

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik (41-60) 10 poäng
vt-2006

Metoder för identifiering av elever i behov av stöd i sin skolvardag.

Författare: Kristina Larsson
Handledare: Ann-Elise Persson

Metoder för identifiering av elever i behov av stöd i sin skolvardag.

Kristina Larsson

Abstract

Syftet med denna studie är att belysa och kartlägga vilka metoder specialpedagog och pedagoger använder sig av på en förskola och tre grundskolor i en kommun och på två olika stadier när de upptäcker en elev som avviker kunskapsmässigt och/eller emotionellt/socialt, samt vad detta får för pedagogiska konsekvenser i skolvardagen.

I den halvstrukturerade intervjuformen sökte jag i huvudsak svar på följande frågor. Vad är det hos eleven som pedagogerna inom förskolan och grundskolans två stadier samt specialpedagog betraktar som avvikande vad gäller kunskapsmässig och/eller social, emotionell utveckling? Hur ser en kartläggning ut av en elev som man anser avvika och vem initierar denna kartläggning? Vad händer konkret i förskol/skolsituationen med ledning av resultaten som framkommer vid kartläggningen/utredningen? Hur ser uppföljning och utvärdering av kartläggning/utredning ut för den enskilde eleven i behov av stöd? Vari består skillnader och likheter mellan pedagogkategorierna vilka ingick i undersökningen utifrån deras syn på ovannämnda frågeställning.

Resultatet i denna studie visar att det föreligger skillnader i sättet att se på elever vilka anses avvika på skolans två stadier gentemot förskolepedagogens syn på desamma. Pedagogen på förskolan ser på barnens avvikelser ur ett helhetsperspektiv. Inom skolans värld ur tidigarepedagogs, senarepedagogs och även ur en specialpedagogs ögon betraktar man elevens avvikelser relaterade till skolkunskaper. Inom förskolan använder man sig av observation som metod för identifiering av avvikelse, medan man inom skolan använder sig av tester och prov vilka mäter elevens kunskap relaterat till skolans olika ämnen.

Utvärdering och uppföljning inom förskolan görs kontinuerligt var fjortonde dag medan man inom skolans värld utvärderar och följer upp insatta åtgärder vid behov eller vid de terminsvis återkommande utvecklingssamtalen. Beträffande förändringar i skolsituationen med ledning av resultat från kartläggning skiljer det sig även här mellan förskola och grundskolans olika stadier. Inom skolan tillgriper man i stor utsträckning undervisning av specialpedagog av exkluderande karaktär, inom förskola söker man förändringar i förhållningssätt och inom befintlig organisation.

Nyckelord: identifiering, kartläggning, utvärdering.

Innehåll

1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte	8
1.3 Uppsatsens fortsatta disposition	9
2 Litteraturgenomgång	9
2.1 En skola för alla	9
2.2 Identifiering av elever i behov av stöd ur ett historiskt perspektiv	11
2.3 Det målrelaterade betygssystemet	13
2.4 Normalitet och avvikelse	14
2.5 Elever i behov av stöd	16
2.6 Identifiering av elever i behov av stöd i dagens skola	18
2.7 Metoder för identifiering av elever i behov av stöd	19
2.8 Kritik beträffande diagnostisering och särskiljande	21
2.9 Teori	22
2.10 Preciserat syfte	22
3 Empirisk del	23
3.1 Metodbeskrivning	23
3.2 Urval	24
3.3 Genomförande	25
3.4 Bearbetning av intervjuer	26
3.5 Studiens tillförlitlighet	26
3.6 Etik	26
4 Resultat och analys	27
4.1 Pedagogers syn på avvikelse	27
4.1.1 <i>Förskolepedagogers syn på avvikelse</i>	27
4.1.2 <i>Tidigarepedagogers syn på avvikelse</i>	28
4.1.3 <i>Senarepedagogers syn på avvikelse</i>	28
4.1.4 <i>Specialpedagogers syn på avvikelse</i>	28
4.2 Metoder för differentiering	30
4.2.1 <i>Metoder för differentiering i förskola</i>	30
4.2.2 <i>Metoder för differentiering under skolans tidigare år</i>	30
4.2.3 <i>Metoder för differentiering under skolans senare år</i>	31
4.2.4 <i>Metoder vilka specialpedagogen använder för differentiering</i>	31
4.3 Förändringar i skolmiljön med ledning av kartläggning av elev	32
4.3.1 <i>Förändringar i miljön för förskolebarn med ledning av kartläggning</i>	33
4.3.2 <i>Förändringar i miljön med ledning av kartläggning för elever under skolan tidigare år</i>	33
4.3.3 <i>Förändringar i skolmiljön med ledning av kartläggning för elever under skolans senare år</i>	34
4.3.4 <i>Förändringar i skolmiljön initierade av specialpedagog med ledning av kartläggning</i>	34

4.4 Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder	35
4.4.1 Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder i förskolan	35
4.4.2 Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder under skolans tidigareår	36
4.4.3 Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder under skolans senareår	36
4.4.4 Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder inom den specialpedagogiska verksamheten	36
4.5 Sammanfattning och analys av resultat	37
5 Diskussion	38
6 Sammanfattning	45
7 Fortsatt forskning	46
Referenser	48
Bilagor	

1 Inledning

Föreliggande arbete behandlar metoder för identifiering av elever vilka man anser avviker kunskapsmässigt och/eller emotionellt/socialt inom förskola och på skolans olika stadier och därför är i behov av stöd. Jag undersöker vilka förändringar i miljön kring eleven detta föranleder. Uppföljning av insatta åtgärder samt utvärdering av dessa är också en viktig del i det insatta stödet.

Likvärdigheten i skolan förutsätter att varje elev utifrån sina speciella förmågor och behov får den undervisning som ger eleven optimal skolgång. Den svenska skolan ska vara en likvärdig skola, detta är en av grundstenarna i vårt skolsystem. En likvärdig skola innebär en önskan om att alla barn och ungdomar skall mötas utifrån sina unika möjligheter och på den nivå de befinner sig. Elever i behov av stöd har lagstadgad och ovillkorlig rätt till detta enligt skollagen, grundskoleförordningen kapitel 4 §1 (Thoursie & Werne, 2004/2005). I Skolverkets rapport (2001) läser vi att elever inte får det stöd de behöver och har rätt till. Enligt denna rapport sätter skolans ledning budgeten i första rummet och därför får eleverna inte alltid det stöd i undervisningen de har rätt till.

Tankar beträffande ekonomi i relation till insatser av extra stöd och resurser har förts fram i massmedia och också från lärarhåll. En allt snävare samhällsekonomi bidrar till att allt fler elever befinner sig i svårigheter i skolans värld. Skolledningens uppgift att skilja ut de elever som är i behov av stöd har accentuerats (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). I en studie som gjorts av Skolverket (1998) kan vi läsa att det inte visas något samband mellan skolornas ekonomiska resurser och elevernas resultat. Men man förmodar enligt samma rapport att det finns en kritisk punkt bortom vilken en minskning av resurser medför ett sämre resultat hos eleverna. Kanske har vi nått bortom denna kritiska punkt nu. Enligt Emanuelsson (1985) finns det i skolans värld en föreställning om att man entydigt och generellt kan bestämma vilka elever som har rätt till extra stöd. Specialpedagogiska insatser fördelas inte enligt något tydligt kriterium på behov av stöd hos eleverna utan vilka elever som får specialundervisning styrs av de prioriteringar och den inriktning den kommunala skolan har (Lundgren, 1999). Persson (1997) menar att lärarnas stora frihet att lägga upp sitt arbete liksom den traditionellt begränsade insyn skolan bjuder har utvecklat en praxis vilken strider mot de samhällspolitiska målen för specialpedagogisk verksamhet

Det nuvarande betygssystemet har inneburit genomgripande konsekvenser för skolans verksamhet och elever i behov av stöd. Elever som ej blir godkända utgör en stor grupp vilken kräver extra resurser för att klara sin skolgång på ett tillfredsställande sätt. Detta eftersom betyget godkänd krävs för att bli behörig till studier på gymnasieskolans program. Enligt Persson (2001) är inlärningsproblem ofta relaterade till låg begåvning, vilket i sin tur innebär att eleven inte kan uppfylla de krav skolan ställer på dem. Detta innebär också enligt Persson (a.a.) att skälen till att vissa elever får specialundervisning står att söka i diskrepansen mellan vad skolan kräver och hur eleverna svarar upp till dessa krav. Detta påtalade Emanuelsson (1985), skolvårigheter som begrepp, ett uttryck för diskrepans mellan individernas förutsättningar och skolmiljöns krav. Ca. 20 procent lämnar grundskolan med ofullständiga betyg (Jacobson, 2002). Dessa elevers svårigheter har identifierats och åtgärdsprogram har upprättat. Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, (2001) uppstår ett differentieringsbehov när undervisningen ska omfatta alla elever. Undervisningens och undervisarnas svårighet att hantera den mångfald av olikheter i elevernas förutsättningar skapar ett behov av differentiering. Vidare innebär de odifferentierat organiserade skolformerna ett större behov av specialundervisning enligt samma författare.

Enligt Persson (1998) ökar lärarnas arbetsbörda i takt med stigande elevantal vilket i sin tur medför krav på mer homogena klasser. Frågor om vem som är i mest behov av stöd

aktualiseras i hög grad i sådana sammanhang. Eftersom skolans resurser inte är obegränsade och därav följer att man har en strävan att urval och fördelningen av dessa resurser ska bli så rättvis som möjligt gäller det att identifiera och definiera behovet av stöd genom olika metoder (Tideman m.fl. 2004). Om en alltför stor del av skolans elever definieras att vara i behov av stöd kan detta resultera i att elever som har uttalade svårigheter berövas denna rätt (Persson,1998). Det är av stor betydelse att man företar en bred kartläggning av hur eleven/eleverna fungerar i olika sammanhang och situationer för att kunna utforma individuella insatser (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001). Detta ställer stora krav på lärarna som utifrån denna kartläggning ska anpassa innehåll och undervisning till skolans olika elever (Persson a.a.). Skolan har ett ansvar att skaffa sig kunskap om olika funktionshinder samt att se, till vilka speciella krav detta ställer på skolans miljö och undervisning (Teveborg, 2001). Elever med uttalade funktionshinder såsom döva och hörselskadade, synskadade, rörelsehindrade och elever med måttlig eller grav utvecklingsstörning får ofta det extra stöd de behöver. Kommunerna tar i allmänhet väl hand om elever med stora och tydliga behov av hjälp, till exempel elever med fysiska funktionshinder (Teveborg a.a.). För att elever med dolda funktionsnedsättningar ska få det stöd och de resurser de behöver ställs det ibland krav på tester vilka resulterar i diagnoser som ska ge ett så objektiva mått som möjligt på elevens behov. Diagnoser har kommit att fylla rollen som legitimeringsgaranti av skolan gentemot samhället i stort (Tideman m.fl. 2004). På grund av detta har diagnosförfarandet under senare år utsatts för en ökad kritik. Kritik gentemot det faktum att vissa kommuner kräver en diagnos för att elever ska få det stöd de behöver i undervisningssituationen och kritik gällande diagnosernas ibland stigmatiserande inverkan (Tideman, a.a.).

Identifiering av elever i behov av stöd resulterar ofta i differentiering i form av placering i särskilda undervisningsgrupper och ibland i särskilda skolor. Differentieringen är att förstå som ett pedagogiskt begrepp och som ett pedagogiskt behov snarare än som ett behov som föreligger hos den enskilde eleven (Emanuelsson m.fl. 2001).

Tanken på en skola för alla innebär en skola i vilken det tas hänsyn till alla elevers olika förutsättningar och behov (Lpo-94). Ser vi på hur skolor i allmänhet hanterar elever i behov av stöd framträder själva hanterandet som väldigt motsägelsefullt. Enligt läroplanen ska vi acceptera och tolerera människors olikheter samtidigt som vi genom olika insatser ska minimera dessa olikheter och avvikelser (Haug, 1998).

Jag som skriver denna uppsats har förskolläraryrkesbakgrund med montessorit utbildning och är verksam inom gymnasiesärskolan. I min profession som pedagog inom gymnasiesärskolan stöter jag i varierande grad på differentieringsproblematik. Inom gymnasiesärskolan har vi nationella och individuella program. För att en elev ska få sin placering hos oss krävs att eleven har en diagnos som varande utvecklingsstörd. Är den elev som söker till oss att härleda till autismspektrat kräver vi att även denna funktionsnedsättning ska stärkas av en diagnos. Diagnoser fungerar som en inträdesbiljett till gymnasiesärskolan och våra speciella autismsklasser. Omplacering på våra olika program kräver oftast inte någon diagnos eller annan utredning utöver diskussion med berörda lärare och observation av hur väl eleven kan följa arbetet på det tänkta programmet. Eftersom den största delen av personalen har någon form av specialpedagogisk kompetens och en vana att se till elevers särskilda behov innebär detta tror jag att vi har lättare att tillgodose varje enskild elevs behov än om eleven är placerad inom grundskolan eller gymnasieskolan. För elever i behov av stöd innebär diagnosen utvecklingsstörd en inträdesbiljett till de specialresurser vilka man som elev får tillgång till inom gymnasiesärskolan. Diagnoser är till synes objektiva gränsdragningar men valet av utredningsform och konsekvenser dragna utifrån denna tror jag kan se väldigt olika ut inom olika skolor och skolformer. Detta är något jag sett prov på i mitt arbete inom den skolform jag är verksam inom. Med utgångspunkt i ovanstående har jag därför valt att kartlägga och granska diagnosförfarandet utifrån denna bakgrund och med anläggandet av olika perspektiv

på detsamma. Finns det några generella metoder som används vid de fall man upptäcker en elev i behov av stöd? Inom vilka områden testas elever i behov av stöd och hur ser stödet ut, finns det generella likheter inom de i undersökningen ingående skolformerna?

Detta är frågor som jag hoppas kunna finna svar på vid litteraturstudier och valda forskningsmetoder.

1.1 Bakgrund

Det finns flera olika skäl till att elever i behov av stöd har ökat. Ett av dem kan vara stora klasser och därför krav på mer homogena grupper än tidigare (Persson, 1998). Det nya kunskapsrelaterade betygssystemet är en annan faktor som fått genomgripande konsekvenser i dagens skola. Ett stort antal elever hamnar enligt detta system på fel sida om skiljelinjen för vad som anses vara normalt (Tideman m.fl. 2004). Elever med svårigheter att läsa skriva och räkna har kanske inte procentuellt blivit fler än tidigare, men konsekvenserna av dessa svårigheter medför i dagens samhälle en svårare situation än förr (Jacobsson, 2002). På grund av detta arbetar många specialpedagoger ur ett kompensatoriskt perspektiv det vill säga är du en elev med läs och skrivsvårigheter så får du mer undervisning i detta ämne i syfte att uppnå betyget godkänt (Persson, 2001). Helhetssynen på eleven försvinner i ett sådant sammanhang och skolan tenderar att verka som en treännesskola med svenska, matematik och engelska som sina huvudsakliga ämnen. Samtidigt kan vi läsa rapporter som talar om en stor ökning av elever till särskolan och gymnasiesärskolan (Tideman m.fl. 2004). Visar detta på att grundskolan inte har resurser att ta hand om elever i behov av stöd eller är det så att en allt snävare ekonomisk politik ställer allt större krav på skolan ifråga om elevernas kunskapsinhämtande (Liljequist, 1999)?

Samhällets ökade krav på en alltmer specialiserad arbetskraft är förmodligen också en faktor att ta hänsyn till. De okvalificerade arbeten som tidigare fanns är en ständigt krympande sektor i vår alltmer specialiserade värld. Enligt H. Eriksson i Börjesson (1997) innebär samhällets stigande krav på intellektuella avancerade kompetenser att närmare en fjärdedel av befolkningen är för svagt begåvade för att klara både skolans och arbetslivets krav.

Enligt Skolverkets utbildningsinspektörers kvalitetsgranskning Skolverket (1998) av insatser för elever i behov av stöd uppgav skolorna som ingick i granskningen att mellan 10-40 procent av eleverna var i behov av särskilt stöd. Några skolor i invandratäta områden menar att så många som 75 procent var i behov av stöd. Enligt Skolverket kan det då inte peka på brister i undervisningen utan det handlar snarare om stora brister i den ordinarie verksamheten. De negativa faktorer som inspektörerna pekar på är stora klasser och för få vuxna, bristande samarbete mellan personalen samt att man använder ett undervisnings sätt som inte stimulerar eleverna. Ökningen av elever i behov av stöd måste också sättas i relation till vaga och varierande definitioner av detta begrepp (Skolverket, 1998). Enligt samma skrift angående olikheter i fråga om skolframgång, gör den gällande att det är en fråga om hur barnets omgivning ser ut. De som klarar sig bäst i dagens skola är barn till välutbildade föräldrar som i allmänhet värderar utbildning högt, detta oavsett om barnet är svenskt, flicka eller pojke eller har invandrat (Skolverket, 2001). Beträffande åtgärder till elever i behov av särskilt stöd visar det på vissa brister bland annat så saknas rutiner för åtgärdsprogram och formella beslut om särskild undervisningsgrupp och anpassad studiegång. I Lärarförbundets skrift *Specialpedagogiskt stöd – för allas rätt till en bra utbildning* (2005) läser man -”för att en skola ska vara likvärdig för alla elever innebär det att resurstilldelningen, verksamhetens innehåll och tillgången till pedagogisk kompetens måste utgå från varje elevs behov.” Vilka är då varje elevs behov och vilka verktyg finns för att kartlägga dessa?

De olika behov som uppdragas kan innebära att eleverna segregeras istället för att genom olika resursförstärkningar eller tillrättaläggande i lärmiljön inkluderas i den ordinarie verksamheten. Skapar diagnoser sina klienter snarare än avtäcker deras faktiska tillstånd (Börjesson, 1997)?

Inom förskolan kan kraven på att säkra ett störfritt barnomsorgsarbete genom att särbehandla barn i behov av stöd samtidigt som specialinsatser inom förskolan ska undvikas leda till att detta dubbla budskap skapar en osäkerhet i yrkesrollen. Vanligtvis resulterar detta i att inga insatser eller åtgärder vidtas för att hjälpa barn i behov av extra stöd (Larsson-Swärd, 1999). I en skola för alla perspektiv, ett uttryck som inbegriper en skola för alla elever, de med stora svårigheter för skolarbete såväl som elever med goda förutsättningar för inhämtande av kunskaper i skolans värld, är det en förutsättning att alla elever ges lika möjligheter. Behoven är ur ett sådant perspektiv av mycket varierande slag. De pedagogiska diskussioner som förs ut på den verksamhetsnivå som jag i mitt arbete kommer i kontakt med uttrycks i problem som har nära anknytning till frågor huruvida undervisning av elever i behov av särskilt stöd bäst sker i segregerade eller integrerade grupper. I undervisningssituationen har man också att ta hänsyn till vilket perspektiv man ska anlägga på stödet man ger elever i behov av detta. Av egen erfarenhet ser jag att man arbetar utifrån både ett relationellt och kategoriskt perspektiv. Utifrån ett kategoriskt perspektiv är elevernas svårigheter att relatera till egna tillkortakommanden vilka kan avhjälpas med rätt undervisning. Enligt det relationella perspektivet kan miljön vara en hämmande faktor för inläring och bör i möjligaste mån anpassas efter eleven. Det relationella perspektivet är också det perspektiv vi enligt Lpo- 94 ska anlägga på vår undervisningssituation och i beaktande av elever i behov av stöd. Kritik beträffande differentiering och diagnostisering har stundtals varit skarp i dagens skoldebatt samtidigt som en markant ökning har skett just beträffande diagnoser och särskiljande. Bland annat har det ökade antalet elever till särskolan legat till grund för diskussioner beträffande differentieringsförfarandet (Tideman m.fl.2004).

1.2 Syfte

Det övergripande syftet med denna undersökning är att kartlägga och granska vilka metoder specialpedagog och pedagoger använder sig av på en förskola och tre skolor i en kommun och på fyra olika stadier när de upptäcker en elev som avviker kunskapsmässigt och/eller emotionellt-socialt samt vad detta får för pedagogiska konsekvenser i skolsituationen.

Utifrån ovanstående syfte kommer jag att i huvudsak att söka svar på följande frågor.

- Vad är det hos eleven som pedagogerna inom förskolan och skolans olika stadier samt specialpedagog betraktar som avvikande vad gäller kunskapsmässig och/eller social emotionell utveckling?
- Hur ser en kartläggning ut av en elev som man anser avvika och vem initierar denna kartläggning ?
- Vad händer konkret i förskol/skolsituationen med ledning av resultaten som framkommer vid kartläggningen/utredningen ?
- Hur ser uppföljning och utvärdering av kartläggning/utredning ut för den enskilde eleven i behov av stöd ?

- Vari består skillnader och likheter i syn på ovanstående mellan förkolepedagog pedagoger från skolans tidigareår, senareår och specialpedagog?

1.3 Uppsatsens fortsatta disposition

Under rubriken litteraturgenomgång redovisar jag litteratur som jag funnit relevant för min undersökning. Jag redovisar också under denna rubrik hur jag sökt information via databasen Google och Libris. Litteraturdelen avslutas med den teori vilken jag valt att utgå från i min diskussionsdel. Jag sammanfattar denna första del under rubriken preciserat syfte. Härfter följer den empiriska delen i vilken jag gör mina metod överväganden och redovisar urval, genomförande och bortfall. I den efterföljande resultat delen redovisar jag mina resultat. Denna del följs av en sammanfattning och analys av resultat. Under rubriken diskussion väver jag samman litteratur och resultat för att slutligen sammanfatta arbetet under rubriken sammanfattning. Avslutningsvis följer förslag på fortsatt forskning, referenser och bilaga.

2 Litteraturgenomgång

Utifrån det specialpedagogiska perspektivet på differentiering, organisatorisk såväl som pedagogisk och metoder för desamma har jag valt litteratur inom områden med anknytning till dessa båda begrepp. Under rubriken specialpedagogik har jag sökt vidare efter lämplig litteratur på närliggande bibliotek.

Referensturlistor i vald litteratur har lett mig vidare i mitt sökande. Jag har också sökt litteratur via databasen Google och Libris då i huvudsak på orden differentiering, avvikelser och normalisering. Genom dessa sökord fann jag bl.a. Lena Langs avhandling ”...och den ljusnande framtiden är vår, ” (Lang, 2004).

Inledningsvis ger jag en kort sammanfattning av begreppet ”en skola för alla”. Därefter följer en kort historisk tillbakablick beträffande identifiering och differentiering av elever i behov av stöd. Vidare, utskiljning av elever i två olika skolformer relaterat till ovanstående begrepp. Det nuvarande betygssystemet granskar och sammanfattar jag helt kort utifrån skolans uppnåendemål. Därefter behandlas det specialpedagogiska perspektivet på normalitet och avvikelser vilket innefattar en analys av begreppet elever i behov av stöd. För detta ändamål har jag bland annat utgått från Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa – kortversion (Socialstyrelse, 2003), Asmervik m.fl. (2001) och Teveborg (2001).

I mitt arbete har jag fokuserat på elever med mindre tydliga svårigheter såsom elever med läs- och skrivsvårigheter, elever med dolda funktionshinder och elever med allmänna skolsvårigheter. Elever med fysiskt relaterade funktionshinder berör jag inte i någon större utsträckning då detta skulle leda in mitt arbete i en riktning och omfattning som jag inte har möjlighet att fördjupa mig i. Vidare gör jag en ansats till vissa klarläggande beträffande metoder vilka används för identifiering av elever i behov av stöd följt av kritik beträffande diagnostisering och särskiljande.

2.1 En skola för alla

Enligt FN:s konvention om barns rättigheter slås det fast att alla barn har rätt till utbildning och därmed också rätt till stöd för att kunna tillgodogöra sig utbildning (Utrikesdepartementet, 2002). 1994 antogs vid en konferens organiserad av den spanska regeringen och i samarbete med UNESCO i Salamanca en deklaration om principer, inriktning och praxis för undervisning av elever med behov av särskilt stöd. Grundtanken i

dokumentet är att man ska sträva efter målet skolor, vilka är till för alla barn. I undervisningen av elever i behov av stöd måste dessa strävanden ingå i en övergripande utbildningsstrategi vilken innefattar alla barn. I deklARATIONEN anmodas och uppmanas alla regeringar att genom lagstiftning eller riktlinjer prioritera förbättringar så att skolorna kan ta emot alla barn oavsett individuella skillnader eller svårigheter (SalamancadeklARATIONEN, 2001).

Det är fastställt att Sverige ska ha en inkluderande skola, en skola för alla. I Lgr 80 betonas att insatser och krav på eleverna ska ställas utifrån elevernas aktuella förutsättningar. Skolans arbetssätt ska anpassas till den enskilde elevens förutsättningar, integrering ska eftersträvas. Med Lgr-80 fick skolorna en ökad lokal frihet för särskilda satsningar på elever i svårigheter och skolans pedagogiska mål betonades. Genom Lgr-80 kan man ana en första förflyttning av tankegångarna från den stora systemvärlden till den lilla världen. 1994 års läroplan (Lpo-94) slår fast att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Här avspeglas ett nytänkande beträffande statens och marknadens roll i samhället. Det talas om enskild individ och här framhävs elevens behov av att lära sig arbeta självständigt. Tankar om empati, solidaritet, personligt ansvar, kritiskt reflekterande är ord som lyfts fram. Vidare påpekar man att det finns olika vägar för eleverna att nå målen. Det understryks att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårt att nå målen. Skolan ska också stimulera varje elev att utbilda sig och att växa med sina uppgifter (Utbildningsdepartementet, 1997).

I förskolans läroplan Lpfö 98 står att läsa att hänsyn ska tas till barnens olika förutsättningar och behov. Förskolans uppdrag innebär att den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla i förskolan. Bland de vanligast förekommande stödinsatserna är att anställa ytterligare personal till en barngrupp. Detta kan innebära att personal anställs utan lärarutbildning för att arbeta med barn som är i behov av specialpedagogiskt stöd (Läraryrket, 2005). Enligt Skolverkets allmänna råd för kvalitet i förskolan (Utbildningsdepartementet, 1997) bör kommuner sträva efter att barns behov av särskilt stöd tillgodoses inom den ordinarie verksamheten samt att personalen har tillräcklig kompetens för detta. Enligt Lpo-94 som även gäller för förskoleklass och fritidshem står att läsa att skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika anledningar har svårt att nå målen.

När det gäller grundskolan står det i skollagen kap. 1 § 2: I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Vidare i kap. 4 § 1 Stöd ska ges till elever som har svårigheter i skolarbetet (Thoursie & Werne, 2004/2005).

Tideman menar att det faktum att särskolan i skollagen är en egen skolform försvårar skapandet av "en skola för alla" (Tideman, 2000). Genom att ha två skolformer inom obligatorisk grundskola sorteras barn efter begåvning under sin skoltid och även om barn inskrivna i särskola har inkluderad särskolegång är de ändå utpekade under sin skolgång. Tideman (a.a.) visar också att antalet barn inskrivna i särskola är beroende av resurstillgångarna i grundskolan. Klassas ett barn som särskolemässigt beviljas skolan mer resurser och färre barn kommer att ingå i den ordinarie grundskolan (Tideman a.a.). Tideman fortsätter med att belysa att detta drabbar de barn som redan är inskrivna i särskola eftersom resurserna till dem då blir mindre. Kommunaliseringen har lett till att allt fler barn skrivs in i särskola. Tideman lyfter fram att flera faktorer påverkar hur barn med svårigheter bemöts; kompetent personal, resurser, pedagogisk inriktning på skolan, lagstiftningen och miljöanpassning efter individen. En grundläggande värdering bakom visionen "en skola för alla" är att människors olika förmågor och sätt att fungera inte ska ses som ett problem det ska snarare vara att betraktas som en tillgång i det dagliga skolarbetet (Tideman m.fl. 2004).

Först när barnet sätts i centrum och undervisningen anpassas efter var och ens behov kan vi uppnå en skola för alla (SalamancadeklARATIONEN, 2001).

2.2 Identifiering av elever i behov av stöd ur ett historiskt perspektiv

Nedan ges en kortfattad historik beträffande identifiering av elever i behov av stöd och de instrument man använts sig av över tid. En historisk tillbakablick för att ge perspektiv på vår egen tid och förhoppningsvis insikt som hjälp till förståelse för olika syn på begreppet elever i behov av stöd.

Generellt kan sägas att det var det kategoriska perspektivet på specialundervisning som var rådande från 1800-talet och fram till SIA-reformen i mitten på 1970-talet (Brodin & Lindenstrand, 2004). Med det kategoriska perspektivets principer ser man på elever i behov av stöd som elever vilka inte har förmåga att svara upp till skolans krav och undervisning. Eleven besitter inte förmåga att följa undervisningen i klassen. När beslutet om folkskola fattades 1842, gällde det inte en skola för alla barn. Barn till de sämst ställda gick vanligtvis inte alls i skolan. I begränsad omfattning gick de i fattigskolor eller i folkskolan. Bättre bemedlade föräldrar valde andra skolformer för sina barn. Det skulle dröja ända till 1915 innan så gott som alla barn gick i folkskolan. Denna strävan att införa en folkskola i det snabbt växande industrisamhället kan ses mot samhällets behov av socialiserande institutioner vilka skolade in människor i gällande normer och värderingar (Brodin & Lindenstrand a.a.; Persson, 1997). Under denna tid undervisades barn med medicinska sjukdomar och efterblivna barn enskilt eller i smågrupper. De fysiskt funktionshindrade barnen, de som vid den tiden betecknades som vanföra fick sina egna institutioner för undervisning och vård. De utvecklingsstörda barnen som vid den tiden betecknades som sinnesslöa, imbecilla och efterblivna fick under perioden runt sekelskiftet sin skolgång och eventuella vård vid externat, anstalter och i hjälpklasser. Under 1910-talet inrättades i storstäderna så kallade svag klasser, dessa vållade protester från lärarhåll då man menade att solidaritet och ansvar för mindre väl rustade borde vara ett uppfostrande moment. Motståndarna menade att man genom att dela upp barnen i grupper gav alla bästa möjliga förutsättningar (Brodin & Lindenstrand a.a.).

Genom att avskilja de annorlunda barnen och barn med särskilda behov skapade man förutsättningar för att ge dessa barn de särskilda omsorger man ansåg de hade behov av samtidigt som undervisningen underlättades för dem som var normala det vill säga inte annorlunda. Insatser i form av avskiljning för de svagbegåvade gjordes enligt den dominerande retoriken utifrån att det är synd om dem som inte hade förmåga att hänga med i den ordinarie undervisningen (Tideman m.fl. 2004).

1920-talets individualiserande av barns problem från skolans allmänna miljö till individuella särdrag hos eleverna lägger stor vikt vid pedagogers förmåga att kunna skilja mellan det avvikande och det normala. Under denna tid menar man att det är viktigt att pedagogerna får en vetenskaplig skolning i att diagnostisera eleverna (Börjesson, 1997). Såväl moraliska som intellektuella avvikelser blir föremål för åtgärder, oförmågor att möta skolans intellektuella krav blir till ett hälsoproblem (Börjesson a.a.).

Under början av 1900-talet fanns ett stort intresse för institutioner för olika handikappade och vanartiga barn, differentieringsambitionerna baserades på vetenskapligt utprovade manualer och instrument. Under denna tid inrättades Psykologiskt- pedagogiska institutet, här var konstruerandet av intelligensmätningar och kunskapsprov en viktig uppgift. Man införde också under denna tid skolmognadsklasser. (Börjesson a.a.). Begreppet skolmognad innefattade både social och kognitiv kompetens. Uppnådd social kompetens innebar att eleven hade klarat övergången från en jagcenterad till en sakcenterad hållning, eleven skulle ha uppnått en mer kausalt-begreppslig inställning till omvärlden, blivit medveten om regler som föpliktigande handlingsnorm vilket leder till bättre möjligheter för anpassning i grupp samt skulle eleven vara arbetsmogen dvs. vara inställd på att utföra och slutföra en arbetsuppgift. Vad gäller den kognitiva kompetensen ansågs det att följande förhållanden var grundförutsättningar för att betrakta en elev som skolmogen och förmögen att kunna lära sig

läsa, skriva och räkna. Eleven skulle ha en utvecklad mängduppfattning, utvecklad symboluppfattning och en utvecklad manuell koordination. Språkbehärskningen testades utifrån uttal, ordförråd och begreppsbyggnad (Ahlqvist, Eriksson, Hermansson, Johansson, Palmblad & Rydelius 2001). Intelligenstester och skolmognadstester infördes och ansågs som vetenskapligt objektiva kriterier som kunde skilja ut elever utan att stänga ute de som var socialt eller ekonomiskt fattiga (Tideman m.fl. 2004). Under 1940-talet inrättades ett stort antal specialklasser med syfte att minska kvarsittningen i skolan. Eleverna placerades in i olika klasser med ledning av uppkomna resultat på genomförda intelligenstester.

1940 års skolutredning förstärker skolans differentieringsuppgift. Enligt denna bör varje elev rustas för att fullgöra sin speciella uppgift i samhället (Börjesson 1997). Betygssystemet blir ett viktigt verktyg och förutom att vara kunskapsrelaterat kunde det också ge ett mått på elevernas karaktärsegenskaper. Särskiljandet skedde under denna tid i nära samarbete med läkare, skolledare och lärare, de medicinskt - biologiska synsätten var dominerande, parat med ett socialt engagemang (Börjesson a.a.)

På 1960-talet ifrågasattes avskiljning i form av speciella skolor och klasser både ur ekonomiska och ideologiska skäl. Man såg avskiljningen som en stämpling vilken kunde innebära uteslutning och isolering. För att motverka denna så kallade stämpling började man att placera avvikande elever tillsammans med normala elever i olika konstellationer, eleverna integrerades (Tideman m.fl. a.a.). Med grundskolans införande på 60-talet vilken ersatte folkskolan och realskolan och med införandet av 1962- års läroplan skedde det en expansion av specialundervisningen och resurserna fördubblades. Det var också under denna tid som idén om en sammanhållen skola för alla sågs som en förutsättning för främjandet av ett jämlikt och demokratiskt samhälle (Persson, 1998). Undervisningens svårigheter i odifferentierade grupper betraktades som brister hos avvikande elever vilka ansågs ha särskilda behov (Emanuelsson m.fl.2001). 1972 erhöll mer än en tredjedel av skolans elever särskilt stöd under kortare eller längre perioder under sin skoltid. Det var också under denna tid som det generella handikappbegreppet med innebörden av att vara en egenskap hos individen ersattes med ett relationellt perspektiv på synen av handikapp som något som till största delen var miljöbetingat (Tideman m.fl. 2004).

SIA-utredningen, en utredning som tillsattes av regeringen för att komma tillrätta med den stora ökningen av specialundervisningen efter grundskolans införande, förespråkade ett relationellt perspektiv på elever i svårigheter. Utredningen såg på svårigheter för elever i skolan som något som uppstod i mötet mellan individen och dess omgivning istället för att som man tidigare ansett ett individproblem. Förslaget från utredningen var att skolans skulle närma sig samhället i stort, skolans ansvarsområde skulle vidgas bl.a. genom att den kommunala fritidsverksamheten skulle knytas till skolan. Vidare fick skolorna större frihet att använda givna resurser samtidigt som arbetslagsprincipen skulle vara gällande för skolans organisation (Lundgren, 1999,a). I stället för elever i skolsvårigheter talar man om en skola med undervisningssvårigheter. 1983 fick Skolöverstyrelsen och UHÄ i uppdrag av regeringen att analysera behoven av stöd för elever och utbildning för lärare i anslutning till detta. Detta resulterade i förslag på en ny och förändrad lärarutbildning. LGR 80 blev också starten på en decentralisering av skolan vilken kom till tydligare uttryck genom skolans kommunalisering under 90 – talet. Under denna tid infördes också begreppet ”en skola för alla”, en skola i vilken alla elever skulle kunna finna sin plats och lära utifrån sina behov och förutsättningar. Samtidigt ökade diagnostiseringen av elever med följande sortering och kategorisering (Tideman m.fl. 2004).

Strävan att utsträcka normalitetsbegreppet att gälla alla barn vilket väcktes i och med SIA utredningen har kommit att prägla synen på avvikelser respektive normalitet fram till när vi i dagens skola talar om ett inkluderande perspektiv och ett en skola för alla perspektiv (Emanuelsson m.fl. a.a.)

Kritik mot detta synsätt har framförts från flera håll (Skolverket, 1998). Med detta synsätt menar man att det finns en risk att man negligerar faktiska svårigheter och förbiser behovet av kompetens och kunskaper inom området funktionsnedsättningar, då främst vad gäller elever med uttalade funktionshinder, elever med utvecklingsstörning och elever med fysiska funktionshinder (Persson, 1998).

2.3 Det målrelaterade betygssystemet

Eftersom avvikelser ofta är kunskapsrelaterade och betyg ett mått på vilka kunskaper elever har, ser jag det som viktigt att kortfattat behandla det relativa betygssystemet.

Avsnittet inleds med en kort historik över hur betygen har använts i Svensk skola och därefter behandlas det målrelaterade betygssystemet.

Validering har funnits länge inom den svenska skolan. Termen betyg används redan i 1820 års skolordning. Då fick eleverna betyg enligt en fyrgradig skala som kompletterades med ett betyg i uppförande och flit. Denna skala ändrades så småningom en del och kom att finnas i sjugradig skala fram till slutet av 1960-talet. Det fanns inga betygskriterier och eleverna hade därför svårt att veta vad det var som egentligen betygssattes. Då platserna på realskolan inte längre räckte till åt alla som ville studera där väcktes ett behov av jämförbara betyg. Betygen blev viktiga som urvalsinstrument och därför behövdes ett nytt betygssystem. 1957 års skolberedning lade fram det relativa betygssystemet och det infördes med 1962 års läroplan för grundskolan. Betygsskalan var femskalig och endast en viss procentsats av eleverna kunde uppnå ett visst betyg (Davidsson, Sjögren & Werner, 2004).

I 1980 års läroplan konstaterar man att betygen vid antagningen till gymnasiet måste kunna användas som en central urvalsgrund. Eleven ska inte jämföras med andra elever, kursplanerna i Lgr 80 är bindande och undervisningens inriktning ska vara samma för alla elever (Lgr-80). Det fanns fortfarande inga betygskriterier som fastställde vad eleverna skulle kunna för de olika betygen.

1992 lade betygsberedningen fram ett betänkande till regeringen. Man hade i linje med regeringens uppdrag framlagt ett betänkande som ersatte det relativa betygssystemet med det målrelaterade betygssystemet (Davidsson, Sjögren & Werner, 2004).

1994 kom så den nya läroplanen och huvuddragen i denna var att grundskolan fortsättningsvis skulle ha betyg som var kunskaps- och målrelaterade. Betyg skulle sättas från och med årskurs 8 och de olika betygsstegen skulle vara Godkänd, Väl Godkänd och Mycket Väl Godkänd. Betygskriterier utarbetades centralt för betyget Väl Godkänd. De elever som inte når upp till kunskapskraven för betyget Godkänd ska inte få något betyg i ämnet. De kan dock få ett skriftligt omdöme om de önskar (Skolverket, 2001). Det faktum att eleven får ett skriftligt omdöme och inte ett betyg grundar sig på att regeringen menar att skolan har ett resultatansvar. Eleven ska minst nå upp till de kunskapskrav som redovisas i kursplanerna för att erhålla ett betyg (Davidsson, Sjögren & Werner, 2004). Nya direktiv i Läroplanen från 1994 var alltså att pedagogerna gavs betygskriterier samt att det ställdes krav på vissa förkunskaper för vidare studier på gymnasiet. Sedan Lpo 94 gavs ut har Skolverket kompletterat med betygskriterier för betyget Med Väl Godkänd.

Hur har då det målrelaterade betygssystemet förändrat vardagen i skolan för elever i behov av stöd? Fokus har idag flyttats från pedagogens undervisning till elevens lärande och inhämtande av kunskaper och det gör att pedagogens ansvar för elevens inläring ökar. Lindberg (Skolverket, 2002) påpekar att det tidigare inte ställdes några yrkesmässiga krav på pedagoger när de satte något av de lägre betygen på en elev. Idag betonar direktiven från Skolverket att de elever som inte når upp till målen för godkänd ska få hjälp av sina lärare i form av åtgärdsprogram, omdömen och täta föräldrakontakter. Lärarens ansvar för eleven har ökat och likaså lärarens skyldighet att försvara sin betygssättning inför elever och föräldrar.

Läraren har en press på sig att hela tiden förmedla till föräldrar och elever vad skolan förväntar sig i prestations väg av eleven. Detta kan leda till konflikter där eleven kan komma i kläm. I de fall där eleven inte får betyg har elev eller vårdnadshavare rätt att kräva att pedagogen lämnar ett skriftligt omdöme i ämnet. Omdömet ska visa elevers kunskapsutveckling inom ämnet samt redogöra för de stödåtgärder som satts in för att hjälpa eleven (Davidsson, Sjögren & Werner, 2000). Läraren som mer eller mindre förväntas få alla sina elever godkända riskerar att fokusera för mycket på betygsriterierna. Carlgren, (Skolverket, 2002) ser en fara i att betygsriterierna kan komma att ersätta kursplanerna som grund för skolarbetets planering.

Emanuelsson i Skolverket (2002) ställer frågan huruvida antalet elever med medicinska och psykologiska diagnoser kan ha ökat på grund av att ett ökat antal elever i dagsläget kan bedömas som icke normala dvs. icke godkända av sina lärare. Kraven på lärarna att undervisa individuellt har ökat och detta har för vissa elever i behov inneburit mindre tillgång till struktur, mer stök i klassrummet och med detta större problem (Tideman m.fl. 2004).

Carlgren i Skolverket (2002) menar att det nya betygssystemet skapat en förväntan att alla elever i grundskolan ska få betyg och att betygssystemet på så sätt faktiskt har ändrat kunskapsstandarden inom skolan, eller kanske snarare förväntan på denna. Kraven och förväntningarna på eleverna har ändrats.

Både lärare och elever känner av att det finns elever som riskerar att inte få betyg. Lärarna möter en helt ny grupp elever som ställer frågor om sina prestationer. Det är nu minst lika vanligt att elever som riskerar att inte få betyg undrar över sina prestationer, tidigare ställdes dessa frågor enbart av högpresterande elever (Skolverket, 2002). I betygsriterierna anges det tydligt att det endast är de faktiska kunskaperna och färdigheterna som ska ligga till grund för betygssättningen. Det är tungt för de elever som har svårt i skolan. Emanuelsson menar att det är viktigt att betygssätta alla elever och att det är orimligt att läraren inte längre kan sätta betyg där arbetsinsats och engagemang påverkar betyget (Skolverket, 2002). Idag kan elever som anstränger sig maximalt riskera att inte ges betyg. De utsätts dessutom för extra press då de måste ha godkänt i samliga kärnämnen för att kunna komma in på de ordinarie gymnasieprogrammen. Andersson påpekar att fler och fler elever identifieras och slås ut i det nya betygssystemet (Skolverket, 2002).

Fjellström i Skolverket (2002) undrar om vi i betygsfrågan istället inte borde stötta och uppmuntra de svaga. Skulle detta kollidera med krav på saklighet och rättvisa.

2.4 Normalitet och avvikelse

För att i någon mån klargöra begreppet differentiering inleds detta kapitel med en beskrivning av begreppen normalitet och avvikelse. Dessa båda begrepp är grundläggande vad gäller särskiljande och differentiering i skolans värld.

Normalitet och avvikelse är begrepp vars innebörd det inte existerar någon entydig uppfattning om. Normalisera betyder enligt Malmström, Györki och Sjögren (1996) att göra normal och normal är enligt samma referens det samma som vanlig, inom ramen för det som brukar förekomma. Innebörden och betydelsen av ordet avvikelse är det avvikande och det avvikande är det samma som skilja sig från, vara olik. Avvikelse och normalitet är relativa begrepp vilka alltid förstås i förhållande till företeelser som över tid har varierat.

Normalitet och avvikelse är två begrepp som enligt Emanuelsson m.fl. (2001) alltid är kopplade till maktutövande. Den som definierar vad som är avvikande är också den som bestämmer. Enligt Emanuelsson (a.a.) är det önskvärt, outhärligt och värdefullt att falla inom ramen för normalitet. Avvikelse står för oönskad, outhärlig och mindre värd. Enligt Foucault (1986) utgör förnuftet en väsentlig maktfaktor, makten utövas av de förnuftiga till att förtrycka och isolera de oförnuftiga. Förnuftet och oförnuftet är bundet till bestämda

historiska och samhällsliga konstellationer detta bryter mot den traditionella uppfattningen om förnuftet som något evigt och oföränderligt över tid (Foucault a.a.).

Ser vi på begreppen normalitet och avvikelse med dessa ögon ligger det mycket starka värderingar i begreppen (Brodin & Lindenstrand 2004). Av tradition har en del av specialpedagogikens kärna utgjorts av att beskriva och kategorisera olika former av avvikelser. Generellt kan hävdas enligt Emanuelsson m.fl. (2001) att yrkesföreträdare inom medicin och psykologi haft större inflytande över kategorisering och behandling av elever än lärarna själva eftersom det var personer från dessa yrkesgrupper som kartlade och behandlade eleverna. För att få tillgång till specialpedagogisk undervisning krävs det att eleven uppfyller vissa villkor, denna undervisning kan i så motto betecknas såsom villkorad (Emanuelsson a.a.). Begreppen normalitet och avvikande ur Tideman och Rosenqvists perspektiv i Tideman m.fl (2004) innebär i huvudsak tre olika sätt att se på desamma. Enligt statistisk normalitet bedöms man efter genomsnittet, det vanliga, det normala tillståndet. Ett annat sätt att se på begreppet normalitet är utifrån ett normativt synsätt det vill säga det synsätt som är rådande i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Den tredje definitionen av begreppet normalitet är enligt Tideman (a.a.) individuell eller medicinsk normalitet vilket betyder att när en individ är frisk är hon normal och är hon sjuk är hon avvikande det vill säga inte normal. I det statistiska synsättet är det inte den enskilde som ska förändras utan det är levnadsvillkoren och miljön som ska vara likvärdig andra människors i samhället. Utifrån det normativa synsättet skiftar begreppet normal över tid och i olika samhällen. Enligt det tredje synsättet är individen onormal och avviker genom sina attribut och sitt beteende och ska därför normaliseras det vill säga individen ska tränas i att bli normal (Tideman m.fl. a.a.).

Tössebro (1996) i Lang (2004) menar att normalisering går ut på att leva ett liv som liknar det liv övriga samhällsmedborgare lever utan att för den skull förväntas bli s.k. normal eller förmodas klara sig utan hjälp.

För att återgå till Emanuelsson m.fl. (2001) så kan man se en beskrivning av begreppet avvikelse respektive normalitet som något vi bör ta i beaktande vid beskrivning av en skola för alla, en skola i vilken det finns plats för alla barn. Emanuelsson (a.a.) menar att det inom en normalfördelningskurva finns svagpresterande elever och det finns de som är högpresterande däremellan finner vi de genomsnittligt presterande. Samtliga elevgrupper tillhör enligt Emanuelsson normalvariationen och är som sådana att betrakta som en del i en mångfald. Utsortering och särskiljning sker i all välmening för att tillförsäkra stöd till de elever vilka är i behov av detta (Emanuelsson a.a.). De elever som har befunnit sig i den nedre delen av normalfördelningskurvan vad gäller svagpresterande är också de som utgjort specialpedagogikens målgrupp (Fischbein & Östberg, 2003). Dessa elever har benämnts olika över tid, från att tidigare ha talat om elever med behov av stöd talar vi numera om elever i behov av stöd.

Olikhet och mångfald berikar och är att betrakta som en resurs och inte som något som är oönskat, umbärligt och mindre värt (Brodin & Lindenstrand, 2004). Enligt SOU (1999) är hanterandet av det faktum att elever har olika förutsättningar, kunskaper och behov den stora utmaningen för skolans personal. Hur skall skolans personal få elevers olikheter att framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i det pedagogiska arbetet (Brodin & Lindenstrand a.a.) Här framträder en ideologiskt betingad skillnad mellan traditionell specialundervisning och en ny ansats för specialpedagogiken. Ordet olik med betydelsen avvikande innebär i detta sammanhang inte något som är icke normalt utan ska snarare ses som något som berikar och skapar mångfald i skolvärlden (Emanuelsson m.fl. 2001). Avvikelse faller enligt detta synsätt inom ramen för det normala Malmström m.fl. (1996) och begreppet har i skolvärlden fått ett nytt innehåll Börjesson (1997). Hanterandet och definierandet av elever i behov av stöd enligt nya ambitioner för skolan kräver att skolans

ledare och lärare lyfter fram och diskuterar undervisning och kategorisering av dessa elever utifrån en ny ansats för specialpedagogik (Emanuelsson m.fl. 2001).

2.5 Elever i behov av stöd

En god mätare av kvaliteten i skolan är enligt Skolverket (1998) hur den pedagogiska verksamheten möter barn i behov av stöd.

Inom ramen för läroplanens formulering om alla lika värde och social rättvisa ska skolans samtliga elever erbjudas undervisning på sin nivå och utifrån sina behov. De elever som inte når upp till de i läroplanen uppsatta målen ska erbjudas extra stöd. Att vissa elever aldrig kommer att nå upp till godkänt nivå kan enligt Persson (1997) innebära att de ses som en belastning och därför motiverar placering i särskilda klasser eller grupper. Elevgruppen barn i behov av stöd är i dagens skola stor och enligt SOU (1997) är det en grupp i stadigt ökande. Fokuserar vi på behovet av stöd ser vi att det kan vara av mycket varierande slag liksom orsakerna till dessa. Jag gör i följande en sammanfattning för att belysa detta.

Begreppet barn i behov av stöd användes ursprungligen av Barnstugeutredningen (1972, SOU 1972 : 26). Hit räknades barn med fysiska handikapp samt barn vars svårigheter var av social, psykisk, emotionell eller språklig karaktär. När det gäller äldre barn talas det om inlärningssvårigheter i form av läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter. Beteendestörningar och koncentrationssvårigheter är också de beteckningar som används när man talar om barn med behov av stöd i sin skolvardag (Skolverket 1998).

Elever i behov av stöd istället för elever med behov av stöd speglar en förändring i själva sättet att se på dessa elever. Oavsett vilka än orsakerna må vara så ses deras svårigheter som pedagogiska frågor och därmed också påverkbara med pedagogiska insatser. Vilka är elever i behov av stöd och hur skiljer sig deras behov ifrån elever som inte är har detta behov? Enligt Börjesson (1997) är det i förhållandet till skolans sätt att fungera som dessa behov upptäckts. Det är med skolans vardag som referens som problem framkallas och konstrueras samt i takt med övergripande samhällsförändringar (Börjesson a.a.). I grundskoleförordningens 5 kap. 4§ kan vi läsa att en elev ska ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte respektive nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver stöd (Thousie & Werne, 2004/2005). Enligt skolverkets skrift är betygens värde som mätare på skolornas stöd till elever osäker däremot ger betyg och prov indikationer på behovet av stöd (Skolverket, 1998). Att mäta alla med samma måttstock är naturligtvis problematiskt om vi strävar efter en skola för alla hävdar (Persson, 2001). Dessutom påpekar Persson det motsägelsefulla i att elever ska erbjudas stöd för att komma i kapp eller för att inte bli efter. Det rimmar enligt honom illa med begreppet en skola för alla, en skola i vilken alla ska få känna delaktighet och gemenskap i en inkluderande miljö oavsett förmågor eller oförmågor. Stödet som ges kan ha en stigmatiserande inverkan på elevens skolgång. Enligt Helldin (2000) visar detta också på en förtingligad kunskapssyn det vill säga att kunskapsinsättandet kan göras färdigt, man kan med lärarens hjälp bli befriad från okunskap och gå vidare (Helldin a.a.).

Haug (1998) menar att undervisningen för alla elever bör ske i den klass i vilken eleven är inskriven. Ingen elev får stigmatiseras eller stötas ut samtidigt bör skillnaderna mellan pedagogik och specialpedagogik lösas upp. En av specialpedagogikens negativa effekter är att den ofta betonar det avvikande och glömmar bort att se till elevens resurser. Enligt Fischbein och Östberg (2003) är det man lär sig i pedagogiska situationer inte bara ämneskunskaper utan också hur man fungerar som lärande person. Får man klart för sig att man inte duger kan detta få förödande konsekvenser för självkänslan (Fischbein & Östberg a.a.).

Asmervik m.fl. (2001) menar att många funktionshämjade människor kommer till korta utifrån de insatser som görs för deras skull. Den obligatoriska skolan gör många barns problem manifesta, problem som varit latent kommer upp till ytan i den rangordnade skolan. De elever som enligt Asmervik m.fl. (a.a.) kommer ifråga för extra stöd i form av specialundervisning i dagens skola är elever med generella inlärningssvårigheter. Orsakerna till svårigheter kan vara förorsakade av funktionsnedsättningar av varierande slag eller bero på sociala och emotionella störningar. I Asmervik m.fl. (a.a.) får vi en utveckling av definitionen utvecklingsstörning som beskrivning på en elevgrupp vilken är i behov av stöd i dagens skola och som till största delen får detta stöd tillgodosett i segregerade grupper eller skolor. Elever med läs- och skrivsvårigheter får oftast tillfälligt stöd inom den ordinarie skolvardagen. Språk och talrubbingar hos elever kräver också det speciella åtgärder då ofta i form av specialistinsatser såsom talpedagog eller logoped. Syn, hörsel och rörelsehinder är svårigheter som kräver anpassning av skolans miljö utifrån elevens speciella behov (SOU 1998/99). Dessutom krävs det även här kompletterande speciell kompetens för att elevens skolmiljö ska bli så optimal som möjligt för inläring inom den ordinarie undervisningens ram (SOU a.a.). En anpassning av skolans miljö parat med en insikt i elevens funktionsnedsättning är också något man enligt Asmervik m.fl. (a.a.) måste fokusera på när det gäller elever med lättare hjärndysfunktioner och andra dolda funktionsnedsättningar. De negativa konsekvenserna av en funktionsnedsättning kan bestå i ett undvikande av situationer som framkallar ett negativt beteende, placering i mindre grupp kombinerat med varierande åtgärder och insatser som en lösning på elevens problem utifrån dess behov (Asmervik m.fl. a.a.). Belysande är med ledning av ovanstående att stödinsatser och åtgärder kan när det gäller elever i behov av stöd inte utformas generellt. Detta eftersom behoven kan ha skiftande orsaker och att vi enligt våra styrdokument alltid ska utgå ifrån det enskilda barnets behov. Samtidigt vore det enligt Persson (1997) önskvärt med forskning som kartlägger de institutionella rammar inom vilka specialpedagogiken verkar eftersom olikheter i den specialpedagogiska undervisningens utformning inte alltid i främsta rummet utgår från elevens förutsättningar och behov. Persson (a.a.) hävdar med stöd av en norsk undersökning (Moen & Oie, 1994) att lärarnas alltför stora frihet att själv utforma sitt arbete kan vara en orsak till den stora variationen av åtgärder och behov beträffande specialundervisning och elever i behov av stöd.

Hur påverkas då de svaga eleverna av resurstillgång, klasstorlek och personalens kompetens? En undersökning av Smith och Glass visar att kvalitén i mindre klasser är större än den i stora klasser. Slavin menar dock att reducerad klasstorlek endast ger resultat i mycket små grupper (Gustavsson & Myrberg, 2002).

STAR projektet som mäter effekten av undervisningsgrupper med max 15 elever visar att resultaten var konstanta och signifikanta både gällande matematik och läsning men inte gällande motivation och självkänsla. Effekten var ungefär den dubbla för elever med minoritetsbakgrund samt för elever från socioekonomiskt- och mindre utbildade hem (Gustavsson & Myrberg a.a.).

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) menar att lärarens nya roll som handledare är en faktor som kan missgynna elever i behov av stöd. Specialpedagogiska resurser används allt oftare till att hjälpa lärare som har en ohanterlig klassrumssituation. Vidare har det framkommit att det inte bara är elevernas förmåga eller prestationer som avgör om eleverna hamnar i specialpedagogiska grupper. Två tredjedelar av engelska barn som får specialpedagogisk hjälp har arbetarbakgrund (Gustavsson & Myrberg a.a.).

Ljunghill (1995) menar att valfriheten att välja skola samt det faktum att skolorna konkurrerar med varandra har fått negativa effekter. Lågpresterande skolor förlorar högpresterande elever och då blir skolsituationen sämre för de elever som är svagpresterande

och som stannar. Gustafsson och Myrberg (a.a.) pekar på att det är den ekonomiska resursfördelningen som bestämmer formerna för specialundervisningen. Tideman m.fl. (2004) menar att elevernas egen motivation har blivit allt viktigare för deras chanser att få hjälp (Tideman m .fl. a.a.).

2.6 Identifiering av elever i behov av stöd i dagens skola

Nedan ges en kortfattad sammanställning av hur elever i behov av stöd identifieras i dagens skola, detta som en inledning till avsnittet metoder för identifiering. I avsnittet metoder för identifiering söker jag kartlägga och beskriva de olika metoder som kommer till användning för detta ändamål i dagens skolor.

Att förutsäga vilka elever som blir eller borde bli föremål för specialpedagogiska insatser är enligt Berglund (1998) en fråga om att studera kriterier för urval. Det finns ingen entydig definition av elever i behov av stöd. Vissa grupper har dock större behov än andra. Hit hör barn med funktionsnedsättningar, inlärningssvårigheter, svårigheter av psykisk, social, emotionell eller språklig karaktär. Neurologiskt betingade funktionsnedsättningar som DAMP, ADHD, Aspergers syndrom, autism, läs- och skrivsvårigheter/dysexi, matematiksvårigheter (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001).

Den traditionstyngda uppfattningen att det åvilar skolans specialpedagog att låta elevers olikheter framstå som resurser har enligt Skolverket (1998) visat sig vara ofruktbar. Det är i stället inom den reguljära undervisningen som det faktum att elever har olika förutsättningar och behov ska hanteras. Specialpedagogiken fungerar till sin funktion som undervisning som sätts in när inte den vanliga pedagogiken räcker till (Persson, 2001).

Enligt Tideman m.fl. (2004) är det vanligaste sättet att identifiera elevers svårighet klasslärarens kontakt med specialpedagogen på skolan. Testning av elevers kunskaper på gruppnivå för att kartlägga elevers behov av stöd är också vanligt förekommande enligt (Tideman m.fl. a.a.). Behovet av stöd kan också framkomma under utvecklingssamtal elev, förälder och pedagog.

Identifieringen av elever i behov av stöd i dagens skola skiljer sig inte nämnvärt ifråga om tester och diagnoser från vad som användes före grundskolans införande på 1960- talet. Det handlade då som nu att kunna rikta resurser till särskilda grupper och förutsättningen var att man skulle kunna skilja dessa från andra genom någon form av gemensamma egenskaper (Lundgren, 1999). Eftersom skolans resurser är begränsade gäller det att kunna styra dessa till rätt elever. Å ena sidan har skolledningen ett intresse av att se till att de verkligt behövande får den hjälp de har rätt till eftersom det gäller att hushålla med resurserna samtidigt har skolledningen ett intresse av att fler elever blir kategoriserade som avvikande främst då baserat på medicinska diagnoser eftersom det anses vara en framkomlig väg till ökade anslag till skolan (Tideman m.fl. a.a.) Enligt Börjesson (1997) är det den röststarkaste gruppen som definierar problemet och utestänger andra tolkningar. Legitimerade läkare och psykologer har på detta sätt fungerat som ett utestängande av andra grupper och individers anspråk på att veta, behandla och bota (Börjesson a.a.).

De elever som har sämre förutsättningar och större behov än vad som betraktas som normalt ska erbjudas extra stöd. För att bedöma denna avvikelse från det normala använder man sig av pedagogisk, medicinsk eller psykologisk diagnostisering. Elevernas olika förmågor ska tas tillvara och olikheterna hanteras som en naturlig variation i skolvardagen (Tideman m.fl. 2004). Varje lärare bör kunna svara för att elever som behöver särskilt stöd både erbjuds rätt sorts hjälp och i tillräcklig omfattning (SOU, 1999/2000).

Vid identifiering av en elev som är i behov av någon form av stöd är det viktigt med en kartläggning vilken också innefattar elevens förutsättningar och behov, personalens

kompetens samt den fysiska och sociala miljön Teveborg (2001). Beträffande kartläggningen av elevens förutsättningar och behov kan man använda sig av observationer i klassrumsmiljö kombinerat med intervjuer och samtal och på så vis komma fram till förändringar i miljön som underlättar för eleven. Genom olika test, tal och språk, läs och matematik samt kognitiva och kunskapsmässiga analyser söker man i samband med hälsokontroller och hälsosamtal komma fram till den mest framkomliga vägen för elevens kunskapsinhämtande (Larsson-Swärd, 1995). Dessa åtgärder kommer till användning i mycket varierande grad beroende på vilka svårigheter eleven har (Teveborg, 2001). Beträffande elevens eventuella placering i särskolan ställs det mer generella krav på hur en kartläggning ska se ut. En pedagogisk kartläggning görs samtidigt med en psykologisk, medicinsk och social utredning allt enligt rekommendationer från Skolverket (SKOLFS 2001:23). Allmänna råd för mottagande i särskolan (SKOLFS 2001:23) vänder sig i första hand till de förtroendevalda som ansvarar för besluten om mottagande av barn till särskolan och till de kommunala tjänstemän som bereder sådana ärenden. I dessa allmänna råd kan man läsa vilket underlag som behövs för bedömningen och hur information och samverkan mellan hemmet bör gå till under utredningsprocessen. Dessa generella råd syftar till att främja en enhetlig rättstillämpning. Handläggning av ärenden om mottagande i särskolan är myndighetsutövning mot enskild och det är därför viktigt att ärendet blir riktigt utrett och beslut fattas på välgrundat underlag (SKOLFS 2001:23). Trots dessa rekommendationer är gränsdragningen i många fall godtycklig. Detta beror enligt Tideman m.fl. (a.a.) på att de tjänstemän som ska avgöra vem som ska få stöd inom särskolans ram har att ta hänsyn till resurser, utrymme och synsätt vid varje tidpunkt samt är de inte minst beroende av enskilda människors bedömning.

Eftersom stödinsatser inte kan utformas generellt är det viktigt att förhållningssätt och åtgärder är väl genomtänkta och planerade för undervisningssituationen och skolsituationen i stort (Skolverket, 2001). Rektor är ytterst ansvarig att stödinsatser sätts in utifrån den värdering som elevens lärare gör (Lpo 94). Vi kan i den svenska skolan se en ökning av elever i behov av stöd, framförallt med läs- och skrivsvårigheter samt elever med koncentrationsstörningar och ett utåtagerande beteende. Enligt Vernersson (2002) beror detta på att man i ökad grad diagnostiserar elever som man upplever har svårigheter eller som inte kan nå upp till skolans mål i de olika ämnena. De målrelaterade betygen tydliggör elevernas tillkortakommande i skolsituationen och kan som sådana ses som en form av identifiering av elever i behov av stöd (Persson, 1998). Oavsett vilket perspektiv man anlägger på begreppet elever i behov av stöd kan åtgärderna för detta stöd antingen ses ur ett kompensatoriskt perspektiv vilket innebär att eleverna ska kompenseras för sina kunskapsbrister genom extra undervisning så de kommer upp till den nivå där resten av klassen befinner sig. Vi kan också se de specialpedagogiska åtgärderna ur ett relationellt och demokratiskt deltagarperspektiv vilket innebär att alla elever undervisas inom samma grupps ram och undervisningen anpassas efter individerna i gruppen (Persson a.a.). För att denna anpassning ska vara möjlig måste de enskilda individernas behov identifieras och anpassningen av undervisningen göras med ledning av de uppkomna behoven (Persson a.a.).

2.7 Metoder för identifiering av elever i behov av stöd

Nedan följer en kort och utan anspråk på att vara en uttömmande beskrivning av de metoder vilka kan ligga till grund för en pedagogisk differentiering. Jag har valt att beskriva de test/metoder vilka är mest frekventa i dagens skola utifrån sökningar via databasen Google på orden språktest, intelligenstest, kognitiv test samt perceptionstest. En pedagogisk differentiering, det vill säga en undervisning som möter eleven på den nivå den för tillfället befinner sig på innebär en ökad individualisering av undervisningen. Detta kräver en

noggrann kartläggning av eleven för att lärostoff och arbetsformer ska anpassas efter individen (Persson, 1997).

Jag inleder med några möjliga förklaringar till den ökade omfattningen av diagnoser i dagens skola (Skolverket, 1998) och fortsätter med beskrivning av olika test vilka används i varierade omfattning i skolan. Skolverket (a.a.) tar i sin rapport upp flera möjliga förklaringar till den ökade användningen av diagnosmaterial. En förklaring kan vara att elever med dolda funktionsnedsättningar bör utredas av experter för att ge en mer objektiv och professionell syn på svårigheterna. Diagnoserna sätts av specialister och det är sedan upp till pedagogerna i klassrummet att ge eleverna vad de behöver. Från föräldrahåll ställs det allt oftare krav på diagnoser detta för att barnen ska få de resurser de har rätt till och dels för att det kan underlätta i vardagen med en förklaring på barnens beteenden. En annan och möjlig förklaring är att skolans personal upplever att elever med stödbehov är så många att man söker andra kriterier än den egna bedömningen som stöd vid prioritering. Ett expertutlåtande väger i många fall tyngre när fördelningen av resurserna ska ske (Skolverket a.a.).

Huvudsyftet med en utredning är att skapa en djupare förståelse för barnet i den närmaste omgivningen. Utredningen innebär en allsidig bedömning och analys av barnets utveckling och funktionsförmåga inom olika områden. Eleven observeras i sin klassrumsmiljö, eleven intervjuas, man för samtal med eleven, en kartläggning av elevens kunskaper inom olika områden görs, tal- och språktest, lästest, analystest i matematik, kognitiv test, emotionella test, hälsokontroll, hälsosamtal syn- och hörselundersökning (Teveborg,2001; Larsson-Swärd,1995/99). Vid de flesta fall av resursfördelning till elever i behov av stöd används förmodligen inte en hel utredning utan man nöjer sig med att påtala behoven för skolans ledning för att på så vis få till stånd en förändring. Genom att testa eleven inom ett eller flera områden inom vilka man upplever att eleven har svårigheter kan man specificera vari behovet består (Larsson-Swärd a.a.).

Med observationer menas iakttagelser som görs medvetet och i ett bestämt syfte. Det är viktigt att systematisera och skilja ut någon eller några väsentliga delar att observera i taget. Man för vid dessa tillfällen löpande protokoll så exakt som möjligt. Tiden för varje observation kan variera och beror även på vilket område eller vilka faktorer som ska observeras. Vid vissa observationer kan det vara lämpligt att föra ett observationsschema. Dagboksanteckningar kan också anses som en form av observation. Teckningar och intervjuer är indirekta metoder vid kartläggning av en elevs behov till skillnad från observationer. Om man är lyhörd och lyssnar på barnet kan man få mycket information om hur skolsituationen upplevs (Larsson-Swärd, 1995/99). För att testa elevens språkliga medvetenhet kan man använda ett individuellt test vid namn UMESOL, ett test som visar på den fonologiska medvetenheten och även används vid läs- skriv och stavningstest. I detta test vill man komma fram till ett mönster av elevens starka och svaga sidor. (Taube, Torneus & Lundberg, 2000). För screening, testning i grupp finns det Läs Kedjor, IL-basis och DLS diagnosmaterial för analys av läs och skrivförmåga för skolans olika nivåer (Psykologiförlaget, 2004). DLS diagnosmaterial finns även för individuella diagnoser. Det auditiva sekvensminnet är en form av eftersägningsprov vilket kan testas med UMESOL och ITPA. ITPA är en förkortning av Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (Holmgren, 2001). Med ITPA testar man också förmågan att handskas med språkliga begrepp genom audi - vokal och visuo - motoriska test. Detta test bör enligt Psykologiförlaget (2004) kombineras med Frostigs rörelseprov, Holmgren (1982) NEPSY, Kihlgren (2002) och WISC III (Psykologiförlaget, 2004) för att åstadkomma en så fullständig bild som möjligt av ett barns sensomotoriska, språkliga, perceptuella och kognitiva fungerande. För att testa den visuella perceptionen använder man sig bl.a. av Frostigs rörelseprov. När det gäller mindre barn använder man sig av MPU vilket är en förkortning av motorisk perceptuell utveckling (Holle, Bönnelycke, Kemp, Mortensen & Munkgaard, 1998). En bedömning som inom 14 områden inom motorik, perception och

minne mäter barnets utvecklingsålder mellan 0-7 år. Det finns även ett språkligt test för de mindre barnen, TRAS, Thomsen (2002) tidig registrering av språkutveckling, vilken ger information om var barnet befinner sig språkmässigt. För att undersöka den kognitiva mognaden finns det olika former av test. Det mest använda är Wechslerskalorna (Psykologiförlaget, 2004). Det för barn mellan tre och sju år heter WPPSI (Wechsler Intelligence Scale for Children). Det som används för barn mellan sex och sexton år heter WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children). De här intelligenstesterna består av flera deltester vilkas sammanlagda resultat i förhållande till personens ålder utgör personens intelligens. Resultatet på varje deltest bildar en persons begåvningsprofil (Psykologiförlaget, 2004).

2.8 Kritik beträffande diagnostisering och särskiljande

Gråzonbarnen, barnen vilka är i stora skolsvårigheter men inte anses tillhöra särskolans personkrets blir ofta utan stöd. För att få stöd krävs i många fall en diagnos och hör du inte till de diagnostiserade får du ingen hjälp (Tideman m.fl. 2004). Det har framförts kritik mot diagnoser som en stigmatiserande faktor. Vad som framkommit i Jönsson och Tvingstedt (2002) är att diagnoser vilka leder till specialundervisning leder i sin tur till att elever känner sig annorlunda, stigmatiserade. Enligt Berglund (1998) visar elever med specialpedagogiska insatser mindre tillfredsställelse med såväl den psykosociala skolsituationen som med tidigare skolupplevelser. Förklaringen till elevernas lägre självvärdering kan enligt Berglund (a.a.) troligen förklaras med situationen i klassrummet i form av misslyckanden och att de har en komplicerad livssituation totalt.

Det befaras enligt Tideman m.fl. (a.a.) att en diagnos inte med säkerhet leder till adekvata åtgärder och i många fall saknas kunskaper om hur dessa eventuella åtgärder skulle se ut. Detta understryks också i en utvärdering av Runesson och Ågren (1991) i Persson (1997). Diagnosmaterialet gör det enklare att påvisa elevernas kunskapsnivå men svårare att förstå vad resultatet beror på och vilka åtgärder som ska sättas in (Persson a.a.). Nyare forskning visar att det i första hand är mer individberoende än diagnosberoende om stödinsatserna ska bli lyckade (Tideman m.fl. a.a.). Beträffande behovet av olika test läser man i Berglund (1998) att det finns resultat som visar att kognitiva prov från årskurs ett är viktigare än sociala förhållanden när det gäller prediktion av skolframgång och följaktligen också skolsvårigheter. Prediktionen avtar ju längre tiden är, mellan förutsägelse och resultat (Berglund a.a.). Enligt Tideman m.fl. (2004) dröjer det ofta två till tre årskurser från det att klassläraren påtalar behov tills det görs en utredning och kartläggning. Det är då ofta föräldrarna som trycker på. Det är också vanligt att diagnostiseringen aldrig når åtgärdsstadiet på grund av att uppkomna resultat aldrig förs ut ur elevvårdsteam specialiserade på elever i behov av stöd (Berglund a.a.). Enligt Persson (1997) är testning och diagnostisering vanligt förekommande på låg- och mellanstadiet trots att läroplan såväl som kommentarmaterial till denna pekar på testningens och diagnostiseringens otillräckliga informationsvärde. Den kritik som diagnoser och tester fått utstå under det senaste decenniet har enligt Persson (a.a.) bidragit till att detta område inte har analyserats och därmed utvecklats. Persson (a.a.) menar att det är angeläget att titta på olika former av diagnoser och analyser för att se vad de kan och inte kan ge i form av kunskap om elevernas kunskaper och färdigheter. Med utvecklade diagnosmetoder kan pedagogerna relatera elevers svårigheter till sin egen undervisningspraktik och där förändra för att underlätta för elever i behov av stöd. Pedagoger är enligt Bladini (1994) försiktiga med etikettering, de betraktar läs- och skrivsvårigheter som en av flera normalt förekommande avvikelser. Pedagoger söker enligt henne genom diagnoser förståelse och sammanhang medan de medicinska diagnoserna söks inom genetik, etiologi och epidemiologiskt som enda förklaring på svårigheter inom t.ex. läs- och skrivämnet.

2.9 Teori

För att söka förstå varför stöd och uppföljning till elever vilka avviker i skolans och förskolans värld ser ut som det gör i förhållande till läro- och skolplaner har jag valt att utgå från ramfaktorteorin. Jag vill med min undersökning belysa och kartlägga vilka metoder specialpedagog och pedagoger använder sig av på en förskola och tre skolor i en kommun och på två olika stadier när de upptäcker en elev som avviker kunskapsmässigt och/eller emotionellt- socialt samt vad detta får för pedagogiska konsekvenser i skolsituationen. Ramfaktorteorin fokuserar på det som är praktiskt möjligt utifrån givna förutsättningar (Lundgren, 1999, b). Det är en teori vilken kan användas som en modell för att undersöka konsekvenser av politiska beslut om undervisning och utbildning. Ramfaktorteorin passade därför bra som teoretisk ram utifrån mitt syfte. I enlighet med ramfaktorteorin kan jag se på förhållanden som påverkar undervisningen och som bidrar till att utveckla eller hämma den på olika sätt. Ramfaktorer kan grupperas på fem olika sätt. Det finns enligt Lundgren i Imsen (1999) ett pedagogiskt ramsystem vilket definieras i lagar och förordningar. Dessa lagar och förordningar samt läroplaner bestämmer hur undervisningens innehåll och arbetsform ska se. Kulturen i lärarrummet och lärarens uppfattning filtrerar läroplan och förordningar på ett bestämt sätt de verkar inom vissa ramar. De administrativa ramarna består av en rad bestämmelser om hur skolan ska organiseras och ledas. Resursrelaterade ramar omfattar skolans ekonomi och materiella resurser. I skolans ekonomi ligger kostnader och resurser för till exempel antalet lärartimmar. Därför kan vi inte se anpassad undervisning och klasstorlek enbart som pedagogiska angelägenheter. Förklaringen till att det kan se olika ut på skolor i olika kommuner finns till viss del i dessa resursrelaterade ramar. Organisationsrelaterade ramar har samband med den kultur som råder i lärarrummet och här har ledningen en central roll. Inom dessa organisationsrelaterade ramar finner vi också samband med sociala förhållanden och den kultur som råder vid skolan som helhet. Jag ville finna på skillnader mellan teori och praktik och söka förståelse för varför det ser ut som det gör i skolan i den i studien ingående kommunen. Vari ligger begränsningarna och vari ligger möjligheterna? Jag kommer att relatera mina resultat till ramfaktorteorin samt att använda ovannämnda teori i försök att bilda mig en bakgrundsförståelse samt se skolan och dess styrning som en del i hela samhället. Hur har den ökade decentraliseringen av skolan påverkat ramarna för detta arbete? Är det de konstitutionella, organisatoriska eller de fysiska ramarna som styr när det gäller avvikande elever och anpassning av den fysiska och pedagogiska miljön för att främja deras lärande? Öriga strukturer som har betydelse för utformningen är lärandemiljön, rutiner, regelbundenhet, handlingsmönster och attityder. Dessa kallas ibland för den dolda läroplanen (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999). Staten reglerar verksamheten genom styrdokument och resurstilldelning. Den ökade decentraliseringen har lett till en större frihet för kommunerna att utforma skolan. Lärarna har större frihet att välja arbetssätt för att nå de mål som finns uppställda i läroplanen. Elever i behov av stöd ägnas här stort utrymme vilket visar på vikten av att skolorna bedriver ett medvetet och kvalificerat arbete för att ge dessa elever en optimal skolsituation (Lpo-94). För att säkra kvaliteten har det ställts allt större krav på att skolorna gör utvärderingar vilka kontinuerligt följs upp (Lundgren, 1999, a).

2.10 Preciserat syfte

Jag vill i detta arbete kartlägga och granska vad man inom förskolan samt inom skolans tidigare och senarestadie betraktar som avvikande kunskapsmässigt och/eller emotionellt-socialt samt vad detta får för pedagogiska konsekvenser i skolsituationen. Som jag tidigare

nämnt kan olika funktionsnedsättningar leda till mycket olika åtgärder beroende på skolform och kommun.

– Hur ser man på avvikelser i min kommun beträffande elevers kunskaper och/eller emotionell och social utveckling. Skiljer det sig mellan förskola, tidigare- och senare stadiers pedagoger samt specialpedagogers syn på detsamma?

– Vem är det i skolans värld som avgör vad som ska kartläggas och hur ser denna kartläggning ut, skiljer sig denna kartläggning åt beträffande vem som initierar den med tanke på vilket stadie det gäller?

– Hur ser den enskilde elevens skolsituation ut före en utredning och kartläggning och efter beträffande den fysiska och pedagogiska miljön, skiljer det sig mellan skolans olika stadier?

- Viktigt ur många aspekter är också att belysa hur den efterföljande utvärderingen och uppföljningen ser ut. Hur länge följer man upp insatta åtgärder, även detta är intressant hur det hanteras på skolans olika stadier.

3 Empirisk del

I detta kapitel diskuterar jag utgångspunkter och tillvägagångssätt vid insamlande av data, forskningsetiska aspekter och överväganden samt metoder för bearbetning och analys av det insamlade materialet. Jag inleder med metodövervägande och en redogörelse för den valda metoden med utgångspunkt i uppsatsens syfte. Därefter beskriver jag mitt urval för intervjuundersökningen och principer för denna. Genomförande samt analys och tillförlitlighet avslutar min metoddel.

Vid kvalitativa studier menar Närvänen (1999) att man väljer med eftertanke tidigare gjorda studier och teoretiska tankegångar för att ge sammanhang och relevans till fortsatt forskning. Genom litteraturstudier inom valt område sökte jag dessa teoretiska tankegångar som kunde föra mitt arbete framåt. Samtidigt som jag med en hermeneutisk ansats Kvale (1997) sökte svar på frågorna jag ställde i de semistrukturerade kvalitativa intervjuerna. Enligt Kvale (a.a.) innebär en hermeneutisk ansats att intervjuaren måste ha omfattande kunskaper gällande de teman som den kvalitativa forskningen avser att belysa. Jag valde ett område inom vilket jag till vissa delar ansåg mig ha god kännedom om.

Jag ville skapa en vidare förståelse för de instrument och tekniker vilka man använder sig av vid differentiering av elever beträffande deras olika behov av stöd i undervisningssituationen. Hur beskriver och kategoriserar man olika slag av avvikelser utifrån det som i skolans värld betraktas som normalt (Emanuelsson m.fl. 2001). Utifrån ett kategoriskt respektive relationellt perspektiv studerade jag vad differentiering och diagnostisering fått för konkreta konsekvenser i skolvardagen beträffande undervisning och undervisningsmiljö. Det blir enligt Tideman m.fl. (2004) intressant att fördjupa kunskapen om främst forskares egna men även skolledares och andra skolaktörers uppfattning av varför och hur elever definieras som avvikande, och hur undervisningen för dessa elever bör utformas.

3.1 Metodbeskrivning

Utifrån mitt syfte att belysa och kartlägga vilka metoder specialpedagog och pedagoger använder sig av på en förskola och tre skolor i en kommun och på två olika stadier när de upptäcker en elev som avviker kunskapsmässigt och/eller emotionellt- socialt, samt vad detta får för pedagogiska konsekvenser i skolsituationen valde jag metod. Jag sökte svar på frågan

vad som händer konkret i skolsituationen med ledning av resultaten som framkommer vid kartläggningen samt ville jag även få del i hur uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder, pedagogiska och organisatoriska såg ut. Utifrån ovanstående fokuserade jag på vad det var hos barnet/eleven som pedagogen betraktade som avvikande? Hur såg en kartläggning ut och vem initierade den? Hur såg den konkreta skolsituationen ut efter denna kartläggning? Vad hade man ändrat i den pedagogiska och fysiska miljön med ledning av det uppkomna resultatet? Slutligen ville jag med hjälp av vald metod belysa utvärdering och uppföljning av insatta åtgärder för eleven samt göra en jämförelse mellan olika pedagogkategoriers sätt att se på nämnda frågeställningar. För att skapa mig en förståelse för pedagogernas sätt att resonera, valde jag att intervjua pedagoger från en förskola och grundskolans två stadier. Jag ville skapa en djupare insikt i resonemang kring frågor rörande elever i behov av stöd, vid behov ville jag kunna ställa följdfrågor och göra klarlägganden. Utifrån detta resonemang insåg jag att min metod måste ha ett hermeneutiskt angreppssätt vilket lägger vikten vid den tolkning som görs av de frågor som ställs (Kvale, 1997). Jag insåg att det inte skulle vara lämpligt med strukturerade frågor som i stort har formen av ett frågeformulär. Eftersom mitt intervjuunderlag var relativt litet valde jag en intervjuform som gav mig mer detaljerad information vid varje intervjutillfälle. Larsson (1993) menar att den kvalitativa forskningen ska karaktärisera och gestalta något. Vidare ville jag använda den halvstrukturerade intervjuformen för att få fram så mycket intressant fakta som möjligt. Jag ville utifrån mina frågeställningar ingå i en dialog med den intervjuade och få del av deras spontana berättande. För att kunna särskilja varierande handlingsmönster så är den kvalitativa studien den mest rimliga (Trost, 1997). Jag strävade efter att få svar på frågorna hur, snarare än varför, jag ville i mina intervjuer förstå hur pedagogerna resonerade kring frågorna jag ställde. Eftersom jag ville ha en frihet och möjlighet att fördjupa mina frågor och gå in i en dialog med intervjupersonerna valde jag att göra en semistrukturerad- framför en strukturerad intervju (Trost a.a.). Då hade jag möjlighet att ställa följdfrågor och i viss mån anpassa intervjun efter intervjupersonerna. Samtidigt som jag kunde söka samband i intervju svaren eftersom de halvstrukturerade frågorna till skillnad från de ostrukturerade frågorna gav mig ett hanterbart analysmaterial. Jag ville i mina intervjuer ta del av de intervjuades spontana berättande. Med andra ord ville jag använda mig av den intervjuform som Kvale (1997) menar ger en bild av den intervjuades livsvärld och ger dem möjligheter att formulera svaren med egna ord. I en intervju kan den som blir intervjuad ge en annan bild av sin faktiska verklighet än den personen hade redogjort för i en enkät.

3.2 Urval

Då jag ville se om barn/elever i behov av stöd behandlades olika beroende på ålder och skolform var det viktigt för mig att hitta relevanta informanter inom förskolan och de olika stadierna i grundskolan. Jag bestämde mig för att intervjua specialpedagogisk personal, pedagogisk personal inom förskola, tidigarepedagog samt senarepedagog. Totalt antal intervjuade pedagoger i denna studie var fyra. Jag valde att titta på en mindre kommun i Skåne. Jag gjorde ett strategiskt urval och valde ut personer utifrån deras profession för min intervju (Kvale, 1997). Det strategiska urvalet begränsar generaliserbarheten men ger å andra sidan möjlighet att ta del av pedagogernas tankegångar och erfarenheter. Jag ville få en inblick i pedagogernas verklighet och det var inte av vikt för undersökningen om den var generaliserbar.

Dencombe (2000) menar att om syftet är att utforska det specifika och gå på djupet så bör man lägga tyngdpunkten på att välja rätt nyckelpersoner ute på fältet.

Jag kontaktade tre skolor och en förskola sammanlagt ingick fyra pedagoger i undersökningen. På förskolan intervjuade jag en förskolepedagog vilken är verksam inom förskolan i en småbarnsgrupp med barn i åldrarna 1- 3 år. Barngruppens storlek är 18 barn. Pedagogen har varit verksam inom barnomsorg och förskoleverksamhet under 30 år. Jag intervjuade en tidigarepedagog vilken arbetar inom skolans årskurs 1-3 som klasslärare i en årskurs 2 med 25 elever. Denne pedagog har arbetat inom samma stadie men på olika skolor i kommunen. Tidigarepedagogen har 20 års erfarenhet inom skolan som undervisande lärare. Den i undersökningen ingående senarepedagogen är verksam som no-lärare i skolan årskurs 7-9 samt har även viss undervisning i årskurs 4-6 även här som no-lärare. Klasserna på högstadiet består vanligen av 25-27 elever, i årskurserna 4-6 arbetar samtliga elever tillsammans i en grupp bestående av 20 elever. Senarepedagogen har arbetat inom skolans värld i 20 år. Slutligen ingick en specialpedagog vilken är verksam på grundskolans förskola, låg- och mellanstadie samt även har viss matematikundervisning i årskurs tre. Intervjuad specialpedagog har varit verksam som specialpedagog i 20 år.

Den intervjuade tidigarepedagog var utbildad lågstadielärare och intervjuad senarepedagog utbildad ämneslärare på högstadiet. Jag fick på detta vis ingen representation från pedagog vilken enbart var verksam på skolans mellanstadie. Tre skolor och fyra intervjuer var ett begränsat material men enligt Trost (1997) bör antalet begränsas eftersom ett stort material gör det ohanterligt och svårt att överblicka. Om intervjuerna är väl utförda kan det enligt Trost (a.a.) räcka med fyra till fem intervjuer. Jag sökte ett heterogent urval inom vissa givna ramar för att finna ett mönster i svaren på mina intervjufrågor.

Samtliga pedagoger i undersökningen hade lång erfarenhet av arbete i skolan och således också erfarenhet av hantering av elever vilka avviker enligt ovan nämnda avseenden och är i behov av extra stöd.

3.3 Genomförande

Jag kontaktade mina respondenter i god tid per telefon och delgav dem det övergripande syftet med min undersökning. Vid detta telefonsamtal redogjorde jag för vad min undersökning skulle användas till samt den beräknade tidsåtgången för intervjun. Under detta samtal förhörde jag mig om möjligheten att få ha med bandspelare vid intervjun. För att intervjupersonerna skulle få möjlighet att ta del av intervjufrågorna före intervjun fick de dem tillsända sig en vecka innan intervjutillfället. Intervjupersonerna hade då tillfälle att fundera och reflektera över sina svar i lugn och ro och intervjusvaren blir förhoppningsvis mer genomtänkta och välformulerade. Inför intervjun informerade jag mina intervjupersoner återigen om det övergripande syftet med mitt arbete samt att det ingick som en del i en c-uppsats. Jag informerade då också om samtyckeskravet och vad det innebar, de garanterades anonymitetsskydd och jag talade om att intervjuerna endast skulle användas i detta arbetet.

Intervjuerna genomförde jag enskilt på intervjupersonernas arbetsplatser. Vi satt avskilt i arbetsrum eller tomma klassrum. Intervjuerna spelades in med bandspelare och fördes som ett samtal med utgångspunkt i intervjufrågorna. Bandinspelningen ger fler möjligheter till bearbetning av insamlat material (Trost, 1997). Anteckningar fördes inte och på så vis kunde intervjun företas under avslappnade former och fokuseringen låg på dialogen och samtalet.

De i undersökningen ingående pedagogerna var mycket välvilliga och intresserade. Svaren de gav var uttömmande och de var väldigt måna om att jag uppfattat deras svar korrekt. Som avslutning på intervjun lyssnade vi tillsammans igenom frågor och svar för att eventuellt förtydliga eller göra tillägg.

3.4 Bearbetning av intervjuer

Jag lyssnade igenom samtliga intervjuer för att därefter skriva ner dem ordagrant. Även om intervjuerna skrivs ner ordagrant innebär de en tolkning. En intervju är en muntlig diskurs i en levd situation som riktas till en speciell åhörare medan en skriven text skapas för en allmän och avlägsen publik (Kvale,1997). För att utskriften inte ska reduceras till en samling ord söker man dolda innebörder i texten. Vid den första analysen sökte jag urskilja likheter och skillnader som fanns i materialet som helhet. Därefter fokuserade jag på delarna för att urskilja under vilken rubrik de sedan skulle analyseras.

Med beaktande av ovanstående analyserade jag mina utskrifter utifrån vald analysmetod. Jag meningskoncentrerade uttalanden och omformulerade större uttalanden till mer koncist material. Jag meningstolkade mina utskrifter och utifrån dessa tolkningar redovisade jag mitt resultat under respektive pedagogrubrik med anknytning till frågorna jag ställde i mitt syfte. Utifrån meningskategorier sammanställde och kommenterade jag varje enskild kategori under vald rubriker (Kvale a.a.). Därefter jämförde jag mina intervjuer utifrån ovanstående. Jag sökte likheter och skillnader vilka jag redovisade under rubriken sammanfattning och analys av resultat.

3.5 Studiens tillförlitlighet

Jag valde den halvstrukturerade intervjun som metod för min undersökning, detta för att ha möjlighet att låta den intervjuade utveckla sina idéer och förtydliga sina svar. Kvalitativ forskning tenderar att associeras med en inblandning från forskarens sida (Denscombe,2000). Forskarens jag har en viktig påverkan på karaktären och tolkningen av data som samlas in enligt Denscombe (a.a.) Detta innebär att det är extra viktigt att noggrant beskriva genomförandet av undersökningen. Mitt material har genom att jag lyssnade av samtliga intervjuer och läste igenom det som jag skrivit ner ordagrant från mina respektive intervjuer ökat tillförlitligheten. Vid mina intervjuer använde jag bandspelare vilket gjorde att jag kunde försäkra mig om att jag uppfattade de intervjuades svar korrekt. Eftersom jag inte förde några anteckningar under mina intervjuer fick jag inte med den intervjuades kroppsspråk och gester vilka kan vara viktiga för analysen av det insamlade materialet. Frågorna jag ställde i intervjun var inte av sådan karaktär att jag bedömde det som viktigt för resultatet att redovisa intervjupersonens kroppsspråk. För att kontrollera rimligheten i det material som erhålls vid intervjuer menar Denscombe (2000) att det är viktigt att informanterna har tillräcklig kunskap inom det undersökta ämnesområdet. Eftersom de pedagoger jag intervjuade hade lång erfarenhet av pedagogiskt arbete anser jag att svaren ur detta hänseende kan anses tillförlitliga. Samtliga intervjuer utfördes under liknande former och förhållanden för att öka generaliserbarheten. Genom hela mitt arbete har jag sökt genomföra en kvalitetskontroll vid val av litteratur, intervjuundersökningsform och analys (Kvale,1997). Jag har analyserat mina frågor och svar för att hitta mönster och se om frågorna mätte det som jag var intresserad av (Trost, 1997).

3.6 Etik

Jag kontaktade intervjupersonerna per telefon och delgav dem det övergripande syftet med min undersökning. Jag talade då också om att jag före intervjun skulle ta kontakt med skolans ledning så att det inte förelåg något hinder för min undersökning från deras håll. Vidare erbjöd jag de som deltagit i min undersökning att ta del av det färdiga arbetet. Därefter delgav jag intervjupersonerna ytterligare information om undersökningen vid intervjutillfället. Jag

informerade då om samtyckeskravet det vill säga att deltagandet var frivilligt och att de närhelst de ville kunde avsluta sin medverkan i undersökningen. De garanterades anonymitetsskydd enligt konfidentialitetskravet varken namn på kommun eller skolor kommer att nämnas i undersökningen. De intervjuade pedagogerna informerades om att intervjuerna endast skulle användas i detta arbete (Kvale, 1997; Trost, 1997). Vid redovisning av mitt resultat kommer jag att vara medveten om kravet på konfidentialitet. I enlighet med nyttjandekravet informerade jag om att jag endast kommer att använda utlämnade uppgifter i detta arbete. Med beaktande av ovanstående anser jag att jag uppfyllt de fyra huvudkraven vad gäller de forskningsetiska principerna. Dessa är; informationskravet vilket jag ansåg vara uppfyllt i och med att informanterna erhållit ovannämnda information angående undersökningens upplägg. Samtyckeskravet var uppfyllt då jag informerat de i undersökningen ingående pedagogerna att de närhelst de önskade kunde avbryta sin medverkan. Konfidentialitetskravet och nyttjandekravet var uppfyllt då de intervjuade pedagogerna garanterades anonymitetsskydd och att uppgifter jag erhållit endast kommer att användas i denna uppsats (Vetenskapsrådet, 1996).

4 Resultat och analys

Jag redovisar mina resultat uppdelade i olika teman utifrån frågorna jag ställde i mitt syfte. Jag redovisar varje pedagogkategori för sig och sammanfattar och kommenterar dem under respektive rubrik för att under arbetets senare del under rubriken resultat och analys knyta samman och jämföra de olika resultaten. Under rubriken diskussion väver jag samman resultaten med mina litteraturstudier. Avslutningsvis sammanfattar jag mitt arbete under rubriken sammanfattning.

Avvikelse kan definieras utifrån avvikelse från det normala beträffande läs- skriv och matematikkunskaper. I skolans värld kan också sociala problem i form av beteendeproblem vara att betrakta som avvikande från normen. Beteende- och även kunskapsrelaterade avvikelser är socialt betingade och ändrar sig därför över tid. Vad som betraktas som avvikelse varierar också från skola till skola.

4.1 Pedagogers syn på avvikelse

Jag är intresserad av vad det är hos eleven som pedagogen betraktar som avvikande kunskapsmässigt och/eller emotionellt- socialt. Skiljer sig pedagogers syn på avvikelse beroende på vilket stadie de är verksamma?

4.1.1 Förskolepedagogs syn på avvikelse

Förskolepedagogens syn på avvikelse kretsar kring barnets emotionella och sociala kompetens. Inom dessa områden finner förskolepedagogen barn som är mycket utåtagerande. Barnen kan verka otrygga och vara skeptiska till vuxenkontakt. Som en form av avvikelse påtalade intervjuad pedagog sociala missförhållanden vilket visade sig bland annat i att barnet ofta var smutsigt, trött och inte var klädd för vistelsen på förskolan. Barn med språkliga avvikelser som uttalade talfel och ett inte åldersadekvat språk var också att betrakta som avvikelser på förskolan enligt denne pedagog.

Ett barn hos oss med stort behov av rörelse, ett barn som aldrig är stilla, svårt att veta när barnet är ett till ett och ett halvt år om detta är avvikande eller inte. Man känner liksom intuitivt att något inte är som det ska.

4.1.2. Tidigarepedagogers syn på avvikelse

Tidigarepedagogens syn på avvikelse är att relatera till emotionell avvikelse i form av uppgivenhet. Eleven som inte anstränger sig för att förstå eller lösa förelagda uppgifter talar om att det är något som inte stämmer. En elev som visar ointresse trots pedagogens ansträngningar att försöka fånga eleven. Ett barn som är väldigt utåtagerande indikerar enligt tidigarepedagogen även det en form av avvikelse. Det finns elever som regredierar i sitt kunskapsinhämtande och beteende det tycker denna pedagog är alarmerande och även det tyder på att det är något som inte står rätt till. En avvikelse som pedagogerna påpekade kunde vålla problem i elevens lärande var långsamhet. Denna avvikelse blev till problem för både pedagog och elev i en större klass. I en mindre klass har man mer möjligheter till flexibilitet.

Det är inget fel på kunskaperna liksom men de är så väldigt långsamma och eftertänksamma. När vi ska göra något gemensamt tar det så lång tid och övriga klassen tycker det är tråkigt att vänta.

4.1.3 Senarepedagogers syn på avvikelse

Senarepedagogers syn på avvikelse är i första hand fokuserad på provresultat vilka visar sig vara mycket sämre hos den avvikande eleven än övriga elever i klassen. Upprepade dåliga resultat resulterar ofta i att klassföreståndaren tar kontakt med hemmet eller vice versa. Läraren märker under lektionstid att eleven har svårt att hänga med.

Men eftersom jag träffar eleverna bara en till två gånger i veckan är det svårt att se eleven, att lära känna dem.

Vid läxförhör visar det sig att eleven sällan har läst på sin läxa. Det upprättas åtskilliga åtgärdsprogram enligt intervjuad senarepedagog och i nästan samtliga står det att läsa att eleven måste läsa på sina läxor.

Jag märker ju att de inte hänger med. De kan inte svara på frågor, enkla frågor om något jag precis gått igenom på tavlan, de hänger helt enkelt inte med.

Vissa elever har klara beteendeproblem enligt intervjuad pedagog, de har mycket svårt att vara tysta och sitta still. Ofta kommenterar de högljutt sina kamraters svar och stör i största allmänhet. För att hjälpa dessa elever och även de andra i klassen försöker pedagogerna tillsammans med specialpedagogen på skolan att hitta en lämplig lösning. Eftersom resurserna är begränsade i form av personal och utrymme är det många gånger svårt att finna på adekvat hjälp för dessa elever enligt intervjuad pedagog

4.1.4 Specialpedagogers syn på avvikelse

Enligt intervjuad specialpedagog indikerar elevens problem med att läsa skriva och prata, det senare har enligt henne tillkommit eftersom skolan numera också omfattar sexåringarna i

förskoleklass, ett behov av stöd i sin skolgång. De sexåringar som har svårt med ordföljd och ett litet ordförråd kommer troligen ha svårt med läsinläring.

Det här signalerar liksom att det inte kommer att gå som på räls att lära sig läsa och skriva.

Eleverna kan ha svårt att koncentrera sig och detta kan ha sociala eller andra skäl. I de årskurser specialpedagogen har klassundervisning tycker hon sig veta vilka barn som behöver stöd. Ofta signalerar barnen själva när de avviker, inte hänger med. Det blir för jobbigt och därmed tråkigt för barnen de orkar därför inte koncentrera sig.

Ogjorda läxor är också något som visar att det inte är som det ska, de visar på att det är något som inte funkar hemma. Man ser om det är någon som faller ur systemet.

De elever som sällan har gjort sina läxor upplever dem antingen som för svåra enligt denne pedagog eller som hon tidigare uttryckte är det något hemma som inte fungerar. Specialpedagogen följde vissa klasser och här såg hon tydligt vilka barn som inte hängde med. Klasslärarna och specialpedagogen hade ett nära samarbete och specialpedagogen var ofta med i klasserna på förskolenivå. I samarbete kommer de fram till som hon uttryckte det,

....vilka barn de måste ha förstoringsglasat på och sen kanske skriva åtgärdsprogram.

Ibland är det föräldrarna som signalerar att deras barn behöver extra hjälp. I regel signalerar lärarna att eleverna inte hänger med i undervisning vid genomgång av nya avsnitt i matematik till exempel.. Detta diskuterar specialpedagogen och klassläraren tillsammans och kommer då fram till hur de tillsammans ska hjälpa eleven. Specialpedagogen betonar samarbetet med klassläraren.

Sammanfattning av pedagogers syn på avvikelse ger en tämligen likartad bild av begreppet för de pedagoger som arbetade med elever från årskurs 1 och uppåt. Upprepade ogjorda läxor var något som senarepedagogen såg som ett stort problem och något som var signifikant för en elev vilken avvek gentemot sina klasskamrater kunskapsmässigt. Elever vilka hade svårigheter i skolarbetet fick ökade bördor när inte läsläsningen sköttes enligt denne pedagog. De kom efter sina kamrater och hade väldigt svårt att på egen hand komma ikapp. Även inom specialpedagogens område visar sig ogjorda läxor vara en signal på avvikelse. Avvikande är också den elev som inte hänger med och inte förstår det som läraren går igenom vid gemensamma genomgångar. Tidigarepedagogen uttryckte detta som att elever var långsamma vilket i de flesta fall var synonymt med att inte hänga med. Uttrycket inte hänger med används av samtliga intervjuade pedagoger. Att inte eleven hänger med är för de i denna studie ingående pedagogerna liktydigt med att eleven inte klarar att arbeta och tillgodogöra sig undervisning i den takt som de flesta i klassen gör. Avvikelse definierad av förskolepedagog innebar att barnet kunde vara mycket uttågerande. Detta nämndes också i förbigående av tidigarepedagog och specialpedagog som en form av avvikelse. Inom förskolan innebar ett barn vilket inte visade en åldersadekvat mognad inom det motoriska, sociala och emotionella området, på ett barn som avvek . Språkmässigt kunde barnet ha uttalade talproblem eller ett språk som inte låg i nivå med dess ålder. Förskolepedagogen anlade ett helhetsperspektiv på barnets avvikelse. Till skillnad från pedagoger verksamma inom skolan vilka såg elevens avvikelse i relation till skolans krav inom olika skolämnen. Tidigarepedagog och specialpedagog angav även utåtagerande beteende som en form av avvikelse men det var enligt dem inte speciellt vanligt.

4.2 Metoder för differentiering

Under denna rubrik redovisas hur en kartläggning kan se ut på skolans olika stadier och vem som initierar denna kartläggning. Dagens skola är i princip odifferentierad, målet är en skola för alla. Detta är något som samtliga intervjuade pedagoger var medvetna om.

4.2.1 Metoder för differentiering i förskolan

Metoder för differentiering söker man om man inom förskolan har ett barn som vid de regelbundet återkommande veckoplaneringarna kommer upp till diskussion på grund av att som intervjuad pedagog uttryckte det.

Man känner på sig, det gäller de flesta i arbetslaget att något inte står rätt till men kan inte riktigt peka på vad det är.

Har man ett barn på denna förskola som man tycker avviker från sina kamrater ifråga om kunskap inom det språkliga, motoriska, kognitiva, sociala eller emotionella området tas det upp till diskussion på personalmötet man har var fjortonde dag vilket är vikt endast för barnfrågor. Vanligtvis beslutar man sig inom det arbetslag som arbetar närmast kring det aktuella barnet för att göra observationer av det område inom vilket man upplever att barnet avviker. Barnobservationerna sammanställs sedan för att ytterligare diskuteras på personalmötet tillsammans med arbetsledaren och då tas beslut om vad som eventuellt ska åtgärdas beträffande barnet som observerats samt om man genom BVC ska ta vidare kontakt med psykolog eller logoped.

4.2.2 Metoder för differentiering under skolans tidigare år

När pedagogen på skolans tidigare stadium har en elev i sin klass som avviker kunskapsmässigt eller social/emotionellt tar hon i första hand kontakt med föräldrarna och kallar till ett möte. Före detta möte har hon diskuterat med specialpedagogen med vilken hon anser sig ha ett bra och nära samarbete med. Specialpedagogen finns med i klassrummet vid vissa lektioner tillsammans med klassläraren under elevens första skolar. Vid upprättande av åtgärdsprogram vilar det på klassläraren att det upprättas men det är specialpedagogen som skriver och utformar det. Samtliga elever arbetar enligt ett läsutvecklingschema LUS, och här tycker sig denna pedagog tydligt se om en elev avviker på något vis inom detta område. Samtliga elever i kommunen testas beträffande sin språkutveckling när de går i årskurs två. Pedagogen och specialpedagogen beslutar gemensamt om de ska ta hjälp av psykolog och psykologtest genom elevhälsoteamet, vilket kan vara aktuellt om det finns en elev som avviker mycket tydligt begåvningsmässigt. Pedagogen träffar elevhälsoteamet en gång i månaden tillsammans med andra klasslärare, i elevhälsoteamet anser hon sig ha stort stöd vad gäller elever vilka avviker på olika vis. Detta talar för en elev som enligt denna pedagog har större behov än vad som kan ges inom ordinarie skolverksamhet med det stöd som finns tillgängligt i den dagliga verksamheten. För att få detta extra stöd krävs dokumentation av elevens starka och svaga sidor utförd av skolpsykologen. Psykolog finns tillgänglig inom kommunens elevhälsoteam vilket denna pedagog träffar en gång per månad, dessa träffar anser hon vara mycket givande. Elevhälsoteamet består förutom av psykolog av kurator, rektor, skolsköterska och specialpedagog.

4.2.3 Metoder för differentiering under skolans senare år

Återkommande prov och läxförhör innebär redskap för kartläggning och differentiering av elever enligt pedagog verksam under skolans senare år. Nationella prov talar också om vad eleverna har för styrkor och svagheter. För att kartlägga en avvikande elevs behov använder sig denne pedagog av upprepade små läxförhör. Vid provtillfällen och läxförhör ser pedagogerna elevens svårigheter även ur andra aspekter. Eleven har ofta svårigheter beträffande ordförråd och stavning. Pedagogerna har återkommande samtal med föräldrar och lärarkolleger för att komma underfund med orsaken och eventuellt se en lösning på problemet. Pedagogerna tar kontakt med specialpedagogen i sitt arbetslag och tillsammans söker de finna en lösning.

4.2.4 Metoder vilka specialpedagoger använder för differentiering

Specialpedagogen kartlägger inte elevers svårigheter innan hon sätter igång med att arbeta med dem. Eftersom hon upplever sig ha ett väldigt nära samarbete med klassläraren och eftersom specialpedagogen har arbetat med eleverna sedan förskoleklass och tycker sig känna deras svagheter och styrkor anser hon sig inte vara hjälpt av en eventuell kartläggning. Det händer ibland att klassläraren vill att specialpedagogen ska kartlägga vad en elev har för specifika svårigheter inom till exempel matematikområdet. Detta tycker specialpedagogen är väldigt svårt eftersom hon upplever just matematikområdet så stort och svårt att greppa om och plocka ut speciella delar av. Det tar lång tid att lära känna en elevs matematikkunskaper, det är ett så brett spektrum av olika kunskaper. Enligt denne pedagog är nog inte testandet av matematikkunskaper så utforskat och detta kan vara en förklaring till bristen på enklare testmetoder. Pedagogerna försöker att vara i barngruppen såväl på förskolenivå som årskurs 1-6, för att så tidigt som möjligt se vilka behov som finns. När det gäller kartläggning av elevernas matematikkunskaper och eventuella svårigheter uttrycker hon sig på följande vis.

Vi tar ett problem i taget när de uppkommer. Det gäller att inte greppa över för mycket åt gången.

När klassläraren kommer med en elev till specialpedagogen och vill ha hjälp för att eleven upplevs som svag formulerar specialpedagogen och klassläraren tillsammans vad det är för problem. Det upprättas ett åtgärdsprogram.

Problemet måste formuleras, det måste tala om vad det handlar om.

Detta för att eleven ska få hjälp med vad som är relevant för tillfället. I årskurs två kartläggs samtliga elever beträffande läs och skrivförmåga med hjälp av ett test som används på just denna skola, SL 40. I årskurs tre heter motsvarande test SL 60. När eleverna går i fjärde klass testas de med hjälp av Ängelholmsprovet. Den språkliga medvetenheten testas av specialpedagogen med ett test av logopederna Magnusson och Naucér. Ordkedjetest är ett annat test som denne pedagog använder sig av. Vid uttalade svårigheter gör specialpedagogen dyslexitest på de elever som hon vill testa utförligare. Beträffande kartläggning säger sig specialpedagogen veta vad eleverna behöver även utan testmetoder. Av erfarenhet känner hon igen svårigheter och behov men eftersom det vid de olika screeningstesterna ibland dyker upp elever med svårigheter som varken klassläraren eller specialpedagogen hade kunskap om anser specialpedagogen att testerna har sitt berättigande. När eleverna ska gå vidare till högstadiet och eleverna har fått sin undervisning helt eller delvis hos specialpedagogen skickar hon med resultat från tester av språklig medvetenhet. Elever som skickas vidare till logoped får ett skriftligt utlåtande av specialpedagogen.

Sammanfattning av metoder för differentiering visade att dessa skiljde sig åt på förskolan och olika stadier i skolan vilka ingick i denna undersökning. Gemensamt var dock att man i samtliga fall i samråd med respektive klasslärare, förskollärare, förälder och specialpedagog genom samtal och samverkan beslutade om vidare åtgärder. På förskolenivå förekom observationer som metod. Man observerade barnet inom det område man intuitivt upplevde att problem förelåg men såg samtidigt hela barnet eftersom förskolemiljön till sin utformning bygger på ett helhetsperspektiv. Informellt ansåg man sig ha god kännedom om de i barngruppen ingående barns förmågor och svårigheter och arbetade utifrån denna informella kunskap med att ge barnen en optimal inlärningsmiljö. Observationerna bekräftade barnets behov av eventuellt stöd och struktur. Barn benämns inte som avvikare inom förskolan och i den i undersökningen ingående kommunen finns det ingen speciellt utbildad personal att tillgå när man tycker sig ha ett barn med problem. Vid uttalade problem tar man kontakt med BVC för vidare kontakt med psykolog till exempel. På skolans tidigare stadier testas eleverna när de går i årskurs två beträffande läs och skrivförmåga med så kallade screeningtest i övrigt togs kontakt med specialpedagog för ytterligare kartläggning. Tidigarepedagogen såg elevhälsoteamet som ett stort stöd vid bedömning av elever som avviker kunskaps- och eller beteendemässigt. Skolans senarestadiers metod för differentiering bestod till övervägande del i olika prov av elevernas kunskaper i form av läxförhör, nationella prov och prov på inlästa kunskapsavsnitt. För ytterligare kartläggning tog man även här kontakt med skolans specialpedagog. Testning och diagnostisering var enligt denna undersökning vanligast på låg- och mellanstadienivå detta bekräftades av intervjuad specialpedagog. Kartläggning och testning initierades av tidigarepedagog, förskolepedagog verksam i förskoleklass och specialpedagog i samverkan. Testningen följde i vissa fall ett mönster såsom screeningtest av samtliga elever i årskurs två, tre och fyra, trots detta tydde svaren i intervjun på att specialpedagogen inte upplevde sig använda tester eller diagnoser i någon större utsträckning.

4.3 Förändringar i skolmiljön med ledning av kartläggning av elev

Vilka konkreta förändringar har kommit till stånd i skolmiljön på förskolenivå och skolans olika stadier organisatoriskt och pedagogiskt, för att hjälpa en elev i behov av stöd?

4.3.1 Förändringar i miljön för förskolebarn med ledning av testresultat

Utifrån vad som framkommit vid observationerna personalen i arbetslaget gjort sätter man in åtgärder. Gemensamt diskuterar man sig fram till att prova ett annat förhållningssätt till det aktuella barnet. För att underlätta för barn att hitta sin koncentration möblerar man ibland om i lokalerna. Vid vardagsaktiviteter tränar man medvetet barnets språk, motorik och sociala kompetens.

Vid den dagliga kontakten med föräldrarna skapas en naturlig öppenhet vilket underlättar för föräldrarna att ta hjälp av personalen om de upplever att något är på tok. Föräldrarna är ofta medvetna om det. Vi som personal kan ge råd och hänvisa till BVC till exempel.

I vissa fall kan det tilldelas en resurs om barnet bedöms ha särskilda behov. Eftersom intervjuad pedagog tillsammans med sitt arbetslag ansvarade för barnen i sin grupp fungerade det enligt henne bra när de hade barn i gruppen som avvek inom en viss ram. Barn som avvek mycket till exempel barn med utvecklingsstörning svåra rörelsehinder och stora sociala problem ansåg de sig inte kunna klara inom ramen för befintliga resurser. Vanligtvis tillsattes en assistent som resurs. Detta beslutas av arbetsledaren och barnomsorgschef i samråd med

personalen. Resursen innebär oftast en personal med viss anknytning till verksamheten som på grund av sjukdom, övertalighet eller liknande orsaker ska placeras i arbete.

Det första intervjuade pedagog kommer att tänka på när hon får frågan hur hon tycker att man på bästa sätt stöttar barn i behov av stöd är, mindre grupper. En lugnare miljö med en genomtänkt struktur skulle enligt denna pedagog gynna samtliga barn i gruppen.

4.3.2 Förändringar i miljön med ledning av kartläggning för elever under skolans tidigare år

Enligt tidigarepedagog fanns det inte så stora förändringar att göra i den fysiska miljön i skolan och klassrummet. De förändringar som kom till stånd trots detta var inte relaterade till någon regelrätt kartläggning i form av test eller nedskrivna observationer. Förändringarna gjordes utifrån pedagogens erfarenhet och profession. Enligt henne var det trångt och det sakades grupprum. Eleverna hade nyligen bytt ut arbetsbord med lösa korgar för skolböcker och liknande mot bänkar i vilka eleverna förvarade sitt material. Bänkarna infördes som ett led i att ge eleverna arbetsro. Det blev mycket rörigt när eleverna skulle förflytta sig i klassrummet för att hämta och lämna arbetsmaterial. Enligt denna pedagog beroende på att det i klassen ingick tjugofem elever och klassrummet var tämligen litet. Bänkarna gör att klassrummet inte kan användas flexibelt men fördelarna i form av arbetsro överväger enligt denna pedagog. I klassen finns också en elev i behov av stöd på grund av ett synhandikapp. Denne elev kräver en speciell placering för att hans arbetsplats ska fungera tillfredsställande. Möjligheterna att individualisera undervisningen för eleverna ges i arbetsmaterialet vilket bygger på att man inom svenska och matematik använder böcker med möjlighet att hitta sin egen lägsta och högsta nivå. På den aktuella skolan finns en Sv2- lärare stationerad på grund av att det i skolans upptagningsområde finns många invandrabarn. Denna pedagog medverkar vid val av arbetsmaterial i samverkan med klassläraren för de elever som behöver stöd på grund av annat modersmål. Pedagogen upplever den fysiska miljön som mycket begränsande för det pedagogiska arbetet samtidigt som elevantalet var stort. Pedagogen var van vid ett arbetssätt som tillät golvyta för arbete och samvaro.

Det är ju helt galet att kräva av små försteklassare att de ska sitta alldeles stilla i en bänk och arbeta långa stunder men vad ska jag göra här finns ju inte plats.

Vid de lektioner som denna pedagog har tillsammans med fritidspedagog delar de klassen så att tidigarepedagogen kan arbeta extra med de elever som hon upplever har behov av extra stöd till exempel vid läsinläring eller när nya begrepp ska införas. Enligt henne vore det bra med ett ökat samarbete mellan fritidspedagog och även mellan förskoleklass och lågstadietklass men på grund av klasstorleken och den fysiska miljön anser hon inte detta möjligt. Ibland går en liten grupp elever tillsammans med specialpedagogen och arbetar med begrepp för att skapa en förförståelse vilken sedan underlättar när klassläraren ska introducera dessa i klassen. Vid undervisningen säger sig denna pedagog att det gäller att konkretisera så mycket som möjligt för att skapa förståelse för nya kunskaper. Detta sammantaget med att tillsammans med specialpedagogen skapa förförståelse för nya begrepp bäddar för att så många elever som möjligt ges optimala förutsättningar för inläring.

4.3.3 Förändringar i skolmiljön med ledning av kartläggning för elever under skolans senare år

De förändringar i skolmiljön som denne pedagog spontant kom att tänka på var hur eleven är placerad i klassrummet. Om eleven har svårt för att koncentrera sig kan den bli placerad längst fram eller lite mer avskilt om det är möjligt. Övriga förändringar som är att relatera till miljön kan vara arbete i grupper i mindre grupp eller en segregering tillfälligtvis i mindre grupp hos specialpedagog. Eleven får vistas i en lugnare miljö det vill säga den får gå ifrån till undervisning i mindre grupp hos specialpedagog. I vissa fall när eleven har uppenbara svårigheter och föräldrarna är emot en segregerad undervisning får eleven ett enklare material att arbeta med. Detta är ofta mindre populärt hos eleverna.

Han vill absolut inte utmärka sig på något vis. Även om han inte förstår vill han tvunget ha samma böcker som de andra i klassen.

För elever med uppenbara svårigheter vilket lett till utredningar vilka pedagogen inte ägde så stor kännedom om tillsätts ofta en assistent som resurs till eleven och klassen. Assistenten som tillsätts saknar enligt denne pedagog ofta pedagogisk utbildning vilket är att betrakta som en stor brist både för eleven och klassen.

Skolmiljön är många gånger otrygg för eleverna och det är ingen bra utgångspunkt vid lärande anser denne pedagog. Många elever och trånga av underhåll eftersatta lokaler skapar en otrygg miljö. De stora klasserna är också en bidragande orsak att miljön i skolan inte upplevs positiv av elever och lärare. Denne pedagog efterlyser fler mindre utrymmen för undervisning och gruppstudier i tillfälliga gruppkonstellationer.

För att skolmiljön ska bli optimal för samtliga av skolans elever krävs en större anpassning av både lokaler och personaltäthet. Skolan behöver fler vuxna och fler pedagoger i och utanför klassrummen. Detta för att förhindra bus och sabotage och skapa en trygg miljö för både elever och personal. En lugnare miljö ger troligen en bättre arbetssituation vilket gynnar elever i behov av stöd såväl som övriga personer verksamma i skolans värld.

4.3.4 Förändringar i skolmiljön initierade av specialpedagog med ledning av kartläggning

Förändringar i skolmiljön initierade av specialpedagog skedde vanligen inte med ledning av speciell kartläggning det var istället i samarbete med klasslärare och med kännedom om eleven sedan tidigare som skolmiljön för denne elev förändrades. De eventuella förändringar som skedde i skolmiljön bestod till mycket stor del av att eleven fick lämna sin klass för att få sin undervisning hos specialpedagogen antingen enskilt vilket specialpedagogen ansåg som den bästa metoden eller i grupp. Specialpedagogen arbetade mycket ute i klasserna och kunde då se att vissa elever inte hängde med och att undervisningen för dem skulle kunna läggas upp på ett annat vis. Det var svårt tyckte specialpedagogen att hitta sin roll i klassrummet, svårt att ingripa eftersom hon inte varit med i planeringen av undervisningen och därför inte visste vartåt läraren ämnade med sin lektion eller genomgång. Eftersom specialpedagogen undervisade som klasslärare i matematik i en tredjeklass tyckte hon sig förstå att man som ensam lärare i klassen måste satsa på att de flesta fattar.

Elever som inte klarar klassens takt får någon annan ta hand om. I min panna står sedan gammalt ”den som tar hand om” oavsett vad man anser om det och så kommer eleverna till mig.

Elever som har svårigheter inom vissa områden gemensamt med elever från andra klasser kan bilda små matte eller läsgrupper hos specialpedagogen. De går då ifrån sin ordinarie klass

under matematik eller svensklektionerna för att i stället få sin undervisning hos specialpedagogen.

Sammanfattning utifrån ovanstående resultat visar att förändringsbenägenheten eller uppfinningsriktigheten beträffande pedagogers sätt att lösa den pedagogiska organisationen/miljöaspekten var mycket beroende av den fysiska miljön. Här hänvisade man till otillräckliga lokaler för att inom gruppen ha möjlighet att differentiera undervisningen. De i studien ingående pedagogerna löste det på relativt likartat vis oavsett om det var en elev i de tidiga skolåren eller om det var en elev från de senare skolåren. I de fall eleven hade måttliga eller uttalade svårigheter fick eleven sin undervisning förlagd till specialpedagogens undervisningslokal. Samma förhållande rådde enligt tidigarepedagog samt att hon använde sitt samarbete med fritidspedagog för att ge extra resurser åt de elever vilka hon ansåg behövde det i form av att de delade klassen. Beträffande förskolans förändringar av miljön utifrån barnens behov var benägenheten och möjligheten större att förändra både beträffande lokaler och grupper för att optimera undervisningssituationen för barnen. På förskolan har man i den i undersökningen ingående kommunen inte tillgång till specialpedagog samtidigt som det pedagogiska arbetet i förskolan bygger på en helhetssyn på barnet.

4.4 Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder

Jag ville skapa mig kunskap om uppföljning och utvärdering av de åtgärder skolan och förskolan sätter in efter att man kartlagt en elevs behov av stöd. I vad mån är föräldrarna delaktiga i dessa åtgärder?

4.4.1 Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder i förskolan

Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder sker dels genom dagliga samtal mellan personalen och dels under strukturerade former vid de veckovisa återkommande personalmötena. Här beslutar man om och diskuterar insatta åtgärder. Ibland upplever man sig inte kunna ge barnet vad det behöver inom ramarna för förskoleverksamheten. Arbetsledaren tar då upp problemet med barnomsorgschefen. Ibland tar personalen kontakt med BVC för att få råd. Gäller det små förändringar i miljön eller andra organisatoriska arrangemang är inte föräldrarna insatta i den mån att personalen informerar och diskuterar med dem. Gäller det riktade åtgärder eller ett förhållningssätt till barnet är det något som föräldrarna är delaktiga i vid utvecklingssamtalen man har en gång per termin. Intervjuad pedagog efterlyste dokumentation både beträffande barnens utveckling, insatta åtgärder, utvärdering och uppföljning. Dessutom saknades en specialpedagog inom förskoleverksamheten i den i undersökningen ingående kommunen. En specialpedagog hade varit till stor hjälp i arbetet med barn vilka personalen upplevde avvikande ur olika aspekter. Någon att fråga till råds och som kunde göra professionella kartläggningar för att peka på barns särskilda behov.

Det är viktigt att vi kan visa på behov och att vi gör ett professionellt arbete. Lättare att förstå vad man egentligen gör. Annars kan det lätt bli barnpassning. Ibland kan man som personal känna sig utsatt om man vill föra pedagogiska diskussioner. I såna fall vore det bra med en specialpedagog som kunde på något sätt kanalisera behoven.

4.4.2 Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder under skolans tidigare år

Enligt tidigarepedagog anser hon sig ha stort stöd i det speciella elevhälsoteamet som finns inom hennes rektorsområde. Här beslutas om eventuella åtgärder samt tidpunkter för utvärdering och uppföljning. På grund av överbelastning av arbetsuppgifter i elevhälsoteamet kan det ibland vara svårt med uppföljning och utvärdering enligt denna pedagog. Mindre åtgärder vilka specialpedagog, klasslärare och förälder är överens om utvärderas kontinuerligt främst då av specialpedagogen som enligt tidigarepedagogen har nära och ofta kontakt med föräldrarna. Åtgärder vilka beslutas vid utvecklingssamtalen utvärderas och följs upp vid nästkommande utvecklingssamtal. I de fall det sker stora förändringar eller förändringar uteblir trots beslut vid utvecklingssamtal tar specialpedagogen kontakt med hemmet för ett möte. Initiativ till åtgärder vilar på klassläraren men uppföljning och utvärdering görs i samråd med specialpedagog och hemmet.

4.4.3 Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder under skolans senare år

Vanligtvis tar klassföreståndaren initiativ till upprättande av ett åtgärdsprogram i samråd med undervisande lärare för eleven i fråga. Åtgärdsprogram upprättas när en elev riskerar att inte få betyg i något ämne eller om eleven inte får godkänt resultat på de nationella proven. Ofta får eleven åtgärdsprogram i många ämnen och det tycker intervjuad pedagog måste kännas tungt för eleven. Åtgärdsprogrammet följs upp av klassföreståndare utifrån vad som bestämts vid utvecklingssamtalet. Här anser denne pedagog att föräldrarna har en viktig roll, deras inställning till skolan återspeglas i elevens syn på sin kunskapsutveckling. Ibland resulterar åtgärdsprogrammen i att eleven klarar betyget godkänd och ibland resulterar de i att ytterligare åtgärdsprogram upprättas. De insatta åtgärderna utvärderas utifrån om eleven nått upp till betyget godkänd eller ej. Åtgärden placering i liten grupp hos specialpedagogen utvärderas också under de terminsvisa återkommande utvecklingssamtalen och för det mesta stannar eleven kvar hos specialpedagogen under sin skoltid.

4.4.4 Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder inom den specialpedagogiska verksamheten

Vid de återkommande utvecklingssamtalen utvärderar specialpedagog och klassföreståndare tillsammans med föräldrarna insatta stödåtgärder och man reviderar i de fall det finns ett sådant, åtgärdsprogrammet. Åtgärdsprogrammet upprättas av specialpedagogen och följs upp av klassläraren. I vissa fall kommer eleven till specialpedagog för att den inte förstått ett visst avsnitt i matematikundervisningen, eleven får då arbeta extra med detta avsnitt och när eleven förstår återvänder den till sin klass. Det kan finnas en oro för att eleven inte ska klara målen för de nationella proven. Uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder görs av specialpedagog och klasslärare i samarbete med, i de flesta fall föräldrarna. Vissa föräldrar är väldigt aktiva medan andra tycks vara lite rädda för skolan enligt denne pedagog. Skolan försöker hålla föräldrarna delaktiga men vissa har svårt att komma till skolan på avtalade mötestider. Elever som inte klarar klassens takt inom i stort sett samtliga skolämne följs upp och utvärderas utifrån sina individuella kunskaper av specialpedagogen.

Det målstyrda betygssystemet anser specialpedagogen vara fördelaktigt eftersom man konkret kan visa för eleven vad den ska lära sig och förväntas kunna på skolans olika stadier.

Sammanfattning, utifrån ovanstående ser vi att utvecklingssamtalen spelar en viktig roll i utvärdering och uppföljning av insatta åtgärder. Detta gäller generellt för skolan samtliga stadier samt även i viss mån för barn på förskolan. Samtalen som förs vid dessa tillfällen pekar på en önskvärd utveckling och här finns också möjlighet att ändra inriktning på insatta åtgärder. Inom förskolan har man vid de personalmöten vilka uteslutande handlade om barnen på förskolan fler tillfällen till uppföljning och utvärdering än inom skolan. Dessutom spelade den dagliga kontakten mellan personalen och föräldrarna en viktig roll i detta sammanhang.

Beträffande uppföljning och utvärdering uttryckte sig samtliga pedagoger mer kortfattat. Uppföljning av åtgärdsprogram på skolans samtliga stadier bestod i de fall att önskat mål inte var uppnått att eleven fick i stort sett samma åtgärdsprogram igen. Förskolepedagog, tidigarepedagog och specialpedagog var mer benägna att ompröva insatta åtgärder.

4.5 Sammanfattning och analys av resultat

Avvikelse som begrepp har i stort sett samma innebörd för pedagogerna på skolans olika stadier. Avviker gör den elev som inte utvecklas kunskapsmässigt, socialt, motoriskt och emotionellt i takt med de flesta av sina klasskamrater. I skolans värld är avvikelsen relaterad till skolkunskaper som läsning, skrivning och matematik. Senarepedagogen träffade eleverna endast vid ett till två tillfällen i veckan. Det är då självklart att man inte kan äga någon djupare kännedom om enskilda elever. Pedagogen förlitar sig på provresultat och läxförhör för analys av elevens styrkor och svagheter. Tidigarepedagogen ser avvikande elever till största delen genom ett avvikande beteende såsom uppgivenhet och ointresse vilket enligt denna pedagog indikerar en elev som inte förstår eller kan arbeta självständigt med förelagda uppgifter. I förskolans värld är avvikelsen relaterad till språkliga, kognitiva, sociala och motoriska färdigheter. Inom förskolan ser man på barnet ur ett helhetsperspektiv vilket det också ges andra förutsättningar till härvidlag. Kunskaperna är relaterade till vad barn vanligen behärskar vid en speciell ålder. På förskolan kartlägger man i första hand barnet inom ramen för arbetslaget och då i form av observationer vilka förskolepedagoger är väl förtrodda med enligt egen erfarenhet. Kartläggningen av avvikelse inom skolans tidigare- och senarestadier görs i de flesta fall av specialpedagogen på nämnd skola i samråd med klassföreståndare eller undervisande lärare. I de fall eleven har uttalade svårigheter anlitar man extern expertis i form av logoped eller psykolog, detta gäller såväl inom skolans olika stadier som inom förskolan. Vanligtvis är det klasslärare som tillsammans med specialpedagog initierar kontakt med till exempel psykolog. Ibland är föräldrarna drivande för att få elevens problem kartlagda eftersom föräldrarna anser att eleven inte får den hjälp den har rätt till och behöver. Detta är möjligen något föräldrarna varit medvetna om sedan barnet/elevens förskoletid. För att citera intervjuad förskolepedagog.

Vid den dagliga kontakten med föräldrarna skapas en naturlig öppenhet vilket underlättar för föräldrarna att ta hjälp av personalen om de upplever att något är på tok. Föräldrarna är ofta medvetna om det. Vi som personal kan ge råd och hänvisa till BVC till exempel.

Oftast resulterar kartläggningen inom skolans värld att eleven får sin undervisning hos specialpedagog helt eller delvis. I ett fall fick en elev på skolans högstadium skolböcker inlästa på band för att kunna tillgodogöra sig kunskaper på ett för eleven enklare sätt. Kartläggning på förskolenivå förkommer i form av observationer av barns avvikande mognad och utifrån vad man där kommer fram till sker organisatoriska eller pedagogiska förändringar i form av förändringar i lokaler, träning av speciella färdigheter och ibland ett förändrat förhållningssätt. De tidigare stadiernas kartläggning i klassrumsundervisningen består av att

pedagogen i sin profession känner av när en elev avviker inom olika områden. Regelrätta kartläggningar eller screeningtest i form av kunskapsprov förekommer under årskurs två, tre och fyra och då är det bland annat gemensamt för samtliga årskurs två i kommunens skolor. Åtgärderna som sätts in under skolans tidigareår och senareår är vanligtvis av kompensatorisk karaktär, det vill säga elever som inte följer klassens inlärningstakt går ifrån för att få tillrättalagd undervisning hos specialpedagog enskilt eller i grupp. På skolans senarestadie har betygen kommit in i bilden och i många fall fungerar de som en form av kartläggning eller diagnostisering eftersom den elev som inte har eller riskerar att inte få betyg får ett åtgärdsprogram vilket ska utvärderas och följas upp. Eleverna får ett åtgärdsprogram i vilket det står att de ska läsa läxor, de går ifrån för undervisning enskilt eller i mindre grupp hos specialpedagog. Vissa åtgärder görs i klassrummet i form av placering. I lågstadiet kan eleverna enligt intervjuad tidigarepedagog arbeta nivågrupperat i sina läroböcker. Eleven sågs i samtliga intervjuer som bärare av problemet och man anlade ett kategoriskt perspektiv på elever som avviker även inom förskolans värld.

Uppföljning och utvärdering sker terminsvis om inte något speciellt inträffat på samtliga stadier i skolan till skillnad från förskolan där insatta åtgärder följs upp och utvärderas var fjortonde dag vid personalkonferensen som var helt ägnad åt barnen på avdelningarna. Samtidigt underlättar den dagliga föräldrakontakten på förskolan uppföljning och utvärdering av insatta åtgärder om föräldrarna varit delaktiga i detta arbete.

5 Diskussion

Ansatsen i denna studie har varit att söka belysa och kartlägga vilka metoder specialpedagog och pedagoger använder sig av på en förskola och tre skolor i en kommun och på fyra olika stadier när de upptäcker en elev som avviker kunskapsmässigt och/eller emotionellt- socialt, samt vad detta får för pedagogiska konsekvenser i skolsituationen. Vad är det som pedagoger på skolans olika stadier samt förskolepedagog och specialpedagog bedömer som avvikande ur kunskaps- socialt/emotionellt hänseende beträffande barn/elever på förskolan/skolans olika stadier. Vilka metoder använder de sig av vid denna bedömning samt vilka förändringar föranleder resultaten av tester och kartläggningar vilka initieras eller utförs av pedagoger och hur följs åtgärder och insatser upp utifrån dessa? Det som enligt Persson (2001) gör att pedagoger uppfattar ett barn /elev som avvikande är en diskrepans mellan vad skolan kräver och hur eleverna svarar upp till dessa krav. Resultaten i denna studie visar att detta förhållande var rådande även inom förskolans värld. Man betraktade här barn som avvikande om deras mognad inte svarade upp till motsvarande mognadsnivå för den aktuella åldern utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Avvikelsen på förskolenivå bedömdes utifrån personalens profession och i viss mån av observationer i de fall man ansåg sig behöva någon form av dokumentation.

I skolans lärandemiljö ska vi enligt SOU 1999:63 ta tillvara den naturliga variationen av olikheter. Enligt Eriksson i Börjesson (1997) löser inte mer resurser och bättre pedagogik olikhetsfrågan. Med olikhet menar Eriksson att människor är olika med olika begåvning det ligger i människors natur och är inte något vi kan avhjälpa med ökade resurser till skolan. De extra resurser som tillsattes i form av assistent var enligt förskole- och senarepedagog inte nog för att hjälpa elever i behov av stöd. Istället efterlystes i tre av de fyra intervjuer ingående i denna studie resurser i form av mindre klasser för att ha möjlighet att ge adekvat stöd åt elever med inlärningssvårigheter. De elever som går ifrån klassen för att helt eller delvis få sin undervisning hos specialpedagog är i många fall elever vilka har uppenbara svårigheter inom i stort sett samtliga ämnen i skolan. Dessa svårigheter är så uppenbara och konstateras av de intervjuade pedagogerna utifrån sin profession utan vare sig tester eller diagnoser. Tester och

diagnoser använder specialpedagog och pedagoger för att bekräfta vad de redan anser sig veta och de används i större utsträckning som dokument vid krav på fler resurser.

Intervjuad specialpedagog formulerade tillsammans med klassläraren vad som innebar problem för en speciell elev. Identifiering resulterar ofta enligt Emanuelsson m. fl. (2001) i differentiering vilken enligt honom är att förstå som ett pedagogiskt begrepp och behov snarare än ett behov som föreligger hos eleven. Detta är helt i överensstämmelse med resultaten i denna studie, eleverna går ifrån sin ordinarie klass för att få hjälp med sitt skolarbete hos specialpedagog. I mån av tid arbetade specialpedagog och klasslärare på tidigastadie tillsammans i klassrummet och var på så vis tillgängliga för hela klassen. Tidigarepedagog och specialpedagog påtalade fördelarna med att olika pedagogkategorier arbetade tillsammans i klassrummet. På detta vis kunde man också arbeta ur ett relationellt perspektiv i större utsträckning och elever i behov av stöd kunde ses som elever med skolproblem snarare än elever med problem knutna till sin personlighet. Inom förskolan tillgodosåg man barnets behov av extra stöd inom den ordinarie verksamheten men saknade en specialpedagog vilken kunde bekräfta insatta åtgärder och handleda personal utan pedagogisk utbildning såsom barnskötare och assistenter. Det kunde skönjas en osäkerhet i yrkesrollen (Larsson-Swärd, 1999).

Undervisning hos specialpedagog har inte som syfte att hjälpa elever i behov av stöd att komma ikapp enligt denna studie. Undervisning hos specialpedagog betraktas i samtliga fall som undervisning på en nivå som passar elever med inläringssvårigheter. Denna studie visar att man använder sig av specialpedagogen som en pedagog till vilken eleverna kan gå för att få en förståelse för vissa begrepp vilka klassläraren sedan går igenom vid en större genomgång. Det förekommer också i stor utsträckning att specialpedagogen tillrättalägger vissa avsnitt i läroböckerna för så kallat svaga elever i samråd med klassläraren. Ribban läggs lagom högt för elever med en lägre inläringstakt och de kan tillgodogöra sig kunskap på ett för dem bra sätt. Önskvärt vore med inkluderingstanken som ledstjärna, att denna undervisning skulle kunna ges dessa elever inom den ordinarie verksamheten.

Undervisning av elever med behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välprövade principer som kan komma alla barn tillgodo. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället.
(Salamacadeklarationen, 2001, sid. 23).

Begreppet inkludering är något som pedagogerna i denna studie är väl medvetna om. Pedagogerna har insikt om att detta begrepp ska genomsyra skolans verksamhet men med de förutsättningar som föreligger finns det små möjligheter för att begreppet ska ingå som ett naturligt förhållningssätt i deras skola. Exkludering det vill säga att vissa elever får sin undervisning helt eller delvis i liten grupp hos specialpedagogen på skolan anses som det rimligaste sättet att organisera undervisning för elever i behov av stöd under rådande förhållanden. I de fall specialpedagogen arbetade samtidigt i klassrummet tillsammans med klassläraren fungerade det enligt båda lärarkategorier väldigt bra. Önskvärt vore utifrån resultaten i denna studie med en specialpedagogutbildad personal knuten i större utsträckning till varje klass. Liksom Persson (2001) argumenteras för en modell som bygger på en specialpedagogisk verksamhet vilken verkar relationellt i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet på skolan. En specialpedagog med övergripande ansvar räcker enligt denna studie inte till för skolans samtliga elever. Inkludering kräver genomgripande förändringar i skolan i form av välutbildad vidareutbildad personal samt lokaler vilka är anpassade för en

verksamhet som bygger på flexibilitet och samverkan. Detta var samtliga pedagoger överens om.

I sammanhanget var det också viktigt att titta på vilka förändringar som kom till stånd med ledning av kartläggning och i samband med detta hur uppföljning och utvärdering såg ut. Uppföljning och utvärdering följde enligt intervjuade pedagoger samma mönster oavsett vilken nivå det gällde. Utifrån den teorigrund jag valt tydliggörs här ramarna för pedagogernas situation. Det finns vissa ramar över vilka pedagogerna har föga inflytande (Lundgren, 1999, b) Det gäller att identifiera möjligheterna utifrån vald teori och inte låta sig hindras av dem. Vilka ramar har jag som pedagog möjlighet att påverka och vilka kan jag inte påverka. Det är viktigt att vara medveten om helheten att se skolan som en del i samhället och att försöka förstå olika påverkansfaktorer för att förändring ska kunna komma till stånd.

Jag har valt att föra diskussionen utifrån litteratur och resultat redovisade i denna studie uppdelad under fyra rubriker vilka anknyter till frågorna i mitt syfte och min problemprecisering. Återknyter därför till begreppet elever i behov av stöd och grundtanken i Salamacadeklarationen (2001) som pekar på en strävan efter målet skolor vilka är till för alla barn.

Å ena sidan en skola för alla och å andra sidan ett kraftigt uppsving för diagnoser och ett ökande antal elever till särskolan. Avvikande blir eleven när den inte klarar normala krav på prestation (Tideman m.fl. 2004). Avvikelse och normalitet är relativa begrepp. Eleven blir på grund av sina brister den som inte passar in i systemet problematiken förläggs från skolsystemets organisation till den enskilde elevens tillkortakommande (Tideman m.fl. a.a.). Eleven som avviker är i denna studie synonymt med en elev i behov av stöd enligt intervjupersonerna. Den avvikande eleven är en elev som inte hänger med, en elev som är efter sina klasskamrater i de olika skolämnena. Till övervägande del är problemen kunskapsrelaterade. Enligt Persson (1998) aktualiseras frågan om vem som är i mest behov av stöd när lärarnas arbetsbörda blir för stor. Stora klasser medför krav på mer homogena elevkonstellationer. Samtliga personer som ingår i denna studie anser sig ha för stora elevgrupper i förhållande till befintliga lokaler och utrymmen för att kunna individualisera undervisningen på önskat sätt och i enlighet med läro- och skolplaner. För att skapa en trygg miljö för eleverna krävs det även mer personal i och utanför klassrummen. På förskolenivå innebär begreppet avvikande, ett barn som inte följer en åldersadekvat mognad inom olika områden. Genom varierande insatser försöker man att hjälpa barnet att utvecklas optimalt utifrån sina förutsättningar. Lösningen som man tillgriper inom skolans och i viss mån inom förskolans- värld är att anse som kompensatorisk, eleven går från klassundervisning till specialpedagogen för undervisning individuellt eller i liten grupp. Enligt Haug (1998) innebär detta ett pedagogiskt dilemma, samtidigt som vi ska acceptera och tolerera människors olikheter ska vi genom olika insatser minimera dessa olikheter. De i studien ingående pedagogerna hade inte för avsikt att minimera olikheter. De såg barnen för vilka de var med sina olikheter utifrån vilka de sökte anpassa sin undervisning för att eleverna skulle nå upp till de mål som var satta för undervisningen. Eleverna hade en egen inofficiell läroplan (Persson, 2001) Ett barn på förskolenivå observeras i sin grupp och här sker också eventuella förändringar för att skapa en optimal miljö för barnet som avviker.

På låg och mellanstadienivå arbetade specialpedagogen vid vissa tillfällen tillsammans med klassläraren i klassrummet och de kunde då stötta de elever som var i behov av detta inom den ordinarie verksamheten. Trots denna form av samarbete var det till övervägande del i smågrupper i sin undervisningslokal som specialpedagogen bedrev sin undervisning. Specialpedagogens resurser var begränsade och i huvudsak arbetade hon tillsammans med klassläraren i första hand i förskoleklassen. Här kan man skönja en ansats till anläggande av ett relationellt perspektiv på begreppet avvikande och elever i behov av stöd. Möjligheterna härtill synes av intervju svaren också vara lättare att genomföra på denna nivå. Personalen

arbetar uteslutande i arbetslag vilket styrker uppfattningen vilken visar att en god undervisningsmiljö innebär ett väl fungerande arbetslag.

Elever i skolan av idag har rätt att förvänta sig att bli bemötta utifrån sin egen kunskapsnivå. En skola för alla innebär en skola i vilken det tas hänsyn till alla elevers olika behov och förutsättningar (Lpo-94). Skolan för alla omfattar samtliga elever, elever med mycket goda förutsättningar för studier såväl som elever med sämre förutsättningar samt gruppen elever till vilken de allra flesta hör de som har goda förutsättningar för studier. De elever som blivit föremål för specialundervisning sett utifrån resultaten i denna studie är de elever som är svagpresterande de elever som benämns vara de som inte hänger med. Underförstått inte hänger med i den övriga klassens takt beträffande kunskapsinhämtning. Enligt Fischbein och Östberg (2003) är det elever från den nedre delen av normalfördelningskurvan vilka varit föremål för specialpedagogiska insatser. Dessa elever benämns olika över tid. Eftersom det finns en strävan att alla elever ska få sin undervisning i klassrummet infinner sig en differentieringsproblematik (Emanuelsson m.fl. 2001). Denna strävan att eleverna ska få sin undervisning inom den ordinarie klassens ram är samtliga pedagoger i denna studie medvetna om. På grund av klasstorlek och brist på lämpliga lokaler får det anses att utifrån de ramar och begränsningar de har att arbeta med innebär differentiering det vill säga undervisning hos specialpedagog det optimala undervisningsalternativet för elevens bästa under rådande förhållanden. Pedagogens centrala uppgift är att utforma undervisningen så att alla elever får utbyte av den (Persson, 1997). Hur går man då som lärare tillväga? Enligt denna studie avviker vissa elever genom att de har inlärnings svårigheter vilka har en nära koppling till att läsa och skriva. Vanligtvis tas de omhand av specialpedagog vilkens uppgift blir att träna eleverna i basfärdigheter (Persson, 1997). Från att i början på 1900- talet avskilja dessa elever från klassen för deras eget bästa till att som idag låta dem gå kvar med specialpedagogiskt stöd innebär krav på klassläraren att anpassa sin undervisning så att den passar alla elever. Lärare har dagligen hanterat situationer vilka grundar sig på barns olikheter och har väl knappast reflekterat över detta. Men var går gränsen för elever i behov av stöd? Stora klasser kräver en homogenare elevgrupp för att undervisningen ska fungera (Persson, 1997). Samtliga intervjuade pedagoger pekade på stora klasser som ett problem för individualisering och anpassning av både miljö och undervisningsmetoder. Även på förskolenivå påtalade pedagogen att barngrupperna var alltför stora för att kunna tillgodose samtliga barns behov av individualisering. Lösning i form av assistent var inte någon tillfredställande lösning enligt intervjuad förskolepedagog sett ur barnets synvinkel. Detta var mycket beroende på att de assistenter som tillsattes inte var utbildade eller ägde kännedom om de barn vilka de skulle vara ett stöd för. Dessutom läser vi i SOU 1999 : 63 att kvaliteten i undervisningssituationen inte per automatik blir större med ökat antal personal.. Den diagnostiska kulturen är stark i skolan enligt Tideman m.fl. (2004) och bidrar enligt honom till att upprätthålla uppfattningen att problemet finns hos individen. Samtidigt kan man enligt Persson (1997) vara hjälpt av en kartläggning av eleverna för att tillrättalägga undervisningen utifrån varje elevs förmåga och intresse. Diagnoser och diagnosförfarandet i skolan skulle enligt Person (a.a.) behöva genomgå en kritisk granskning för att kunna användas som verktyg för fortsatt utveckling av skolan.

Kartläggning medels diagnosmaterial genomfördes på de i studien ingående skolorna uteslutande av specialpedagog. Vi bör titta på vad de olika diagnosmetoderna kan och inte kan ge av kunskap om elevernas svårigheter relaterat till den undervisning han är föremål för, då blir det angeläget att utveckla den enligt (Persson, 1997). Läraren kan då enligt Alexandersson i Persson (1997) relatera en elevs svårigheter till sin egen undervisningspraktik och därigenom söka finna lösningar som inte innebär att problemet lämnas åt andra att lösa. Pedagogerna i denna studie var medvetna om att undervisningssituationen i klassrummet inte var tillfredsställande för vissa elever men de ansåg sig inte ha möjlighet till förändringar inom

klassrummets ram för att ändra detta i någon större utsträckning. I de fall kartläggning utfördes av specialpedagogen var diagnoserna koncentrerade runt ämnet läs och skriv samt i viss mån matematik och därtill hörande begrepp. Specialpedagogen som ingick i studien var i sin grundutbildning lågstadielärare och kände möjligen därför sig tryggare med läsningsskrivning och matematikdiagnoser än observationer eller tester av annan karaktär. Vid en mer omfattande kartläggning använde man sig av extern expertis. Förskolans personal är väl förtrogen med observation som kartläggningsmetod enligt den i studien ingående förskolepedagogen och använde sig uteslutande av denna när kartläggning skulle göras. Oavsett vilken kartläggningsmetod man använde sig av stod problemet till största delen att finna hos eleven enligt svaren i denna studie. Det är övervägande ett kategoriskt perspektiv man anlagt på elever som avviker. På två av de fyra i studien ingående förskola/skolorna används inte kartläggning för att differentiera och nivågruppera undervisningen i klassrummet utan eleven avskiljs från sin grupp för att få extra undervisning tillsammans med specialpedagog. Diagnoser och tester, utpekade enligt Persson (1997) i läroplanen som otillräckliga ur informationshänseende. Enligt Runesson och Ågren i Persson (1997) är tester ett relativt enkelt sätt att påvisa elevernas kunskapsnivå men de gör det svårare att förstå resultatet och vilka åtgärder som ska vidtagas för att förbättra tillståndet.

Pedagogen på skolans senarestadie använde i ett fall skolböcker inlästa på band och enklare läromedel för elever i behov av stöd, en pedagogisk differentiering. Inom förskolan tillgreps man både organisatoriska och pedagogiska differentieringsmetoder för att ge barn i behov av stöd optimala utvecklingsbetingelser. De pedagoger vilka ingick i intervjuerna och var verksamma inom skolan var medvetna om att problemet också var av relationell karaktär men på grund av resurser, personella och ekonomiska samt organisatoriska svårigheter i form av lokalbrist var det svårt att anlägga detta perspektiv på eleven/organisationens problem. Detta kan vi läsa i Persson, (2001) som menar att man genom att analysera organisatoriska brister och effektivisera skolans verksamhet kan bättre förutsättningar skapas för en utbildning vilken omfattar alla barn (Persson a.a.).

De kompensatoriska lösningarna var övervägande. I ”*Inte hinner med inte hänger med*” enligt prop. 1992/93:220 i Persson (2001) är skolan skyldig att vidta åtgärder för elever som riskerar att bli efter så att de kommer ikapp. Det målrelaterade betygssystemet har förändrat vardagen i skolan för lärare i den mån att de nu har ett ökat ansvar för elevernas kunskapsinhämtande. De elever som inte når upp till målen för betyget godkänd ska få hjälp av sina lärare i form av ett åtgärdsprogram i vilket det beskrivs åtgärder för att nå betyget godkänd. Åtgärdsprogrammet följs regelbundet upp och utvärderas (Davidsson, Sjögren och Werner, 2000). Enligt SOU (1999) finns det skäl att uppmärksamma hur samhället lever upp till målet en skola för alla. Enligt denna rapport tycks detta samhällsmål vara hotat och i ständigt behov av försvar. Samhällets intentioner och ambitioner med skolan är många gånger inte förenligt med de resurser som står till buds för att realisera de mål som uttrycks i skollagar, förordningar och skolplaner (Persson, 2001). Varje elev har rätt att mötas utifrån sina speciella egenskaper och behov och få dessa tillgodosedda i sin lärandemiljö. Rektorn har yttersta ansvaret för att elever med behov av särskilt stöd får detta tillgodosett. Tillsammans med specialpedagogen ska rektor se till att eleven får adekvat stöd i sin undervisningssituation (Lpo-94).

Eleverna avskiljs från sin klass för att hos specialpedagogen eller specialläraren korrigeras för att återföras till klassen när de har kommit i kapp (Tideman m.fl. 2002). Avvikelse handlar i många fall om elever som ofta kommer i konflikt med varandra är dåliga på att samarbeta eller åstadkommer för lite på lektionerna (Tideman m.fl. a.a.). Kanske beroende på att det innebär stora svårigheter att definiera barn med psykosociala avvikelser (Tideman m.fl. a.a.). Ser man på eleven ur ett psykosocialt sammanhang innebär det att man ser på barnets hela situation och i många fall anser man att problemen är att härröra till föräldrarnas psykiska

och sociala situation (Larsson-Swärd 1999). Enligt Tideman m. fl. (2002) har det specialpedagogiska stödet i skolan det gemensamt att man vill åstadkomma något som för eleven upplevs som normalt vilket innebär att man försöker korrigera eleven så att denne blir normal. Skolverkets granskning Skolverket, (1998) av skolor utifrån hur deras lärmiljö såg ut visar på stora brister. Det var endast ett fåtal av de i granskningen ingående skolorna som kunde erbjuda alla elever en god lärmiljö. Det utmärkande för de skolor som såg till alla elevers behov var att de hade en tydlig ledning och att lärarna samarbetar i arbetslag. Temporär delning av klasser i mindre grupper, placering av oroliga elever i mindre grupper är uppgifter som arbetsenhetens lärare kan klara av (Persson,1997). Dessa möjligheter till åtgärder ansåg den intervjuade senare och tidigarepedagogen vara viktiga men på grund av den stora bristen på lämpliga lokaler, grupprum i anslutning till klassrummet var de svåra att genomföra. De resursrelaterade ramarna verkade i dessa fall som hinder för vidare utveckling (Imsen, 1999).

Förhållanden att specialpedagog finns att tillgå legitimerar enligt Persson (1997) en selektiv pedagogik. Elever med svårigheter behöver inte inkluderas de kan undervisas av specialister på svårigheter av skolans specialpedagoger. I en av mina intervjuer fanns även här dessa tankegångar. Intervjuad specialpedagog upplevde sig som ”en som tar hand om” som hon uttryckte det. Personalen inom förskolan tog tag i problemen och sökte hitta lösningar men de saknade en specialpedagog som kunde styrka deras metoder och tillvägagångssätt.

I skolans styrdokument Lpfö98 och Lpo94 uttrycks det att skolan ska motverka att barn får svårigheter genom att innehåll, arbetssätt och organisation ska anpassas efter elevers olika behov. Persson (2001) ställer sig frågan om inte en annan tradition är starkare i skolans värld nämligen den att målet är att individen ska anpassa sig till verksamheten i den vanliga klassen. Utifrån de i denna studie ingående intervjuer framkommer det att intervjupersonerna är väl medvetna om elevers svårigheter. De är också medvetna om kravet på dem som pedagoger att anpassa skolsituationen individuellt. Svårigheterna är komplexa och kräver olika individuella lösningar vilka det många gånger inte finns resurser till i form av personal och lokaler. Enligt skolverkets rapport SOU (1999 : 63) anser sig en av tre lärare sig sakna kunskaper för att upptäcka och ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Föreliggande arbete visar att pedagogerna på de skolor som ingick i studien inte upplevde sig ha svårigheter att identifiera elever som avvek eller var i behov av stöd, problem uppstod först när de skulle använda sig av de åtgärder som stod till buds.

Denna studie visar på en medvetenhet om individuella, organisatoriska och pedagogiska problem men lösningar som finns tillgängliga innebär i stort sett att man tillgriper likartade kompensatoriska lösningar i de fall man har tillgång till specialpedagog. På förskolan såg man barnet som avvek och sökte utifrån sina kunskaper och erfarenheter en lösning men upplevde sig sakna kompetens vilken kunde bekräfta att barnet möttes på rätt nivå . För alla barn med funktionshinder eller utvecklingshinder är tidig upptäckt en förutsättning (SOU 1999). Enligt denna kommittés arbete står att läsa att det är av stor vikt att förskolans behov av specialpedagogisk kompetens uppmärksammas. Detta behov föreligger och saknas i den i studien ingående förskolan men uppmärksammas inte av arbetsledare och chef inom barnomsorgen. Barn inom förskolan segregeras inte från sin grupp på grund av att de anses ha behov av stöd. Stödet ges inom förskolan i den ordinarie verksamheten av ordinarie personal. Förskolepedagogen saknar specialpedagog som kan hjälpa till att bekräfta arbetssätt och insatta åtgärder inför övriga arbetskamrater och chefer. Enligt Salamancadeklarationen (2001) är en utbyggnad av dessa stödtjänster på centrala och mellanliggande nivåer en förutsättning för en inkluderande skola. Så även om förskolans miljö ur alla aspekter skulle innebära den optimala inlärningsmiljön ur en skola för alla perspektiv anlägger man även här ett kategoriskt perspektiv på barn som avviker.

Skolor som lyckas i denna strävan att skapa en skola för alla barn har

följande gemensamt, en tydlig ledning lärarna samarbetar i arbetslag, skolorna upplevs som trygga det råder en omtänksam och öppen atmosfär mellan vuxna samt mellan vuxna och elever. Fokus att skapa bra lärandemiljöer för alla samtidigt som verksamheten kännetecknas av omsorg. SOU 1999 : 63 sid. 79

Metoder för identifiering av elever i behov av stöd i sin skolvardag beskrivs av pedagogerna i denna studie som samtal dem emellan angående elev som de upplever har svårigheter inom klassens ram. Vid behov och om svårigheterna är av mer komplex natur kartlägger specialpedagogen eleven med hjälp av olika tester och utifrån resultat på dessa arbetar hon tillsammans med klassläraren vidare med elevens problematik. Metoder för identifiering inom förskolan och skolans olika stadier är i första hand en fråga om att finna avvikelser. Pedagogerna känner igen en elev vilken har svårigheter i sitt skolarbete utifrån sin profession och erfarenhet. Specifika metoder och tester blir aktuella först när problematiken blir komplex och problemet inte känns igen. Vid de återkommande screeningtesterna dyker det ibland upp elever vilka har svårigheter inom områden om vilka pedagogerna inte äger kunskap. Enligt intervjuad specialpedagog var det ett argument för att testa eleverna vilket hon annars inte förespråkade. Persson (1997) förespråkar diagnoser och tester för att pedagogerna ska kunna tillrättalägga sin undervisning utifrån dess resultat. Enligt denna studie är pedagogerna medvetna om att de inom klassens ram inte når alla elever. Det är majoriteten som dikterar villkoren för undervisningen. Pedagogen tillgriper då metoden med stöd utanför klassrummet med argumentet att det är den undervisning som elever i behov av stöd tjänar mest på under rådande förhållanden. Eleven ses som problembärare vilket är i strid med vad Emanuelsson m.fl. (2001), Haug (1998) och Persson (1998) proklamerar. Enligt vad som är överenskommit i Salamancadeklarationen (2001) ska vi utforma undervisningen utifrån varje elevs behov snarare än att det är eleven som ska formas till rådande förhållanden. Utifrån ovanstående och med ramfaktorteori Imsen, (1999); Lundgren, (1999, b) som teoretisk grund är begreppet avvikelse och metoder för identifiering av detsamma att förstå i förhållande till lärandemiljöer vilka påverkas av olika faktorer, förhållanden och mönster. Hur vi inom skolans värld hanterar det förhållande att barn/elever är olika och vilka metoder vi använder för att utkristallisera vari dessa olikheter består är till största delen beroende av inom vilka ramar vi har att verka. De i studien ingående pedagogerna ansåg samtliga att de organisatoriska och fysiska ramarna, i grunden de resursrelaterade ramarna Imsen, (1999) utgjorde begränsningar för deras möjlighet att anpassa undervisning utifrån varje elevs behov. Den anpassning som enligt dem stod till buds var att eleven undervisades enskilt eller i liten grupp hos specialpedagog. De administrativa, konstitutionella ramarna i form av skollag och grundskoleförordning stod i vissa fall i motsatsförhållande till den reella skolsituationen. Konsekvenserna av bristen på resurser i skolan betraktas ofta inte som samhällsproblem enligt Tideman m.fl.(2004) orsakerna söks inte inom skolsystemet utan problemen ses som problem som föreligger hos enskilda elever. Enligt Tideman m.fl. (a.a.) beror en fortsättning eller en vändning på denna avskiljande utveckling till stor del på resurstilldelningen till skolväsendet. För att vi inom förskolan såväl som inom skolans värld ska ha möjlighet att anlägga ett relationellt perspektiv på undervisningssituationen i större utsträckning krävs det ökade resurser så att fler elever bereds undervisning anpassad efter vars och ens behov.

En pedagogik som utgår från barnets behov kan hjälpa till att undvika det resursslöseri och ointetgörande av förhoppningar som alldeles för ofta är en konsekvens av undermåliga undervisningsmetoder och strävan efter homogenitet i fråga om undervisning. (Salamancadeklarationen 2001, sid.23)

Vid summering av föreliggande studie känns det relevant att fundera över vad som kunde ha gjorts annorlunda. Den semistrukturerade intervjuform jag använde mig av gav i stort, svar på de frågor jag ställde i mitt syfte. Pedagogerna delgav mig sin syn på elever vilka de betraktade som avvikande och vilka metoder de använde sig av för att kartlägga och diagnostisera dessa avvikelser. I svaren utkristalliserade sig likheter och skillnader mellan de olika pedagogkategorierna. Jag har också i denna studie fått en inblick i hur pedagoger förändrar den fysiska och pedagogiska miljön utifrån resultat vid en kartläggning. Slutligen fick jag också i mina intervjuer svar på frågor angående utvärdering och uppföljning. Intervjuformen är till sin karaktär öppen för nya infallsvinklar och frågeställningar. Eftersom jag inte äger någon vana vid att utföra intervjuer tog samtalen ibland oväntade vändningar vilka ledde långt bort från den ursprungliga frågeställningen. Min kunskap beträffande tester, diagnoser och metoder för kartläggning av elever är begränsad och gjorde till viss del att jag möjligen inte ställde de rätta frågorna till intervjupersonerna. Jag var i mina intervjufrågor mer inriktad på de aspekter beträffande elever som avviker vilka jag som intervjuare var mer bekant med. Enligt Kvale, (1997) bör intervjuaren vara kunnig på det område som är föremål för undersökningen. För att få en mer heltäckande analys av begreppet avvikande och de frågeställningar som väckts med anknytning till detta begrepp känns det som om det behövs ytterligare någon forskningsmetod för att komplettera intervjun som metod. Möjligen skulle observationer i klassrumsmiljö av interaktionen mellan pedagog och elev kunna ge denna studie ytterligare en fördjupning. Av erfarenhet vet jag att det är svårt att se objektivt på elevers agerande genom att lita till en känsla för vad det är man upplever som inte stämmer, för att använda de intervjuades egen benämning på elever i behov av stöd. Därför skulle det vara intressant att kombinera intervjuer med exempelvis strukturerade observationer vid upprepade tillfällen i klasserna när både specialpedagog och klasslärare undervisade för att peka på de informella metoder de använder sig av vid identifiering av elever i behov av stöd. Samtidigt har jag också så här i efterhand funderat över om det skulle ha gett studien mer stringens om jag riktat mina intervjuer enbart till specialpedagoger eftersom det var specialpedagogen som utförde mer genomgripande kartläggning av elever inom de i studien ingående skolformerna. Spontant slår mig också tanken att det skulle vara intressant att kartlägga vilka svårigheter pedagogerna relaterar till eleven och vilka de relaterar till skolan som organisation.

Detta arbete har ur alla aspekter varit stimulerande och intressant. Det är en utmaning att ställas inför ett problem vilket man med hjälp av litteratur, forskningsmetoder, samtal och diskussioner med handledare och pedagoger ska lösa på ett kvalificerat sätt. Arbetet har varit givande men samtidigt har det inneburit mycket av försakelse av umgänge och fritidsaktiviteter. Jag har genom att fördjupa mig i problematiken kring elever i behov av stöd och elever vilka av pedagoger betraktas som avvikande fått en inblick i förskolepedagog och pedagoger på skolans olika stadiers syn på detta problem. Genom litteraturstudierna som ligger till grund för denna studie har nya frågor väckts och nya perspektiv öppnats sig. Eftersom jag sedan länge är verksam inom särskolan har denna studie gett mig en ökad insikt i grundskolans värld och dess syn på begreppet avvikelse. Jag hoppas att detta arbete i någon mån ska bidra till nya frågeställningar och stimulera till vidare studium av kartläggning av metoder för identifiering av elever i behov av stöd i sin skolvardag.

6 Sammanfattning

Det övergripande syftet med detta arbete har varit att belysa pedagogers syn på begreppet avvikelse och kartlägga vilka metoder förskolepedagog, tidigarepedagog, senarepedagog och specialpedagog verksam inom skolans tidigarestadier använder sig av för att identifiera ett barn som de anser avviker från sina klasskamrater i fråga om kunskapsnivå och/eller

emotionellt- socialt. Jag ville också undersöka vad detta får för pedagogiska konsekvenser i skolsituationen. Vidare såg jag som intressant att närmare studera hur uppföljning och utvärdering av förändringar i skolsituationen med ledning av kartläggningen såg ut. Slutligen var det intressant att jämföra olika pedagogkategoriers syn på ovan nämnda frågeställningar. Jag avsåg att studera mer specifikt vad det var hos eleven som pedagogen såg som avvikande. Jag studerade relevant litteratur för ämnet vilket gjorde att min förståelse för olika metoder av kartläggning av elever i behov vidgades. Orden normalitet och avvikelse fick också en vidare betydelse. Jag insåg när jag utförde mina intervjuer att ordet avvikande var ett begrepp som användes när eleven/barnet inte följde kunskaps eller utvecklingsnivå vilken ansåg adekvat för åldern.

Resultaten i studien visar på att pedagogerna tillgriper i stort sett samma kompensatoriska lösning när de upptäcker en elev som avviker och är i behov av extra stöd. Eleven avskiljs från sin grupp eftersom hans/hennes behov inte kan tillgodose inom ordinarie verksamhet. Hos specialpedagogen får eleven tillrättalagd undervisning inom specifika områden. Även på förskolan sågs problemen som föreliggande hos individen men anpassningen av miljön för att optimera undervisningssituation får anses ha en inriktning mot det relationella perspektivet.

Sammanfattningsvis har mitt arbete gett en liten inblick i hur pedagoger på förskolan och skolans olika stadier ser på begreppet avvikelse. Jag har även genom litteraturstudier och sökning via Googles sökmotor på Internet sökt metoder för kartläggning av elever på skolans olika stadier. Kartläggning i form av tester och diagnoser har ett samband enligt min undersökning med de resultat eleven presterar eller förväntas prestera på nationella prov. Nationella prov kan även betraktas som ett mätinstrument utifrån på vilket sätt det används i skolans värld. När det gäller elever som avviker har pedagogerna mer generella beskrivningar av detta så som att eleven inte hänger med. Vanligtvis gäller det generellt för samtliga skolämnen i något varierande grad. När problemen uppmärksammas tidigt talar forskning för att det finns möjligheter att barnet/eleven kan inhämta kunskaper inom de områden inom vilka det avviker och som många pedagoger uttrycker det, komma ikapp (Börjesson, 1997). Har eleven kommit väldigt långt efter blir det svårt att kompensera detta genom extra undervisning.

Lösningarna beträffande förändringar i skolmiljön utifrån uppkomna testresultat tenderar också att vara väldigt generella. En lösning är att förflytta eleven till undervisning hos specialpedagog enskilt eller i mindre grupp. Enligt SOU 1999:63 är det inte en specialpedagogisk uppgift utan det är inom skolans reguljära undervisning som differentieringsproblematiken ska hanteras. Tillsättandet av en assistent är en annan frekvent lösning på stöd till elever i behov av detta. Assistenten som tillsätts har ingen behörighetsgivande utbildning för detta.

Uppföljning och utvärdering av metoder förekommer främst vid de terminsvisa utvecklingssamtalen tillsammans med föräldrarna. Vid stora förändringar positiva eller negativa beträffande elevers utveckling förekommer det att specialpedagogen tar kontakt med hemmet även utanför ramarna för utvecklingssamtalen.

Med koppling till vald teorigrund och med anknytning till intervjuaren är möjligheten till anpassning utifrån elevers behov beträffande den fysiska och pedagogiska miljön till största delen beroende av befintliga resurser.

7 Fortsatt forskning

Under arbetets gång har många frågor väckts vilka berör det specialpedagogiska verksamhetsområdet i grundskolan och förskolan. Med stöd i ramfaktorteorin ställer jag mig följande frågor. Vad vet politiker och beslutsfattare om elever i behov av stöd och vilka konsekvenser deras fattade beslut får, för dessa elever? Är politikerna medvetna om vilket

ansvar de har för att arbetet med elever som avviker och är i behov av stöd ska få det stöd de lagenligt har rätt till? Jag valde i mitt arbete att studera vad det är hos elever som pedagoger betraktar som avvikande samt vilka metoder finns det i skolans värld för att urskilja dessa elever för att optimera deras skolgång. Vilka förändringar gjordes det i skolans vardag för att hjälpa dessa elever? Var det tillräckligt? Berodde uteblivna förändringar på ekonomi? Vilken roll spelade skolans skolpolitiker i detta arbete? Politikerna är de som ytterst fattar beslut rörande den specialpedagogiska verksamheten. Är politikernas beslutsprocesser de styrinstrument efter vilka skolan organiseras och styrs eller är det skolans aktörer som styr processen efter sina intressen? Fortsatt forskning med inriktning elever i behov av stöd utifrån ett samhälleligt perspektiv och med djupgående intervjuer av kommunpolitiker skulle kunna ge ovannämnda begrepp ytterligare en dimension.

Beslutsunderlaget för placering i särskolan är en annan infallsvinkel med tanke på metoder för differentiering.. Med ett ökat antal elever till särskolor generellt och olika test vilka finns för detta ändamål ställer man sig osökt frågande till de pedagogiska utredningar som görs i olika kommuner i samband med inskrivning i särskolan. Det skulle vara intressant att göra en jämförelse mellan olika kommuners utredningsunderlag för placering i särskolan för att tydliggöra skillnader och likheter i beslutsunderlaget.

Referenser

- Ahlqvist, G., Eriksson, B., Hermansson, G., Johansson, A., Palmblad, J. & Rydelius, P-A. (2001). Sävsjöprojektet ”Att ha roligt i skolan”. *Psykisk hälsa nr.1*
- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, L. (1998). *Skolambition, självvärdering och skolupplevelser hos elever med och utan specialpedagogiska insatser*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bladini, U-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter ordblindhet dyslexi En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90- talets dyslexidebatt*. Göteborg: Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen.
- Brodin, J. & Lindenstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Liber.
- Davidsson, L., Sjögren, B. & Werner, L. (2004). *Betyg Grundskola, Gymnasieskola, Komvux*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (1985). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med barns svårigheter?* Stockholm: Norstedt.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm :Skolverket.
- Fischbein, S. & Östberg, O. (2003). *Mötet med alla barn: ett specialpedagogiskt perspektiv*. Växjö:Gothia.
- Foucault, M. (1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Arkiv.
- Gustavsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Helldin, R. (2000). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten*. Stockholm: HLS förlag.
- Holle, B., Bönnelycke, K., Kemp, E., Mortensen, L-T. & Munkgaard (1998). *MPU*. Göteborg: Novum Grafiska AB.
- Holmgren, B. (1982). *Frostigs rörelseprov*. Arlöv: Berglinds.
- Holmgren, B. (2001). *ITPA*. Eskilstuna: Psykologiförlaget AB.

- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsson, C. (2002). *Vem blir godkänd i skolan? – om kärnämneproblematiken i skolan*. Växjö: Växjö universitet, Pedagogiska institutionen.
- Jönsson, A. & Tvingstedt, A-L. (2002). *Elever i svårigheter. Delrapport 2: Elever berättar om sin skolvardag*. Malmö: Malmö högskola.
- Kihlgren, M. (2002) *NEPSY*. Stockholm: Katarina tryck AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lang, L. (2004) *...och den ljusnande framtid är vår... Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences No. 9.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 4 (4), 9.
- Larsson Swärd, G. (1995, 1999). *Åtgärdsprogram för barn med behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80 *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber.
- Liljequist, K. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S., Linde, G. & Naeslund, L. (1999) Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4 (1), 14.
- Ljunghill, L-F. (1995). *En skola för alla: vad blev det av visionen?* Stockholm: Lärarförlaget.
- Lpfö 98, *Läroplan för förskolan*. Stockholm : Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm : Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, M. (1999) a. *Den kommunala förvaltningen som rationalistiskt ideal : en fallstudie om styrning och handlingsutrymme inom skola, barnomsorg och miljö- och hälsoskydd*. Uppsala : Uppsala universitet.
- Lundgren U. P. (1999) b. Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 4 (1) sid. 85.
- Läraryrket, (2005). *Specialpedagogiskt stöd -för allas rätt till en bra utbildning*. Stockholm: Läraryrket.
- Malmström, S., Györki, I. & Sjögren, P. (1996). *Bonniers svenska ordbok*. Stockholm: Bonnier.
- Närvänen, A.-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund : Studentlitteratur.

Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan*, rapport nr. 4. Göteborg: Göteborgs universitet.

Persson, B. (1998). *Specialundervisning och differentiering*, rapport nr. 11. Göteborg: Göteborgs universitet.

Persson, B. (2001) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Psykologiförlaget (2004/06). Katalog. Stockholm: Civilen AB.

Salamancadeklarationen (2001). Nr.1. Stockholm: Svenska Uneskorådets skriftserie.

SKOLFS 2001:23 *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*.

Skolverket (1998) *Sambandsanalyser av resurser, process och elevresultat*. Projekt nr. 10214-5.

Skolverket (2001). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma? Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Liber.

Socialstyrelsen (2003). Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsakortversion. *Socialstyrelsen*.

SOU 1972:26 *Barnstugeutredningen*.

SOU 1974:53 *Skolans inre arbete*.

SOU 1999:63 *Att lära och leda*.

SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg- om rätten till skriftspråket och förskolan och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*.

SOU 1998/99:105 *Elever med funktionshinder ansvar för utbildning och stöd*.

SOU 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*.

SOU 2001/02:14 *Hälsa lärande och trygghet*.

Taube, K., Torneus, M. & Lundberg, I. (2000). *UMESOL*. Eskilstuna: Psykologiförlaget AB.

Teveborg, L. (2001). *Elever i behov av särskilt stöd*. Värnamo: Ekelunds förlag.

Thomsen, B-I. (2002). *TRAS tidig registrering av språkutveckling*. Stockholm: Hodab Läromedel.

Thoursie, K. & Werne, L. (2004/2005). *Grundskolans regelbok: skollagen i utdrag, läroplanen, grundskoleförordningen, kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Publica

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Johansson & Skyttmo.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikheter som en resurs i skolan*. Malmö: Malmö högskola.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1997). Regeringens skrivelse. *Utbildningsplan för förskolan, skola och vuxenutbildning - kvalitet och likvärdighet*. (Skr. 1996/97:112.)

Utrikesdepartementet (2002). *Mänskliga rättigheter Konventionen om barns rättigheter*. Stockholm: Nordstedts Tryckeri AB.

Verneresson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet: (1996). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

WHO (2001) *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. <http://www.sos.se/epc/klassifi/ICF.htm> (2005,04,21).

Intervjufrågor till personal på skola, pedagoger och specialpedagoger

1. Vilka signaler/behov indikerar att en elev avviker eller behöver hjälp för att klara av sin skolgång?
2. Vilka metoder använder du dig av för att kartlägga en elevs behov?
3. Vem tar initiativ till att eleven får den hjälp den behöver?
4. Vem bestämmer hur resurserna ska fördelas?
5. Vem följer upp och utvärderar resultatet?
6. Hur tycker du att man på bästa sätt hjälper elever med svårigheter?
7. Hur tycker du att arbetet med elever i behov av stöd bedrivs på din skola?
Vad fungerar? Kan något göras bättre?
8. Har det nya betygssystemet påverkat arbetet med elever som behöver stöd?
9. Hur insatta/delaktiga är föräldrarna i arbetet som pågår kring deras barn?
10. Hur arbetar du med åtgärdsprogram/betygsvarningar? Är det speciallärare eller handledare som har ansvar för att det arbetet görs?
11. Övrigt?

Intervjufrågor till personal på förskola

1. Vilka speciella behov/signaler indikerar att ett barn avviker eller är i behov av stöd?
2. Vilka metoder använder du dig av för att fastställa inom vilka områden barnet behöver stöd?
3. Ge exempel på behov
4. Vem tar initiativ till testning av barn i behov av stöd?
5. Vem fattar beslut om vilka barn som ska tilldelas resurser?
6. Vilka resurser brukar barn i behov av stöd få?
7. Vem följer upp resultatet samt utvärderar insatser som satts in till barnets hjälp.
8. Hur insatta är föräldrarna i arbetet kring barn som behöver extra stöd?
9. Kan man som förälder eller personal förebygga att barn får svårigheter?
10. Hur tycker du att man på bästa sätt stöttar barn i behov av stöd?
11. Fungerar detta arbete effektivt på din arbetsplats, eller tycker du att arbetet kan effektiviseras? Vad skulle kunna göras bättre, i så fall?
12. Övrigt?