningsgrupperna var 24 pojkar och 11 flickor att jämföra med 23 pojkar och 25 flickor i de två vanliga klasserna. Vi finner alltså drygt dubbelt så många pojkar som flickor i de särskilda undervisningsgrupperna. Likaså ser vi att Opalen som beskrivs som en grupp för elever med koncentrationssvårigheter har 7 pojkar och inga flickor. Detta kan jämföras med Ametisten som sägs vända sig till elever i behov av långsam inläring och där fördelningen pojkar – flickor är jämn. Rubinen kallas för ”samundervisningsgrupp” vilket, enligt utbildningsförvaltningens definition, betyder att eleverna kan ha vissa begränsningar i sina kognitiva funktioner men också att det finns en

risk att alla inte kommer att nå målen i samtliga ämnen. Flera av eleverna har en blandproblematik Dessutom är det så att de elever som är mottagna i särskolan följer särskolans kursplaner. Rubinen har dubbelt så många pojkar som flickor. I pilotstudien ser koncentrations-svårigheter ut att vara vanligare för pojkar än flickor. Att pojkar har ett något sämre utgångsläge bekräftas av andra forskare (Fischbein 2007a). Wetso (2006) fann i sin studie att det var tre gånger vanligare att verksamheten bad om hjälp för att hantera en pojkes situation jämfört med en flickas.

Att det går drygt dubbelt så många pojkar som flickor i de särskilda undervisningsgrupperna säger oss att pojkar oftare än flickor erbjuds stöd i form av undervisning i en mindre undervisningsgrupp. En svaghet i min pilotstudie är att jag inte har genomfört några test eller tagit del av utredningar av aktuella elever mer än i den utsträckning de intervjuade föräldrarna har berättat om dessa. Detta gör att jag inte vet något om elevernas skolsvårigheter i förhållande till test av skolprestationer eller utredningsresultat. Snedfördelningen mellan pojkar och flickor skulle kunna förklaras med hemskolans svårigheter att möta elever som mognar i olika takt. Forskning har visat att pojkar mognar senare än flickor, ibland flera år senare.

I årskurs 6 kan det skilja cirka sju år i fysisk mognad mellan den tidigast puberterande flickan, som kan vara en fullvuxen kvinna, och den senast puberterande pojken som fortfarande är ett barn i biologiskt avseende. (Fischbein 2007a:44)

Denna skillnad i fysisk mognad kan mätas i termer av tidpunkt för individens maximala längdtillväxt. Det visade sig (Fischbein 2007a; Rydelius 2007) att denna genomsnittligt ligger vid 12 år för flickor och 14 år för pojkar. Variationen för flickor sträcker sig över åldersspannet 9 år till 15 år, för pojkar från 11 år till 16,5 år. Fysisk mognad återspeglas också i kognitiv utveckling vilket bl.a. kan avläsas i individens språkförmåga och abstrakta tänkande. Det har visat sig att flickor har en bättre språkförmåga, snabbare kognitiv tillväxt och en tydligare tillväxtpurt. Flickor kan som grupp betraktas som två år äldre och mognare än pojkar. Detta gäller för områden som

exempelvis språkförmåga och andra kognitiva förmågor, beteende och social förmåga. Ser vi till specifika beteenden som aktivitetsgrad så finner vi att nästan hälften av pojkarna runt 4–5 års ålder kan bedömas som ”hyperaktiva” för att sen successivt lugna ner sig fram till puberteten. Den enskilda individens biologiska förutsättningar samvarierar också med, dvs. påverkar och påverkas av, olika faktorer i barnets miljö (Rydelius 2007).

Undervisning är nästan uteslutande organiserad i grupper som bygger på pojkar och flickor i samma kronologiska ålder. Det betyder att en undervisningsgrupp/klass omfattar individer som i exempelvis språkförmåga, kognitiv mognad och förmåga, beteende och social förmåga skiljer sig åt med cirka sju år. Dessa förhållanden skulle kunna vara en förklaring till övervikten av pojkar i de särskilda undervisningsgrupperna. En annan förklaring kan vara att styrdokumentet och därmed skolan under senare år alltmer understryker vikten av att elever får lära sig att ta eget ansvar för sin egen kunskapsutveckling. En undervisning där eget ansvar, egen planering och eget arbete utgör den viktigaste beståndsdelen medför att de individer som biologiskt mognar sent får skolsvårigheter. Wetso (2006) fann att samtliga barn som deltog i hennes studie visade brister i sin språkliga förmåga. De hade svårt att laborera symboliskt med ord, handlingar och material. En svagt utvecklad kommunikationsförmåga visar sig i samspel med kamrater och kan få förödande konsekvenser. Det kan exempelvis leda till ett socialt och kunskapsmässigt utanförskap. Man skulle kunna säga att skolan ger vissa elever dåliga förutsättningar och därmed är en bidragande orsak till skolsvårigheter.

Pilotstudiens teoretiska ram bygger på ”individens samspel med miljön” och är multidimensionell. Utgångspunkten är också att vi är beroende av att få uppleva och vara en del i ett ömsesidigt erkännande i mötet med andra för att må bra, utvecklas och växa; det är detta ömsesidiga erkännande som gör oss till individer (Honneth 2003). Att det är en övervikt av pojkar i de särskilda undervisningsgrupperna kan förstås som att skolan och skolans personal inte lyckas möta alla elever utifrån deras funktionsålder utan att vi i stället oftast möter dem

utifrån deras biologiska ålder. Detta utgör inte något problem för de flesta eleverna och särskilt inte för flickorna som grupp men det utgör definitivt ett problem för de elever som tillhör den grupp som mognar sent. De pojkar som mognar senare och har sin tillväxtpurt senare kommer att uppleva överkrav under sin skoltid. Detta leder för många till att självbild, självkänsla och självförtroende påverkas negativt. Det innebär också att de arbetsuppgifter, det material och de arbetssätt och metoder som används i undervisningen inte är avpassade till respektive elevs funktionsnivå. Givetvis leder detta till att dessa elever riskerar att misslyckas i skolarbetet och att det i sin tur visar sig i allmänna skolsvårigheter (Fischbein 2007a; Rydelius 2007). Lärare har en svår uppgift om de ska planera sin undervisning utifrån att det kan skilja upp till sju år mellan barnens funktionsnivå i samma undervisningsgrupp/klass. Pilotstudiens särskilda undervisningsgrupper är alla åldersblandade vilket innebär att de omfattar mellan tre och sju olika årskurser. Detta gör uppgiften att undervisa enligt elevernas funktionsnivå ännu svårare att utföra då åldersblandade grupper ger en större variation. I resultatredovisningen framgår det tydligt att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna Opalen och Rubinen i stor utsträckning arbetar med olika material, enligt en egen planering och tar den tid på sig som de behöver.

En annan svaghet i studien är att jag inte har förtecknat de material som eleverna använde vid observationstillfällena varför det inte går att analysera dessa i relation till exempelvis elevens kognitiva profil eller den hjälp eleven erbjuds. Mina anteckningar innehåller dock uppgifter om materialens beskaffenhet i stort varför jag vet att eleverna vid observationstillfällena arbetade med exempelvis arbetsböcker, kopior ur olika böcker, tidningar, läroböcker och läromedel avpassade för den årskurs de officiellt tillhör, skönlitteratur och datorprogram. Arbetsböckerna som eleverna i Opalen använde var en förenklad utgåva av ordinarie arbetsböcker. Vid observationstillfällena arbetade eleverna här med nästan uteslutande sina arbetsböcker i basämnen svenska, matematik och engelska. De tidningar som eleverna i Ametisten använde hade de valt själva i samarbete med hemmet. De läroböcker

som eleverna i Rubinen använde i matematikämnet var en förenklad version av ordinarie lärobok medan de läroböcker i svenska som de använde vid observationstillfället var ordinarie läroböcker. Arbetsblad som användes var tagna ur olika böcker och var olika till sin karaktär, en del hade lärarna gjort själva, en del var tagna ur ordinarie läromedel, en del ur lättlästa versioner och en del hade karaktären av att de var kopierade och ”hopklistrade” från olika källor. Britt och Bengt, de två eleverna i vanlig klass, arbetade vid observationstillfällena i samma läroböcker som sina kamrater. Att finna lämpliga böcker med lagom svår text på rätt abstraktionsnivå och med rätt omfattning är en svår uppgift för lärarna. Det fattas helt enkelt böcker och annat arbetsmaterial som tar hänsyn till och är anpassade till den stora variationen mellan olika elevers funktionsnivå inom samma åldersgrupp. En annan aspekt på val av läroböcker är hur elever reagerar på att arbeta med böcker och annat material där det tydligt framgår att de är avsedda för en lägre årskurs. Detta är för många en mycket känslig fråga. En del till och med vägrar att göra det. Lärarna anger detta som ett av skälen till att de tar fram material själva genom att skriva av och/eller kopiera ur olika böcker. En del av eleverna i Rubinen har enligt den intervjuade läraren också svårt att klara av förändringar. Detta gör i sin tur att det är svårt att byta ut material och böcker. En gång eleverna har börjat arbeta i en bok och/eller enligt en viss arbetsmodell tar det lång tid för dem att acceptera att byta till en annan bok och/eller en annan arbetsmodell. Flera av Rubinens elever har stort behov av att ha samma rutiner varje dag och att de kan förutsäga hur dagen kommer att se ut och vad de ska göra. Samma gällde också flera av Ametistens elever. I skolsammanhang brukar man tala om detta fenomen som ”bristande flexibilitet i tänkandet”.

Att jag inte tagit del av utredningar och testunderlag för de elever som står i särskilt fokus för pilotstudien är en svaghet då det förhindrar mig från att relatera dessa till använt material, metoder och förhållningssätt i dessa elevers undervisning. I nästa studie som kommer att följa på denna pilotstudie planerar jag att även ta del av utredningar och att göra en del test.

När man mäter utfall i undervisningssammanhang är frågan huruvida elevernas kunskaper har ökat och/eller fördjupats som resultat av en specifik insats. Min pilotstudie säger inget om ökade och/eller fördjupade kunskaper hos eleverna för undervisningsmiljöer som strävar efter inkludering kontra undervisning i särskild undervisningsgrupp. Detta är en svaghet i min studie. Det skulle ha varit av intresse att närmare utforska kunskapsutvecklingen hos både de elever som gick i ”vanlig” stor klass och de som valt att gå i särskild undervisningsgrupp. Inkluderingsbegreppet behöver problematiseras då det ofta ges olika innebörder. Pilotstudien utforskar olika aspekter på att gå i ”vanlig” stor klass och i särskild undervisningsgrupp. Här motsvarar inkludering i första hand elevers närvaro i en specifik undervisningssituation eller klass, dvs. i en fysisk miljö. Inkludering är ett positivt laddat ord som ger associationer till värden som demokrati och rättvisa. Idén och visionen om att det är skolan och undervisningen som ska anpassas till elevens behov och förmågor och inte tvärtom har spridits och fått internationellt genomslag genom Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet 2001, Svenska Uneskorådet 2006).

Inkludering ses som ett synsätt där skolan ska vända sig till, och möta alla elevers skiftande behov, genom att ge dem lika möjligheter till lärande, kultur och kommunikation som andra i samhället. (Svenska Uneskorådet 2006:42)

I citatet framgår tydligt hur fokus har flyttats från den enskilda elevens behov till inkludering som en väg till lika möjligheter ”som andra i samhället”. I förlängningen handlar det om att övervinna hinder och anpassa undervisningen till individen. I Salamancadeklarationen +10 (Svenska Uneskorådet 2006) står också att elever endast i undantagsfall ska gå i särskilda skolor och specialklasser.

Frågan är vilka nackdelar det kan finnas med att inte ta ut elever ur deras klass för att ge specialpedagogiskt stöd. Vi vet att vissa elever behöver eller skulle behöva få omfattande hjälp för att klara av sin skolgång. Orsakerna kan på individnivå exempelvis vara en försenad eller bristande kognitiv utveckling, dålig motivation och/eller en

socialt utsatt livssituation. Svårigheterna kan också bero på att eleven under sin skoltid exempelvis varit med om många lärarbyten, fått dålig undervisning eller kanske tvingats flytta och byta skola vid ett flertal tillfällen. Kritiken mot att utreda och testa elever är att detta sägs ta oproportionerligt mycket tid och resurser i anspråk och att de pedagogiska stödinsatserna inte hjälper elever i den utsträckning som vore önskvärt. Samtidigt vet vi att en del elever är i behov av särskilt utformade stödåtgärder som är individuellt avpassade efter den enskildes behov samt att få detta stöd i en-till-en situationer för att stödet ska ge maximalt utfall. Exempelvis kan en dyslektiker behöva enskild fonologisk träning som inte kamraterna behöver. En strävan efter att utreda, analysera och definiera enskilda elevers speciella behov måste inte enbart utmynna i en beskrivning av tillkortakommanden utan kan lika gärna bilda underlag för planering av fortsatt undervisning. Utredning av stödbehov måste inte alltid medföra en kategorisering och segregering av elever utan kan lika gärna betyda att eleven får **rätt** hjälp. Konsensusprojektet presenterar ståndpunkter som forskare är eniga. Exempel på sådana ståndpunkter är exempelvis att: läraren ska kunna använda flera metoder; tidiga insatser är fördelaktiga; god pedagogik ska innehålla uppföljning och utvärdering; specialundervisning och reguljär undervisning måste samordnas; strukturerad och intensiv undervisning i en-till-en-situationer ger bra resultat.

I pilotstudien pekar resultatet på att eleverna i ”vanlig” klass trivs bättre och inte skiljer sig från kamraterna. Dock går det inte att utläsa av resultatet huruvida deras kunskapsutveckling gynnas av att de går i ”vanlig” klass. Vid bedömning av elevers kunskapsutveckling aktualiseras frågan om vad som ska fokuseras. När bedömning fokuserar identifiering av elevers brister och svagheter motverkas inkludering. I en rapport från European Agency (2007) understryks betydelsen av att bedömningar och utredningar inriktas på att ge information som kan användas som underlag för undervisning och lärande. Det innebär ett skifte från att se den enskilda eleven som en isolerad företeelse till att se på hela sammanhanget som eleven

befinner sig i. Rapporten (European Agency 2007) föreslår en utveckling av sambandet mellan individuella utvecklingsplaner och kontinuerliga bedömningar för att möjliggöra detta skifte av fokus. Samtidigt är det viktigt att inte ”kasta ut barnet med badvattnet” och då menar jag att det ibland är viktigt att se elever ur ett enskilt, isolerat perspektiv för att kunna göra exempelvis en individuell språkutredning som sedan används för planeringen av det fortsatta pedagogiska arbetet.

Utvärdering

Nyligen har jag också läst inspektörsrapporterna som finns för de skolor som ingår i min pilotstudie. På Skolverkets webbsida förklarar myndigheten varför de gör inspektioner. De skriver:

Utbildningsinspektionens uppgift är att klargöra om och hur väl en verksamhet fungerar i förhållande till bestämmelserna i skollagen, skolformsförordningarna och de nationella läroplanerna⁵⁹.

Det handlar om att försvara barnens och ungdomarnas rätt till omsorg, utbildning, utveckling och kunskap, se till att alla får ta del av denna samt kräva att eventuella brister åtgärdas. I skolinspektionsrapporterna nämns endast mycket kort de särskilda undervisningsgrupper som finns på skolorna. Skolinspektörerna gör följande bedömningar för de särskilda undervisningsgrupperna:

- Skolan har för Rubinen behov av att utvärdera gruppens storlek och sammansättning.
- Skolan har för Opalen och Ametisten behov av att se över elevernas möjlighet till integrering i vanlig klass. Det framkom i inspektionen att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna i stor utsträckning saknade ordinarie klasstillhörighet och att integrering av elever förkommer alltför sällan.

⁵⁹ Hämtat från <<http://www.skolverket.se/sb/d/160>>; hämtat 071015.

Läs mer: <<http://www.skolverket.se/sb/d/229/a/254>> , hämtat 071109.

Att Rubinen bör utvärderas utifrån gruppstorlek och sammansättning är inte så konstigt mot bakgrund av att där går elever från årskurs tre till årskurs nio, vilket representerar en stor åldersskillnad. Ifrågasättandet av gruppstorleken måste dock vägas mot antal vuxna som arbetar med barnen. Om det sen är bättre att styra in de vuxna på fler grupper med färre elever i varje är en annan fråga. Att eleverna i Opalen och Ametisten saknar klasstillhörighet var inget som framkom i mina intervjuer. Inte heller att de inte skulle ha möjlighet att delta i undervisning i stor klass. Det var flera som sa att de deltog i stor klass i vissa ämnen som de valt. Dock fanns där även elever som inte gjorde detta så vilket svar man får beror på vem man frågar. För Britt och Bengt i Safiren respektive Topasen finns inga kommentarer som särskilt knyter an till elever i behov av särskilt stöd. De förbättringsinsatser som lyfts fram av inspektörerna är av mer allmän karaktär varför jag inte går in på dem här.

Skolan utgår från att alla individer ur inlärningssynpunkt är jämbördiga. När detta förgivettagande inte stämmer med verkligheten uppstår behovet av att finna och använda speciella lösningar i det praktiska arbetet ute på skolorna. Dessa praktiska lösningar visar sig bland annat i organiseringen av särskilda undervisningsgrupper, vilka förmodas kunna möta olika elevers behov på ett bättre sätt. Det specialpedagogiska arbetet förväntas kunna avlasta den vanliga undervisningen i de vanliga klasserna. För att inte behöva avskilja elever i samma utsträckning som vi gjort hitintills krävs det att vi utgår från att alla är olika och har olika behov. Skolan är präglad av gamla traditioner som utgår från en värdemässigt hierarkisk syn på människor. Denna syn härrör från en tid då det var naturligt att sortera individer i olika grupper och klasser. Skolans värdegrund idag bygger inte längre på sortering utan på demokratiska värderingar som att alla har rätt till delaktighet och att skolan ska anpassas till individen.

Varje individ har en korridor där lärande är möjligt och vars väggar och rymd utgörs och bestäms av faktorerna krav, tid, styrning, stimulans, delaktighet utöver de personliga biologiska och sociala förutsättningarna. Vissa av oss har en trängre korridor med större

känslighet för de krav vi möter, den tid vi får på oss, vårt behov av styrning, stimulans och stöd för att kunna vara delaktiga. Några av oss har en mycket trång, smal och otillgänglig korridor för lärande och kommer endast till vår rätt *om* och *när* omgivningen anpassar omständigheterna för inläringssituationen till den enskildes förutsättningar. Att ha fått en vid och rymlig korridor med högt i tak för lärande kan ses som en gåva och en vinstlott för den enskilde. Ett demokratiskt samhälle är ett samhälle där de som dragit nitlotterna inte lämnas i sticket!

Fortsatt forskning

Resultaten i flera olika undersökningar visar att stödet till lågpresterande elever inte fungerar tillfredsställande mätt i måluppfyllelse i årskurs fem och nio. Därför behövs det mer forskning inom det specialpedagogiska området. I Skolverkets senaste utbildningsinspektion underströks att det verkar vara ett problem för lärare att översätta behovet av särskilt stöd till en lämplig stödinsats. Skolverkets rekommendation är att detta är ett område som bör beforskas!

Att undersöka hur pedagogiskt stöd organiseras och utformas inom klasser och kommuner i förhållande till den vanliga undervisningen samt vilka modeller för resursfördelning som används ter sig som en högst angelägen forskningsfråga. Sambanden mellan olika former av specialpedagogiska stödinsatser och olika utfall är inte tillräckligt kartlagda. En konsekvens kan vara att den undervisning som erbjuds elever i behov av särskilt stöd inte motsvarar deras egentliga behov och förutsättningar för skolarbetet. Därmed kan vi anta att den inte heller ger det utfall och resultat som vi har rätt att förvänta oss. Detta särskilt i ljuset av att specialpedagogiskt stöd berör många elever och kostar mycket pengar.

Det finns det många möjligheter för fortsatt forskning som exempelvis om:

- hur skolans lärare använder sig av diagnoser och den kunskap dessa ger i det pedagogiska arbetet och för att planera pedagogiskt stöd avseende innehåll, organisation, ramar och genomförande.
- hur pedagogiska stödinsatser kan utformas och gestaltas ur olika aspekter och på olika nivåer för elever i behov av särskilt stöd.
- det gör någon skillnad för den enskilda eleven om kommunen som helhet har en uttalat inkluderande policy i skolfrågor eller inte, implementerat i avsaknad eller närvaro av särskilda undervisningsgrupper.

- vilken skillnad det gör för en elev med diagnos att gå i en särskild undervisningsgrupp jämfört med att gå i vanlig klass
- vilka faktorer som påverkar valet av pedagogiska insatser och stöd till enskilda elever.

Alla som vill framföra de tankar och idéer som denna rapport föranlett är välkomna att dela dem med mig. Enklast sker det via e-post.

Toura Hägnesten

toura.hagnesten@mailbox.swipnet.se

toura.hagnesten@lhs.se

Referenser

- Ahlström, K-G, Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986): *Skolans krav – Elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Alin-Åkerman, B. (2003): *Diagnoser – ett pedagogiskt perspektiv*. Hämtas från <http://www.lhs.se/LHS/Templates/BigPage_____2084.aspx>; hämtat 060523.
- Axelsson, T. (2007): *Rätt elev i rätt klass. Skola, begåvning och styrning 1910–1950*. Linköpings universitet, Institutionen för Tema barn.
- Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy, the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Björck-Åkesson, E. & Simeonsson, R. (2002): Varför behövs en barnversion av ICF? I *Socialmedicinsk tidskrift*, nr 6, 2002.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996): *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P (2005): Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskolan och skola. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling, Forskning i fokus, nr. 25.
- Bladini, U.-B. (1990): *Från Hjälpkolellärare till förändringsagent*. Acta: Universitatis Gothoburgensis.
- Blom, A. (2001): *Vem undervisar särskolans elever?* Stockholm: FoU-rapport 2001:7.
- Blom, A. (2003): Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar. Stockholm: FoU-rapport 2003:3.
- Buber, M. (2006): *Jag och du*. 5:e oförändrade upplagan. Ludvika: Dualis förlag AB.

- Calais van Stokkom, S. (2002): ICF som ett socialpolitiskt verktyg. I *Socialmedicinsk tidskrift*, nr 6, 2002.
- Edlund, A.-C. & Sundell, K. (1999): *Åldersintegrerat eller åldersindelad?* Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, FoU rapport 99. Hämtat från: <<http://www.stockholm.se/pages/151869/2002-7.pdf>>; hämtat 070602.
- Emanuelsson, I. & Sonnander, K. (1990): Utvärdering genom uppföljning av elever. VII Svagbegåvade barn i vanlig skola. En uppföljning genom högstadiet och gymnasieskolan. Stockholm: Forskningsgruppen för studier av utvecklingsprocesser och utbildning, Inst. för pedagogik, Högskolan. för lärarutbildning
- Emanuelsson, I. (2007): Inkluderande undervisning – förutsättningar och villkor. I *Därför Inkludering*. (red.) Andersson, B. & Thorsson, L., Specialpedagogiska institutet.
- Eriksson, L. (2006): Participation and Disability – A study of participation in school for children and youth with disabilities. Stockholm: Karolinska institutet, Universitetservice US.
- European Agency (2007): *Bedömning och inkludering. Riktlinjer och metoder*. Hämtat från <http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/19docs/assessment_SV.pdf>; hämtat 071110.
- Fischbein, S. & Gustafsson, J.-E. (1979): *Kunskapskillnader i skolan. Resultat från en tvillingstudie*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, Forskningsgruppen för studier av utvecklingsprocesser och utbildning.
- Fischbein, S. (2007a): Kognitiva/utvecklingspsykologiska perspektiv på barn i tidiga skolår. I *Mål för alla. Perspektiv på nationella utbildningsmål för tidiga skolår*. Stockholm: Skolverket.
- Fischbein, S. (2007b): Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I *Reflektioner kring specialpedagogik*, Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

- Garpelin, A. (1997): *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 70.
- Giota, J. & Lundborg, O. (2007): *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet och Lärarnas Riksförbund, IPD - rapport 2007:03.
- Goffman, E. (1972): *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Granström, K. (2003): *En skola för alla – om specialpedagogik*. I Kobran, nallen och majjen. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Groth, D. (2007): *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Gunnarsson, B. (1995): *En annorlunda skolverklighet. Elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002): *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber Distributionstjänst, best.nr. 02:726. Hämtas från <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=999>>; hämtat 060825.
- Haug, P. (1998): *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (1999): Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (3), 231–239.
- Heimdahl Mattson, E. (1998): *The School Situation of Students with Motor Disabilities*. Stockholm: HLS förlag.

- Heimdahl Mattson, E. (2006): *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Specialpedagogiska Institutet. Hämtas från <www.sit.se>; hämtat 070905.
- Helldin, R. (1997): *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem.* Stockholm: HLS förlag.
- Honneth, A. (2003): *Erkännande.* Göteborg: Daidalos.
- Jakobsson, I.-L. (2002): *Diagnos i skolan – En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos.* Göteborg Studies in Educational Sciences 185. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jakobsson, I.-L. (2003): *Diagnoser – ett pedagogiskt perspektiv.* Hämtat från <http://www.lhs.se/LHS/Templates/BigPage_____2084.aspx>; hämtat 060913.
- Jenner, H. (2004): *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr 19.
- Johansson, E. (1977a): The History of Literacy in Sweden in Comparison with Some Other Countries. *Educational Report no. 12.* Umeå University and Umeå School of Education
- Johansson, E. (1977b): Är vi på väg mot en ny analfabetism? *Forskning om utbildning*, nr 2,. 6–17
- Kihlbom, M. (2001): Diskussionen om bokstavsdiagnoser: utvecklingspsykologiskt och psykodynamiskt perspektiv saknas. I *Bokstavs barnen.* Stockholm: sfph monografiserie nr 45.
- Lagerberg, D. & Sundelin, C. (2000): *Risk och prognos i socialt arbete med barn. Forskningsmetoder och resultat.* Stockholm: CUS/Gothia.
- Lang, L. (2004): ... och den ljusnande framtid är vår...: några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium. *Malmö Studies in Educational Science*, 2004:9, Malmö Högskola.

- Lpo 94 (1994): Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket.
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2006): Reading, arithmetic and task orientation – how are they related? *Annals of dyslexia*, 56, 361–377.
- Lundberg, I. & Kolovos, C. (2007): Inlärningsproblem och psykisk hälsa. I *Dyslexi*, nr 3, 2007.
- Malmgren Hansen, A. (2002): *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Maltén, A. (1985): *Specialpedagogiken och arbetslaget*. Liber förlag.
- Malmqvist, J. (2001): *Lärande med rörelsehinder. Studier av förutsättningar och möjligheter för kunskapsutveckling i skolan*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. IPD-rapporter. Specialpedagogiska rapporter nr 19. Nr 2001:06.
- Myrberg, M. & Lange, A-L. (2006): *Läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: SIT, Specialpedagogiska institutet.
- Myrberg, M. (2007): *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie, 2:2007. Hämtas från <www.vr.se>; hämtat 070210. .
- Möller, K. (2005): *ICF – Om hälsa, miljö och funktionshinder*. Finspång: Må Gårds förlag.
- Nordin-Hultman, E. (2005): *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber förlag.
- Ogden, T. (2005): *Skolans mål och möjligheter*. Kalmar: Statens folkhälsoinstitut. Hämtat från <www.fhi.se>; hämtat 070615.
- Patton, M.Q. (2002): *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd Edition. London: Sage Publications.
- Pettersson, L. (2003): *Pedagogik och historia*. I Kobran, nallen och majjen. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling, Forskning i fokus, nr 12.
- Rydélius, P-A (2005): En hälsobefrämjande skola. I *Psykisk hälsa* nr 1, 2005.

- Rydellius, P-A (2006): Återupprätta “en skola för alla”. I *Skolvärlden* nr 2, 2006.
- Rydellius, P-A (2007): Om barn- och ungdomspsykiatri och några neuropsykiatriska frågeställningar. I *Barnmedicin* (red. Lindberg, T. & Lagercrantz, H.), 3:e upplagan, kap. 37,. 498–528. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1842:19: Kong. Maj:ts nådiga stadga angående folkundervisningen i riket.
- SIT (2007): *Elevhälsan idag. 31 kommuner berättar*. Stockholm: SIT, Specialpedagogiska institutet. Hämtat från <<http://www.sit.se>>; hämtat 070627.
- Sjöberg, G. (2006): Om det inte är dyskalkyli – vad är det då? En multimetodstudie av eleven i matematikproblem ur ett longitudinellt perspektiv. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap.
- SKOLFS, Skolverkets Författningssamling, Hämtat från <<http://www.skolverket.se/sb/d/580>>; hämtat 070309.
- Skolverket (1995): *Svensk läsundervisning i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 80. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003): Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Rapport nr 254. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003): Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan. Stockholm: Fritzes, best.nr. 03:813.
- Skolverket (2004): PISA 2003 – Svenska femtonåringars läsförmåga, kunnande i matematik och naturvetenskap samt problemlösningsförmåga i ett internationellt perspektiv. Skolverkets rapport nr 254, Stockholm.
- Skolverket (2006): Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning 2006. Rapport 283. Stockholm: Liber, best.nr. 06:959.

- Skolverket (2007): Skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år. Stockholm: Fritzes, best.nr. 07:1003.
- Sonnander, K. & Emanuelsson, J. (1990): *Svagbegåvade i vanlig skola. Utvärdering genom uppföljning av elever. En uppföljning genom högstadiet och gymnasieskolan*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, rapport nr 4, 1990.
- Sonnander, K., Emanuelsson, J. & Kebbon, L. (1993): Pupils with mild mental retardation in regular Swedish schools: prevalence, objective characteristics and subjective evaluations. In *American Journal on Mental Retardation*, 1993, Vol. 97, No 6, 692–701.
- Stanovich, K. (2000): *Progress in Understanding Reading*. Scientific Foundations and New Frontiers. New York: The Guilford Press.
- Stukát, K.-G. (2005): *Såsom i en spegel*. Publicerad på webbsidan för Utdanningsförbundet, <www.utdanningsforbundet.no>; 060420. Hämtat från: <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Utdanningspolitikk/Sasom_i_en_spegel_Nordisk_Tidskrift_1923-2003.pdf>; hämtat 070309.
- Sundell, K. (2002): *Är åldersblandade klasser bra för eleverna? En jämförande studie av 752 elever i årskurs 2 och 5*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten. Hämtat från: <<http://www.stockholm.se/Extern/Templates/Page.aspx?id=96566>>; hämtat 070627.
- Svenska Unescorådet (2001): *Salamancadeklarationen och Salamanca +5*. 57 s. Hämtat från <www.unesco-sweden.org>; hämtat 070509.
- Svenska Unescorådet (2006): *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. 62 s. Hämtat från <www.unesco-sweden.org>; hämtat 071110.

- Tamm, A. (1925): Kortfattad vägledning att använda vid utbildningen av lärare för sinnesslöa och andra psykiskt abnorma barn. Uppsala: Almqvist & Wiksells boktryckeri.
- Tamm, A. (1926): *Två schemata för mätning av intelligensen hos barn*. Uppsala: Almqvist & Wiksells boktryckeri AB.
- Taube, Tornéus & Lundberg (1984): *Så här är jag*; UMESOL. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Taube, K. (2004): Läsinlärning och självförtroende – Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Torgesen, J. (2001): The Theory and Practice of Intervention: Comparing Outcomes from Prevention and Remediation Studies. In *Dyslexia – Theory and Good Practice* (Ed. A. Fawcett). London: Whurr publishers.
- Vinterek, M. (2006): *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Forskning i fokus, nr 31.
- Westling Allodi, M. (2002): Support and Resistance. Ambivalence in Special Education. Stockholm: HLS förlag.
- Westling Allodi, M. (2005): *Specialpedagogik i en skola för alla*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för Individ, omvärld och lärande, Forskning nr 27.
- Wetso, G.-M. (2006): Lekprocessen – specialpedagogisk intervention i (för)skola. Stockholm: HLS förlag.
- WHO, World Health Organization (2003): *ICF - Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa* (svenska version). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Zetterqvist Nelson, K. (2003): *Dyslexi – en diagnos på gott och ont*. Lund: Studentlitteratur.

Åsberg, R. (2000): Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, Rapport 2000:13.

Åsberg, R. (2001): Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Årg. 6, Nr 4, 270–292.

BILAGOR

Bilaga 1. Pressmeddelande från Skolroteln⁶⁰, 2007-02-15.

Skolborgarrådet Lotta Edholm (fp):

NY START FÖR STOCKHOLMS SKOLOR

– Förändringens vind blåser i Stockholms skolor. Under 2007 kommer vi att satsa 196 miljoner på att förbättra elevernas kunskaper.

– Lärarna ska få bättre verktyg att förbättra arbetsron och tryggheten i klassrummen. Exempelvis ska föräldrar erbjudas skriftlig information om deras barns sociala utveckling.

Det säger skolborgarrådet Lotta Edholm (fp) med anledning av att utbildningsnämnden i dag fattat beslut om en ny verksamhetsplan för 2007.

– Vi återinför ett läsutvecklingsschema för lågstadielever. Under året sjösätts även en särskild lässatsning för att ge ökat stöd åt elever som har läs- och skrivproblem.

– Utbyggnaden av förskolan fortsätter och vi satsar 300 miljoner på fortsatta investeringar. Dessutom ges ett extra stöd till nya avdelningar och förskolor med höga hyror, avslutar Lotta Edholm (fp).

⁶⁰ Hämtat från

<<http://www.stockholm.se/Extern/Templates/NewsPage.aspx?id=130896>>; 070309.

Verksamhetsplanen i sammandrag:

- Staden har som ambition att enbart tillsvidareanställa behöriga lärare. Syftet är att stärka läraryrkets attraktionskraft.
- Stockholms stad kommer att ansöka hos regeringen om att få starta riktiga lärlingsutbildningar hösten 2008. Om utbildningsdepartementet beviljar Stockholms stad dispens blir vi först i landet med en sådan reform.
- Läsutvecklingsschema (LUS) för barn i årskurs 1-3 återinförs hösten 2007.
- Stockholm inför en stadsövergripande policy mot mobbning i skolan.
- Skolakuter införs i Stockholms grundskolor. En skolakut innebär att minderåriga elever i grundskolan som begår grovt kriminella handlingar, ska kunna lyftas ur den ordinarie undervisningen.
- Utbildningsförvaltningen ska utreda hur tryggheten och säkerheten kan förbättras i särskilt utsatta skolor.
- Gemensamt kösystem för kommunala och fristående förskolor ska utredas av stadsledningskontoret. Syftet är att få bort köerna i förskolan och även förbättra valfriheten.
- Vi satsar 300 miljoner kronor på fortsatta investeringar i förskolelokaler.
- Föräldrar ska erbjudas skriftlig information om deras barns kunskaps- och sociala utveckling. Dessa så kallade skriftliga omdömen införs från skolår 1 fr.o.m. höstterminen 2007. En stadsövergripande arbetsgrupp med representation från stadsdelar i nära samarbete med de pedagogiska verksamheterna och utbildningsförvaltningen tillsätts under januari med uppdrag att se över dagens regelverk och utarbeta stödmaterial för hur omdömena ska utformas.

Bilaga 2. Webbinformation om Stockholms grundskolor⁶¹, 070309.

Grundskola

I Stockholm finns cirka 240 grundskolor och de erbjuder en rad olika profiler och inriktningar. Det är stadsdelsnämnderna som ansvarar för driften av de kommunala grundskolorna. **Från och med 1 juli 2007 övergår ansvaret till Utbildningsförvaltningen.**

En tredjedel av skolorna är fristående. Det innebär att de har en annan huvudman än kommunen. De får samma ersättning (skolpeng) för sin verksamhet som de kommunala skolorna. Därför är det även avgiftsfritt att gå i en fristående skola.

⁶¹ Hämtat från <<http://www.stockholm.se/Extern/Templates/Page.aspx?id=128538>>; 070309

Bilaga 3. Frågeområden i ”Så här är jag”.

Skolan allmänt (3 frågor) - frågorna 13, 21 och 30.

- 13 - Jag känner mig ängslig och rädd i skolan.
- 21 - Jag oroar mig för att gå till skolan.
- 30 - Jag önskar att jag kunde få sluta skolan.

Skolarbetet allmänt (8 frågor) - frågorna 2, 5, 12, 15, 22, 23, 25 och 28.

- 2 - Jag tycker om att berätta saker i klassen.
- 5 - Jag tycker att fröken borde hjälpa mig mer i skolan.
- 12 - Vi får alldeles för lätta uppgifter i skolan.
- 15 - Jag tycker om att svara på frökens frågor under timmarna.
- 22 - Jag visar gärna för de andra i klassen vad jag skrivit eller ritat.
- 23 - Jag har svårt att komma ihåg det jag lär mig i skolan.
- 25 - Jag har lätt att lära mig saker i skolan.
- 28 - Min lärare tycker att jag klarar mig bra i skolan.

Skolarbetet ämnesspecifikt (5 frågor)- frågorna 1, 4, 11, 19, 27.

- 1 - Jag tycker att det är lätt att läsa.
- 4 - Jag är bra på att rita.
- 11 - Jag skriver fint.
- 19 - Jag tycker att det är svårt att få rätt svar på matte uppgifterna.
- 27 - Jag tycker det är svårt att stava rätt.

Kamratrelationer (10 frågor) - frågorna 3, 6, 8, 9, 10, 14, 17, 24, 26 och 29.

- 3 - Jag blir retad av kamraterna i skolan.
- 6 - De andra i klassen tycker bra om mig.
- 8 - Jag är med och bestämmer vad vi ska göra i klassen.
- 9 - De skyller på mig när det är bråk i klassen.
- 10 - Jag leker ensam på rasterna.
- 14 - Andra barn är elaka mot mig på väg hem från skolan.
- 17 - Jag blir ovän med andra barn i klassen.
- 24 - De andra barnen i klassen tycker att jag är ”knäpp”/fånig.
- 26 - De andra i klassen vill gärna leka med mig på rasterna.
- 29 - Jag tror att de andra i klassen vill arbeta tillsammans med mig.

Annat (4 frågor) - frågorna 7, 16, 18 och 20.

- 7 - Jag skulle helst vilja vara något annat barn.
- 16 - Jag skulle vilja se annorlunda ut.
- 18 - Mina föräldrar tycker att jag är bra som jag är.
- 20 - Jag tycker om att prata med vuxna.

Bilaga 4. Medelvärden för varje fråga.

Fråga nr	Ametis- ten	Opalen	Rubinen	Safiren	Topasen	Medel- värde per fråga
Skolan allmänt						
13	3,9	3,5	2,8	3,8	3,7	3,5
21	3,9	3,5	2,9	3,6	3,9	3,6
30	2,1	0,7	2,3	2,9	3,3	2,3
Skolarbetet allmänt						
2	3,1	2,2	2,3	2,6	2,4	2,5
5	3	3,8	2,8	3,5	3,2	3,3
12	1,9	1,8	2,3	2	2,4	2,1
15	2,9	2,7	2,3	2,9	2,6	2,7
22	2,4	2,2	2,3	2,6	2,7	2,4
23	2,5	2	2,7	2,9	3,2	2,7
25	2,9	2,2	2	2,8	3,4	2,7
28	3,4	2,3	2,7	3,4	3,6	3,1
Skolarbetet ämnesspecifikt						
1	3,6	3,2	3,1	3,5	3,7	3,4
4	3,1	2,2	2,4	2,9	2,8	2,7
11	2,4	1,5	2,8	2,8	3,1	2,5
19	2,3	2,7	2,6	3	3,3	2,8
27	2,1	1,3	2,5	2,9	3,2	2,4

Kamratrelationer						
3	3,6	3,2	2,9	3,4	3,7	3,4
6	3,1	2,7	2,7	3,2	3,4	3,0
8	2,6	3,2	2	2,9	3,2	2,8
9	3,4	2,5	2,6	3,5	3,5	3,1
10	3,9	3,5	2,9	3,6	3,7	3,5
14	4	3,5	3,2	3,9	3,9	3,7
17	2,8	3	2,7	2,9	3,4	3,0
24	2,9	3,2	2,8	3,2	3,6	3,1
26	3	2,5	2,3	2,7	3,3	2,8
29	2,8	2,3	2,1	2,8	3,1	2,6
Annat						
7	3,4	4	3,2	3,7	3,8	3,6
16	3,3	3,5	3	3,3	3,6	3,3
18	3,6	3,2	3,2	3,8	3,9	3,5
20	3,4	2,8	2	2,8	3	2,8

Denna rapport belyser pedagogiskt stöd ur elevers, föräldrars och lärares perspektiv, på individ- och gruppnivå. Studien omfattar sju elever i dels tre särskilda undervisningsgrupper, dels två ”vanliga” stora klasser. Samtliga grupper och klasser tillhör den kommunala grundskolan i Stockholms stad.

Studien baseras på observationer, intervjuer och ett självskattningsinstrument. Sju elever och deras föräldrar samt fem lärare deltog. Observationerna gjordes i respektive elevs grupp/klass. Intervjuer gjordes med elever, deras föräldrar och lärare. Självskattningsinstrumentet besvarades av samtliga elever i de sju elevernas grupper/klasser.

Resultatet visar att utredningar och diagnoser vare sig omnämndes eller utgjorde underlag för de pedagogiska insatser som erbjudits.

Jag vill med denna studie undersöka om och hur pedagogiska insatser påverkas av och relaterar till diagnoser som elever kan ha. Studien är en pilotstudie och ett första steg mot en fördjupad studie av diagnosens betydelse för pedagogiskt stöd till elever i behov av särskilt stöd.

Studien har finansierats av Stockholms stad och genomförts inom ramen för Specialpedagogiskt Forums verksamhet.

Rapporten finns att hämta i pdf-format på
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>



ISSN 1404-983X ISBN 978-91-89503-51-9

**Institutionen för individ, omvärld och lärande
Lärarhögskolan i Stockholm**