



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Särskilt stöd som dilemma

En diskursanalytisk studie av olika aktörers definitioner

Linda Jveborn

Examensarbete 15 hp
inom Specialpedagogik

Masterprogrammet
Vårterminen 2012

Handledare
Monica Johansson

Examinator
Karin Wennström

SAMMANFATTNING

Linda Jiveborn

Särskilt stöd som dilemma

En diskursanalytisk studie av olika aktörers definitioner

Antal sidor: 47

Studiens övergripande syfte var att undersöka hur elever, lärare, specialpedagoger samt rektorer definierar begreppet *särskilt stöd*. Mer specifika frågeställningar var vilka diskurser som gick att identifiera, samt om dessa var i samspel eller i konflikt. Ytterligare en fråga var om det var möjligt att fastställa en dominerande diskurs.

En kvalitativ metod användes i studien där samtliga deltagare lämnade brevsvår som analyserades utifrån Laclau och Mouffes diskursteorier. I studien deltog sju elever, sju lärare, tre specialpedagoger samt fem rektorer.

Resultatet har analyserats utifrån ett dilemmaperspektiv som innebär att snarare än att hitta lösningar som är rätt eller fel, är syftet att lyfta problematiska frågor till diskussion och undersöka hur aktörer ser på dilemmat ur olika perspektiv. Resultatet visade att samtliga aktörers svar kunde delas in i sju olika teman: en tidsaspekt, rumsaspekt, aktörsaspekt, innehållsaspekt, orsaksaspekt, känslaspekt samt en juridisk aspekt. Grupperna skilde sig åt då eleverna saknade en juridisk aspekt i sina svar medan lärarna inte uttryckte en rumsaspekt. Specialpedagogernas svar gav inte uttryck för en känslaspekt. Eleverna var mer samstämmiga i sina beskrivningar av särskilt stöd, medan det i de övriga gruppernas svar fanns stor variation i definitionerna. De diskurser som återfanns var en emotionell, pedagogisk, medicinsk, juridisk samt en expertdiskurs. Den diskurs som dominerade var den pedagogiska diskursen som förekom i samtliga grupperns svar men därefter skiljde det sig åt. Förekomsten av de övriga diskurserna visade att begreppet särskilt stöd är problematiskt i flera aspekter, då olika diskurser ger uttryck för olika perspektiv på hur det särskilda stödet ska ges och av vem. Motsättningen mellan den emotionella och juridiska diskursen innebär ett stort dilemma, då särskilt stöd för elever berör självförtroende och självkänsla medan det för övriga grupper samtidigt handlar om kompetens, organisation och resurser. Samtliga grupper beskrev särskilt stöd i ett motsatsförhållande till den ordinarie undervisningen vilket påvisade dilemmat med särskiljning samt skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik.

Sökord: särskilt stöd, studiesvårigheter, dilemmaperspektiv, diskursanalys, diskursteorier

Postadress
Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026 551 11 Jönköping

Gatuadress
Gjuterigatan 5

Telefon
036-101000

Fax
036-
162585

ABSTRACT

Linda Jiveborn

Special Support as a Dilemma

A Discourse Analysis Study of Different Participants' Definitions

Pages: 47

The overall purpose of the study was to explore how students, teachers, special needs educators and principals define the term, Special Support. More specific questions concerned which discourses were identifiable, as well as if they interplayed or were in conflict. Finally, the question was posed as to whether there was a dominant discourse.

A qualitative method of inquiry was used and all participants submitted written replies, which were analyzed by means of the discourse theory as described by Laclau and Mouffe. Seven students, seven teachers, three special needs educators and five principals participated in the study.

The results were analyzed from a dilemma perspective, which means that rather than finding the right or wrong solution, the purpose was to highlight problematic issues to prompt discussion. Also, this approach aimed to explore how participants comprehend different perspectives. The results showed that all of the participants' answers could be divided into seven different topics; time, place, participant, contents, cause, emotion and bureaucratic topic. The groups of participants differed in this respect, as the students lacked a bureaucratic topic in their answers and the teachers did not express the topic of place. The special needs educators did not identify the topic of emotion in their answers. The students were more unanimous in their definitions of Special Support, whereas there was a greater variation in answers with the other groups. The discourses that were found were an emotional, an educational, a medical, a bureaucratic and an expert discourse. The dominant discourse concerned education, which appeared in the answers of all groups. The other discourses, however, differed in presence which implies that the term Special Support is problematic in many ways. Notably, different discourses indicate there are conflicting views as how to provide Special Support and by whom. The contradiction between the emotional and the bureaucratic discourse is a significant dilemma since Special Support from the students' perspective concerns topics such as confidence and self-esteem, while other groups note the importance of issues regarding competence, organization and resources. All groups defined Special Support in opposition to regular teaching, which demonstrated the dilemma of segregation as well as the question of the difference between regular and special needs education.

Keywords: special support, study-related difficulties, dilemma perspective, discourse analysis, discourse theory

Förord

Arbetet med denna uppsats startade våren 2011. Jag vill först och främst rikta ett stort tack till de elever, lärare, specialpedagoger samt rektorer som har deltagit i studien – utan er hade denna text aldrig blivit till.

Till min handledare Monica Johansson – din ständiga tillgänglighet och dina snabba återkopplingar på mina utkast har inneburit en stor trygghet. Med din hjälp har jag fått redskap för att behålla fokus och ringa in relevanta områden värda en djupare diskussion. Tack!

Ett särskilt tack också till Claes Nilholm. Dina värdefulla synpunkter har hjälpt mig bland annat med några av de dilemman som kan uppstå i forskningssammanhang, vilket jag är oerhört tacksam för.

September 2012

Linda Jiveborn

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Teoretiska utgångspunkter	4
3	Syfte	7
4	Metod	7
	Diskursanalys.....	8
	Urval	11
	Genomförande och bortfall.....	12
	Analys.....	13
	Forskningsetiska överväganden.....	14
5	Resultat	15
	Artikulation och teman	15
	Elever	15
	Lärare	17
	Specialpedagoger	18
	Rektorer.....	20
	Sammanfattning av teman samt återkommande och enstaka tecken	22
	Diskurser som framträder	23
	Tid och trygghet - elever.....	24
	Kompetens och kunskap – lärare	27
	Kartläggning och konkreta åtgärder - specialpedagoger	29
	Organisation och ordinarie lärare – Rektorer.....	31
	Diskursernas relation till varandra.....	34
6	Diskussion.....	35
	Metoddiskussion.....	36
	Särskiljandets dilemma.....	37
	(Special)pedagogikens dilemma.....	40

Fortsatt forskning.....	44
7 Referenser	45
8 Bilagor.....	48
Missivbrev elever	48
Missivbrev lärare	49
Missivbrev specialpedagoger	50
Missivbrev rektorer.....	51

1 Inledning

Under hösten 2008 skrev jag mitt examensarbete inför stundande specialpedagogexamen. Jag undersökte då hur 78 pedagoger beskrev en typisk elev i behov av särskilt stöd och utifrån dessa uppfattningar ville jag få en bild av vad som gör att en lärare kontaktar en specialpedagog (Jiveborn, 2008). Resultatet visade att de svårigheter som förknippades med ovanstående elev till största del uppfattades som individbundna, och de områden som pedagogerna beskrev handlade om sociala/psykosociala faktorer, svårigheter förknippade med kunskap/begåvning, diagnoser/funktionshinder, språksvårigheter, koncentrationssvårigheter samt svårigheter förknippade med skolmiljön. Intressant nog, men kanske också föga överraskande, var att endast ett fåtal pedagoger nämnde faktorer rörande det sistnämnda området – svårigheter i relation till skolmiljön. I diskussionen kring detta resultat drog jag en hypotetisk slutsats att det stöd som önskas av specialpedagogen från pedagogerna troligtvis skulle handla om kompensatoriska åtgärder, där de individuella ”bristerna” skulle åtgärdas för att eleven så småningom skulle kunna följa den reguljära undervisningen. I kapitlet om teoretiska utgångspunkter återkommer jag till detta perspektiv.

I den nya skollagen (SFS 2010:800) inrättas ett nytt verksamhetsområde - Elevhälsan – som tidigare har motsvarats av skolhälsovård, elevvård och specialpedagogiskt stöd. Syftet med att samla de olika kompetenserna inom ett och samma tak är att främja ett helhetsperspektiv i arbetet med elever i behov av stöd (Prop. 2001/02:14). I samband med denna omstrukturering och en översyn av studiestödet till gymnasieelever i min egen verksamhet, återaktualiserades således begreppet *särskilt stöd*. Av erfarenhet är begreppet särskilt stöd svårt att definiera och det finns en mängd olika synpunkter, till exempel var gränsen går för det stöd undervisande lärare ger i sina ämnen samt när stödet eventuellt bör ges av specialpedagog/speciallärare. Furberg (2006) diskuterar den tolkningsfråga ett sådant oklart begrepp leder till och kopplar detta till frågan om vad specialpedagogisk kompetens egentligen innebär (s 19). Att definiera specialpedagogens uppdrag anser jag vara av stor betydelse då det inte sällan uppstår en konflikt kring hur och av vem det särskilda stödet ska ges, särskilt som alla lärare nu ska ha en viss specialpedagogisk kompetens i sin utbildning.

Tidigare styrdokument har inte uttalat sig klart om vad som avses med särskilt stöd. Till exempel säger den förra Gymnasieförordningen (SFS 1992:394): ”En elev skall ges stödunder-

visning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de kunskapsmål som anges i kursplanerna eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd” (Kap. 8, § 1). I samma paragraf står också: ”För elever som har behov av särskilt stöd får specialundervisning anordnas inom klassen” (a.a.). Den nya gymnasieförordningen beskriver stödåtgärder främst i termer av möjlighet att gå om kurser, byta ut kurser samt att läsa på längre tid (SFS 2010:2039, Kap. 9). Det som möjligtvis kan kopplas till ett specialpedagogiskt perspektiv är § 8 som innebär att ”Specialklasser får inrättas för elever som på grund av hörsel- eller synskada, rörelsehinder eller andra uttalade studiesvårigheter inte kan följa den vanliga undervisningen” (a.a.) Vad andra uttalade studiesvårigheter kan innebära förtydligas dock inte. Inte heller står det längre något om stödundervisning eller specialundervisning för elever i behov av särskilt stöd.

Dock har formuleringarna kring särskilt stöd samlats i den nya skollagen (SFS 2010:800, Kap. 3). Begreppen *utredning* och *åtgärdsprogram* beskrivs och om stöd uttrycks följande: ”Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd” (a.a., § 8). Hur det särskilda stödet ska utformas eller vad det kan innebära beskrivs inte för gymnasieskolan överhuvudtaget. För grundskolan anges att det särskilda stödet ska ges ”på det sätt och i den omfattning som behövs” och enskild undervisning eller undervisning i särskilda grupper omnämns (a.a., § 10-11). Fortfarande definieras dock inte vad särskilt stöd är. Ekström (2004) skriver om dessa vaga formuleringar att syftet ”skulle då kunna tolkas som en markering av att definitioner av elever i behov av särskilt stöd skall ske lokalt, just för att det särskilda stödet skall kunna riktas till eleverna på ett adekvat sätt, det vill säga anpassat till situationen och de rådande omständigheterna där eleverna befinner sig” (s 4).

I Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Utbildningsdepartementet, 1994) [Lpf 94] betonas att alla som arbetar i skolan ska hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Dessutom står följande som särskilt berör lärarens ansvar, att denne skall ”stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever med svårigheter” (a.a., s 12). Så långt kan vi således ringa in en aktör som ska ge det särskilda stödet och som är den enda som omnämns explicit i dokumentet i detta hänseende.

Vid en närmare läsning av propositionen som föregick etablerandet av elevhälsans verksamhetsområde står dock flera klara formuleringar kring vad den specialpedagogiska kompetensen rent konkret kan och bör innebära i skolans (här också gymnasieskolans) verksamhet (Prop. 2001/02:14). Frågan om var dessa formuleringar tog vägen i lagtexten kan kanske ha

att göra med tanken att stödet ska formars och hanteras lokalt. I propositionen står bland annat: ”Enligt regeringens mening bör det särskilda stödet utformas så att hela skolan som lärandemiljö blir en del av stödstrukturen och att stödet inte endast överförs till ”specialister” (a.a., s 29). De senare årens debatt kring huruvida det behövs specialpedagoger eller speciallärare undviker man effektivt i lagen (för gymnasiet), och skrivelsen i propositionen kan tolkas som att det är både en specialpedagogisk samt speciallärarkompetens som är önskvärd i dagens läge. Min tolkning av dokumentet vid en koppling till gymnasieskolan är dock att man lägger större vikt vid den specialpedagogutbildning som råder i nuläget och vid den kompetens som beskrivs i dess kunskapsmål.

Vid en utbildningsdag våren 2011, riktad till personal som arbetar med åtgärdsprogram, diskuterades bland annat det faktum att alla gymnasieelever har rätt till stöd (precis som elever i det obligatoriska skolväsendet) och de vaga formuleringarna i skollagen gällande just gymnasieskolan. Mikael Hellstadius, projektledare i arbetet med att ta fram en ny skollag på Utbildningsdepartementet, påpekade att just skillnaden mellan stöd och särskilt stöd på gymnasienivå handlar om svåra gränsdragningar (muntlig kommunikation, 20110511). Han betonade också det faktum att en skillnad föreligger mellan grundskola och gymnasium, just i och med att det inte finns tydliga beskrivningar på gymnasienivå kring vad som skiljer stödet som ges vid ordinarie undervisning och när ett *särskilt* stöd skall sättas in (a.a.).

Med hänvisning till bland annat Skolverkets studier lyfter Johansson (2010) det faktum att elever på gymnasienivå ofta får ta ansvar för det särskilda stödet själva, exempelvis genom att på egen hand uppsöka lärare eller specialpedagog. Hennes egen forskning visar att elever då valde att göra annat, vilket naturligtvis inte främjade deras studier och Johansson menar i detta sammanhang: ”Om en gymnasieskola för alla ska bli något annat än retorik, behöver även det särskilda stödet vara under luppen för kritisk granskning” (s 57).

I och med ovanstående fakta hoppas jag att ha kunnat ge en bakgrund till varför mitt intresse rör en undersökning kring hur man utifrån olika grupper uppfattar begreppet *särskilt stöd*. Min önskan är att studien förhoppningsvis i några avseenden antingen återupplivar, väcker till liv, utgör grund för, samt/och/eller provocerar fram en diskussion kring just vad som särskiljer *särskilt stöd* från den reguljära undervisningen.

Ahlberg (2001) skriver: ”För att verksamheten ska utvecklas fordras en öppen diskussion där man för en dialog som leder till större förståelse för varandras ståndpunkter och som medför

att perspektiven vidgas” (s 103). Hon betonar således kommunikationens betydelse för en utveckling av skolans verksamhet och för att få till stånd en sådan utveckling är det dessutom nödvändigt att kartlägga olika aspekter i verksamheten. Ahlberg ställer exempelvis frågan om det finns en likartad syn på hur man ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd, eller om det skiljer sig mellan olika arbetslag (s 153). I detta sammanhang kan jag alltså utvidga frågan till att gälla både arbetsledning, specialpedagoger, lärare samt elever. Finns det en homogen definition av vad särskilt stöd är, återfinns olika diskurser kring begreppet i olika grupper och kan man i så fall urskilja en dominerande diskurs?

2 Teoretiska utgångspunkter

Som tidigare forskning har visat är det inte ovanligt att det finns parallella perspektiv på studiesvårigheter i en skola (se exempelvis Persson, 2001; Emanuelsson, m.fl., 2001). Ett *relationellt* perspektiv betonar en syn på svårigheter i ett större (didaktiskt och socialt) sammanhang och ett *kategoriskt* perspektiv förlägger, grovt uttryckt, problemen på individen (a.a.). Den specialpedagogiska forskningen har under lång tid kunnat sällas just till det ena eller andra området (a.a.). Ahlberg (2001) beskriver specialpedagogisk forskning och ställer det individinriktade perspektivet mot ett deltagarperspektiv (*inclusive education*). Hon menar att det senare oftast är av intresse i forsknings-sammanhang medan det individinriktade perspektivet fortfarande genomsyrar det praktiska arbetet (s 15). Självt förespråkar Ahlberg ett *kommunikativt relationsinriktat* perspektiv i forskning, där fokus ligger på ”att beskriva hur språkliga och sociala sammanhang – kommunikativa kontexter – formas och hur dessa är sammanflätade och samspekar i en ömsesidig påverkan” (s 16). Ett sådant perspektiv söker alltså belysa både skolans organisation och praktiska arbete samt vilka förutsättningar eleven har att lära (s 21). Nilholm (2007) tillför ytterligare ett perspektiv, *dilemmaperspektivet*, som ser skolan snarare som en institution där frågor inte kan besvaras med rätt eller fel utan där det handlar om att lyfta dilemman till diskussion.

Ett dilemma enligt Haug (1998) är ”ett problem som inte har någon klar lösning, eller ett problem där en önskad lösning på ett område motverkar något som är viktigt att få till stånd på andra områden” (s 35). Haug menar att när en och samma åtgärd verkar i både positiv och negativ riktning uppstår ett dilemma och för att kunna nå nya kunskaper och handlingsalternativ krävs ”en omfattande och kontinuerlig diskussion och dialog om dessa frågor” (a.a.).

Nilholm (2005) menar att ett dilemmaperspektiv på skolans verksamhet innebär en syn på den senare som en institution med den komplexa uppgiften att bemöta elevers skillnader i inlärningssammanhang. Enligt honom handlar det då om att lyfta diskutabla frågor till ytan, dock inte med sikte att kunna eliminera svårigheter utan snarare för att genom dialog hitta alternativa sätt att hantera dessa (a.a., s 135). Då det råder skilda uppfattningar om vad som är normalt/avvikande eller huruvida det är eleven eller omgivningen som bör anpassas, kan ett specialpedagogiskt perspektiv fungera som startpunkt för att öppna för ovanstående dialog. Att få till stånd en diskussion på den egna skolan är ett utgångsläge och en förutsättning för en utveckling av den pedagogiska verksamheten. Här hävdar Nilholm att ”dilemmaperspektivet placerar problematiken i ett socialt rum där det sker förhandlingar om hur olikhet ska benämnas och hanteras” (s 135). Skillnaden mellan ett kompensatoriskt perspektiv och ett dilemmaperspektiv är att fokus ligger på att ”studera de olika perspektiv som läggs på problemet, dvs. hur aktörer identifierar problem” (s 58). Nilholm definierar ett dilemma med följande ord: ”Dilemman är motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden” (s 61). Nilholm gör en koppling mellan ett dilemmaperspektiv och ett sociokulturellt perspektiv med ståndpunkten att dilemman alltid kan uppfattas som ”situerade i den mening att de alltid tar gestalt under konkreta omständigheter” (s 62). Utifrån detta perspektiv ställs framför allt tre olika problematiska motsatspar upp, vilka är:

- Individ kontra kategori
- Brist kontra olikhet
- Kompensation kontra deltagande (s 68).

Alla par har en gemensam svårighet och Nilholm menar att dilemman i detta hänseende berör det faktum att ”konkreta utbildningssystem värderar vissa förmågor och beteenden och det är svårt att föreställa sig en skola där olikheter inte skulle värderas på något sätt” (s 71). I detta sammanhang diskuterar även Assarsson (2007) skolans funktion i kategoriseringen av elever med hänvisning till Foucaults maktteorier, och hon menar att syftet med en sådan kategorisering handlar om att upprätthålla en rådande samhällsordning (s 38). Vi hamnar enligt Assarsson i ”ett spänningsfält mellan värderingar om vem, som ska ha tillgång till vilken kunskap, och hur skolan och samhället ska hantera avvikelser och värderingar som strider mot normen” (s 40).

Nilholm fortsätter på frågan om värden och fastställer att det ”i varje socialt sammanhang finns en normativitet vad gäller vilka handlingar som är önskvärda respektive vilka som bedöms negativt” (s 71). Här kan en koppling göras till hur aktörer definierar särskilt stöd, då detta ger en fingervisning om var gränsen går mellan normalitet och avvikelse i termer av särskilt stöd. Jag menar således att diskursen kring särskilt stöd antyder hur det praktiska arbetet kommer att gestalta sig. Nilholm hävdar i detta sammanhang att ett bristperspektiv på svårigheter också talar om vilka åtgärder som blir aktuella (s 72). Om diskursen kring särskilt stöd utmärks av ett individinriktat perspektiv, kan åtgärder alltså förväntas vara av kompensatoriskt slag.

Ytterligare en aspekt uttrycks av Riddell (2007), som menar att det alltid finns ett maktperspektiv i relation till de diskurser som råder. Hon hävdar därför att: ”It is therefore always important to consider who benefits from the dominance of particular discourses” (s 34). Följaktligen berör jag även denna aspekt i min studie och frågan om vilken eller vilka diskurser som dominerar återkommer som frågeställning i undersökningens syfte.

Carlsson (i Alerby, 2006) hävdar att en forskningsinriktning som skildrar skolan utifrån ett dilemmaperspektiv ”kan vara en fruktbar väg för att lyfta fram och belysa de ideologiska och moraliska ställningstaganden människor ställs inför då skolverksamheten ska realiseras” (s 84). Ytterligare ett exempel på ett dilemma som skolans uppdrag skapar (förutom begreppet särskilt stöd i detta fall) är då att den ska höja elevers akademiska nivå samtidigt som det ställs krav på mer inkluderande arbetssätt och metoder (Farrell & Ainscow, 2002, s 4). Det handlar då till exempel om att anpassa undervisningen till den nivå eleven befinner sig, men samtidigt i rimlig relation till de kursmål och betygskriterier (kunskapskrav) läraren måste ha i åtanke. Intressant här är för denna undersökning om det särskilda stödet till exempel alltid är kopplat till just kunskapskrav eller om det är andra faktorer som spelar in.

I en diskussion kring politiska och etiska dilemman menar Nilholm (2005) att beroende på hur man behandlar ett dilemma, medför det att ”vissa sociala, politiska och etiska ställningstaganden får företräde, medan ett annat sätt kan realisera andra värden” (s 132). Det specialpedagogiska området har av tradition utmärkts av frågor kring vad som är normalt/onormalt, vanligt/ovanligt, osv. och är då särskilt provocativt ideologiskt sett. Nilholm hävdar att: ”Just att specialpedagogik rör sådana pregnanta moraliska områden som avvikelse, annorlundaskap och marginalisering, gör det svårt att beskriva det som sker i specialpedagogiska praktiker

utifrån någon form av neutral utgångspunkt” (s 130). Begreppet särskilt stöd uttrycker i sig någon form av särskiljande från en normalitet och genom att studera olika aktörers definitioner kan jag förhoppningsvis belysa dilemman som skolan måste hantera i detta sammanhang.

Allan och Slee (2008) uttrycker forskarens roll med följande ord: ”We receive and interpret the world in ways that are shaped by our individual biography and, naturally enough, have strong views about what a better world looks like and about the role of inclusive education, as each of us understands it, in contributing to that better world” (s 11). I denna kontext är således min önskan att studiens resultat kan leda till diskussioner för att utveckla förhållningssätt till och organisationen av särskilt stöd i en positiv riktning för de individer som det i allra högsta grad handlar om, det vill säga elever i behov av särskilt stöd.

3 Syfte

Syftet med undersökningen är att belysa och analysera hur olika aktörer inom skolan definierar *särskilt stöd*. Syftet kan delas in i nedanstående mer specifika frågor:

Hur definierar olika aktörer begreppet *särskilt stöd*?

Vilka diskurser går att identifiera?

Samspekar dessa diskurser eller är de i konflikt?

Kan man utröna en dominerande diskurs?

4 Metod

Som metod för datainsamlingen i denna studie har jag valt brevmetoden, det vill säga att deltagarna har skrivit fritt utifrån frågeställningen: *Vad innebär särskilt stöd (i skolan) för dig?* (Berg, 2001; 2003). I kontakten med samtliga individer skickade jag ett missivbrev (se bilagor) där jag bland annat kort informerade om undersökningen och hur resultatet kommer att användas. Ytterligare information om studiens tillvägagångssätt ges nedan.

Diskursanalys

Ett diskursanalytiskt sätt att angripa ett forskningsområde utmärks av en rad olika faktorer. Winther Jörgensen och Phillips (2000) hävdar att oavsett vilken diskursanalytisk ansats forskaren än använder så skall denna vila på vissa filosofiska, teoretiska och metodologiska utgångspunkter med en tydlig sammanhållande koppling dem sinsemellan (s 10). I min undersökning är jag inspirerad av diskursteori utifrån nedanstående antaganden.

Denna studie är inspirerad av en poststrukturalistisk språkfilosofi som kortfattat innebär en syn att språket är det medel med vilket vi skapar vår verklighetsuppfattning. Enligt ovanstående författare är vår verklighetsuppfattning således beroende av språk i och med att vi genom att benämna verkligheten också ger den innebörd. De poängterar dock: ”Den fysiska världen finns också, men den får bara betydelse genom en diskurs” (s 15). Assarsson (2007) frågar i detta fall ”hur intressant det är att försöka finna en verklighet i studiet av sociala institutioner som skola, där mänskliga möten utgör grunden för verksamheten” (s 78). Hon hävdar att skolan som verklighet alltid handlar om utifrån vilken individ eller aktör inom skolan som uppfattar den (a.a.). Detta är således vad som är fokus i denna studie, då aktörer beskriver sina uppfattningar om särskilt stöd.

Winther Jörgensen och Phillips (2000) fortsätter med att konstatera att olika diskurser ”pekar ut olika handlingar som möjliga och relevanta i situationen. Därmed får den diskursiva förståelsen sociala konsekvenser” (s 16). Språket är alltså återigen inte bara ett medel för att delge uppfattningar utan det skapar också uppfattningar genom själva språkbruket (a.a.). I längden innebär detta att om en viss diskurs blir dominerande, så kommer den alltså också att styra hur verkligheten uppfattas (eller kanske snarare hur det är allmänt giltigt att uppfatta verkligheten enligt gängse norm) och samtidigt antyda vilka handlingar som är önskvärda därefter.

En diskurs enligt Winther Jörgensen och Phillips definieras som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (s 7). De beskriver tre diskursanalytiska angreppssätt som alla syftar till att bedriva kritisk forskning. Kritisk forskning definieras här som syftande till att ”utforska och kartlägga maktrelationer i samhället, och att formulera normativa perspektiv varifrån man kan kritisera dessa relationer och peka på möjligheter till social förändring” (s 8). Min egen studie kan sägas gå under kritiska förtecken i det att ett

syfte är att söka fastställa om en diskurs dominerar (mer än någon annan eller andra) kring just särskilt stöd.

Författarna ovan diskuterar också forskarens roll i diskursanalytiska sammanhang och menar att denne ska ”arbeta med det som faktiskt har sagts eller skrivits för att undersöka vilka mönster det finns i utsagorna – och vilka sociala konsekvenser som olika diskursiva framställningar av verkligheten får” (s 28). I diskursteorin, enligt Laclau och Mouffes (1985) tankar, kan man i en diskurs urskilja så kallade nodalpunkter (s 112-113). Dessa betecknas som varande ”ett privilegierat tecken kring vilket de andra tecknen ordnas och från vilket de får sin betydelse” (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 33).

Assarssons (2007) språkliga analys utgår bland annat från Laclau och dennes språkfilosofi och fokus för hennes avhandling är begreppet *en skola för alla* och dess retoriska innebörd utifrån pedagogers meningsskapande. Hon menar att: ”Vissa noder är emellertid så öppna att de blir tomma och möjliga att fylla med en mängd olika betydelser” (s 93). På liknande sätt angriper jag begreppet *särskilt stöd*, vilket jag inledningsvis har diskuterat som ett svårdefinerat begrepp. Även här kommer värderingsfrågor och maktintressen in, främst genom det särskiljande som måste ligga till grund för att stödet överhuvudtaget ska kunna betecknas *särskilt*. Det handlar således också här om gränsen mellan normalitet och avvikelse.

Winther Jörgensen och Phillips påpekar också att diskurser alltid formas utifrån vad de inte är och betonar att: ”Kartläggningen av ’det Andra’, som alltid skapas i samma rörelse som ’oss själva’, kan ge en fingervisning om vad det är som den ifrågavarande diskursen stänger ute och därmed om vilka sociala konsekvenser som den har” (s 58). Jag vill således belysa vad olika aktörer lägger i tecknet särskilt stöd, samt då också kunna urskilja vad som inte sägs. Dessutom vill jag undersöka om det finns konflikter mellan olika uppfattningar samt om det finns en dominerande uppfattning. Med diskursteoretiska termer handlar det sistnämnda om att undersöka diskursordningen, det vill säga ”ett potentiellt eller faktiskt område för diskursiv konflikt” alternativt ”en grupp diskurser som opererar på samma sociala område – både i konflikt och i samklang med varandra” (s 64-65). Enligt författarna är en sådan utgångspunkt i analysen fördelaktig i och med att den gör

... spelet mellan diskurserna i en given diskursordning en viktig brännpunkt för analysen. Det har den fördelen att det just är i detta spel som de sociala konsekvenserna blir mest synliga. När man på samma område har två eller flera diskurser, som var och en ger sin tolkning av verklig-

heten, kan man nämligen börja undra om vilka konsekvenserna blir av att man accepterar den ena tolkningen och inte den andra. (s 139).

Enligt Winther Jörgensen och Phillips är det viktigt, som tidigare har nämnts, att som forskare visa en klar koppling mellan de olika teoretiska och metodologiska val som görs i en undersökning. De hävdar att: ”Överordnat kräver den teoretiska konsistensen att man i en konkret diskursanalys överväger och söker redogöra för hur man står i förhållande till de diskurser man undersöker, och vilka konsekvenser som ens eget bidrag till den diskursiva produktionen av vår omvärld kan få” (s 29). Här vill jag återknyta till dilemmaperspektivet och hur detta perspektiv kan sammankopplas med ett diskursteoretiskt angreppssätt.

I och med att ett av diskursteorins mål är att påvisa den kamp som ständigt pågår för etablerandet av en diskurs som mer giltig än någon annan, framträder ett kritiskt förhållningssätt (s 54). Om man utgår från antagandet att ingen diskurs blir någonsin totalt etablerad och att jag som forskare alltid är delaktig i de diskurser som undersöks, uppstår ett dilemma även här. Winther Jörgensen och Phillips skriver i detta sammanhang: ”Även om arbetet går ut på att distansera sig från dessa diskurser och ’visa dem som de är’, så finns det i detta teoribyggande inget hopp om att man kan komma utanför diskurserna och säga den rena sanningen. För sanningen själv är alltid en diskursiv konstruktion” (s 56).

Dilemmaperspektivet avser inte att ge ett facit på vad som skulle kunna slås fast som rätt/fel, sant/falskt, osv. utan handlar snarare om att lyfta fram problematiska områden där det krävs dialog och diskussion (Nilholm, 2007). På liknande sätt avser jag alltså inte att i min undersökning komma fram till hur verkligheten är eller hur den borde vara. Mitt resonemang kring vad olika diskurser eller uppfattningar får för konsekvenser kan sägas vara kritisk i det att jag ämnar undersöka vilka diskurser som finns kring särskilt stöd och om det är någon diskurs som dominerar. Nilholm (2007) menar att i ett dilemmaperspektiv ”tas således inte en bestämd utgångspunkt i den ’rätta’ modellen utan intresset ligger snarare i en kritisk undersökning av hur befintliga modeller fungerar” (s 85). Det är således i den betydelsen begreppet kritisk ska tolkas i min egen studie.

Assarsson (2007) diskuterar Foucaults maktteorier och hur statliga institutioner arbetar för att bevara rådande samhällsordning genom att styra vad som anses vara normalt respektive avvikande (s 38). Detta sker då genom att ”fastställa gränser för vem eller vad som innesluts/utesluts, liksom vilka beteenden som kan anses acceptabla/oacceptabla” (a.a.). Skolan

medverkar i detta fall genom att elever således kategoriseras i olika grupper som behandlas olika samt får olika undervisning (a.a.). Hon fortsätter: ”När människor i sitt meningsskapande gemensamt formar diskurser, varierar de beroende på tid, situation och gruppintresse, allt utifrån rådande maktförhållanden” (s 80). I skolsammanhang och i relation till särskilt stöd skulle det till exempel innebära att, om problem ses som individbundna kan diskursen vara av en exkluderande och kompensatorisk karaktär, medan om svårigheter ses i förhållande till hela skolsituationen skulle diskursen fyllas av tecken som har med inkludering och undervisningsmetoder att göra.

Assarsson behandlar begreppet *en skola för alla* och hur dess innebörd skapas och omskapas i en social process. Självt går jag inte lika långt i min undersökning, då den i stället begränsas till olika aktörers uppfattningar om begreppet *särskilt stöd*, det vill säga vilken innebörd begreppet har (i nuläget) för dessa grupper. I texten varierar jag mellan begreppen *definitioner* och *uppfattningar*, men det är alltså mot bakgrund av ovanstående språkfilosofi som jag använder begreppen i samma betydelse. Aktörerna har besvarat just frågan: Vad innebär särskilt stöd för dig (min kursivering)?

Urval

Gymnasieskolan där undersökningen är gjord ligger i en mellanstor kommun i Västsverige med både teoretiska samt praktiska program. Valet av skola gjordes utifrån det faktum att det fanns en möjlighet att få flera aktörers perspektiv.

Undersökningens population består av elever, lärare, specialpedagoger, samt rektorer. Fem rektorer, tre specialpedagoger, åtta lärare och åtta elever deltar i undersökningen och de har valts ut enligt följande.

Samtliga i ledningsgruppen samt tre specialpedagoger tillfrågades om att delta i studien.

Gymnasieskolan består av åtta nationella program och jag ville få respondenter från både studieförberedande samt yrkesinriktade program. Jag valde därför ut två program av varje kategori och fick fyra elever som representanter för de studieförberedande, samt fyra elever representerande de yrkesinriktade programmen.

När det gäller lärarna tog jag fram en lista på samtliga undervisande på programmen, klippte ut varje namn och lade i olika högar utifrån programtillhörighet. Sedan drogs slumpmässigt tre lappar från varje hög. Jag fick således sex lärare från varje inriktning (tre från varje program), det vill säga 12 lärare att tillfråga totalt.

Då skolan har många elever valde jag att koncentrera mig på åk 2 i de fyra programmen. Jag lade samman eleverna i en enda lång lista på varje program, delade listan i tre och valde sedan ”mitteneleven” i varje grupp. På så vis fick jag ett slumpmässigt urval även här. Slutligen fick jag då sex elever från varje inriktning (tre från varje program) och 12 elever att tillfråga totalt.

Genomförande och bortfall

Efter att ha fått samtycke från skolans ledning, kontaktade jag samtliga aktörer med ett e-mail där jag kortfattat beskrev vem jag var, undersökningen jag ville göra samt att jag önskade få svar om de kunde tänka sig att delta eller inte. Jag bifogade som tidigare har nämnts ett missivbrev med utförligare information, samt poängterade att jag var tillgänglig för frågor innan de gav sitt slutgiltiga besked.

Jag är medveten om att en e-mailkontakt i inledningsskedet kanske inte är det bästa sättet att nå intresserade respondenter och därför valde jag att tillfråga en individ ’för mycket’ i lärar- och elevgruppen just med tanke på om någon skulle avstå från att delta i studien. Två lärare och en elev avböjde med motiveringen att de hade för hög arbetsbelastning för tillfället för att delta i någon studie. Två lärare svarade inte alls, men då jag ändå fick två lärarrepresentanter från varje program avstod jag från att kontakta dessa igen. Vad gäller eleverna svarade en som sagt avböjande medan resten inte svarade alls. Därför ringde jag upp eleverna och förklarade vad undersökningen gick ut på och fick då samtligas samtycke till att delta.

Vi bestämde tider då vi träffades för deltagandet i studien. Här skiljer studien sig markant åt vad gäller övriga aktörer. Eleverna träffade jag personligen, visade igen och informerade om missivbrevet, undersökning och etiska principer, etc., samt bad dem att skriva fritt under obestämd tid. Två elever skulle på skolresa och vi kom överens om att de till en början skulle skicka ett skriftligt svar. En tredje elev var på praktik och ville också skicka skriftligt och tyvärr fick jag aldrig dennes svar, trots påminnelser.

De chefer, specialpedagoger samt lärare som jag tillfrågade och som ville delta, skrev fort svar. En lärare uttryckte sin önskan om att delta, en annan att denne inte hann svara innan påsklovet. Trots påminnelse fick jag aldrig svar från den första läraren som meddelade att denne ville delta, däremot fick jag svar från den andra.

Slutligen har jag således svar från samtliga i ledningsgruppen (fem), tre specialpedagoger, sju lärare och sju elever.

Tyvärr hade jag inte tiden att kunna följa upp alla aktörers svar vilket var min ursprungliga tanke. Efter en första genomlysning av de skriftliga svaren hade jag eventuellt tänkt göra intervjuer med samtliga deltagare, just för att få ytterligare information som skulle ha kunnat avgränsa/styra min fortsatta analys.

Analys

Likt Ekströms (2004) tillvägagångssätt i sin diskursanalys, skedde även min analys i tre steg (s 56). Det första steget innebär att fokusera aktörernas utsagor, vad Ekström benämner aktörernas föreställningar eller ”vad de säger” (a.a.). Jag sökte således först ringa in områden i utsagorna. Med diskursteoretiska termer handlar det i första skedet om att studera *artikulation*, det vill säga vad som yttras för att ge begreppet särskilt stöd mening (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s 35). Om särskilt stöd, som tidigare nämnts, ses som en nodalpunkt, det vill säga ett element (ett tecken som är mångtydigt) som först får mening när det sätts i relation till andra tecken, sker detta meningsskapande just genom artikulation (a.a.). I denna första del av analysen handlar det om att söka mönster och kategorier i det som sägs, som sedan kan indelas i teman. För att undersöka huruvida det fanns likheter/skillnader grupperna emellan, noterade jag också om tecknen var återkommande eller om de yttrades vid enstaka tillfällen.

Nästa steg i analysen berörde inventering av eventuellt olika diskurser kring begreppet, som skedde genom att studera tecknens möjliga tillhörighet i en diskurs. Till exempel valde jag att föra tecken och fraser som *trygghet*, *självförtroende* samt *inte riktigt vågar* till en vad jag benämner emotionell diskurs, medan *läxor*, *olika övningar* samt *extra lektioner* utmärker en pedagogisk diskurs, osv.

Den tredje fasen är inriktad på diskursordningen, det vill säga om diskurserna som återfinns är i konflikt med eller samspelar med varandra samt om det framgår att någon diskurs dominerar (s 64). Att undersöka diskursordningen ger en inblick i framför allt tre olika områden som Winther Jörgensen och Phillips beskriver som följande

Genom att sätta en diskursordning som ram för sin undersökning kan man alltså för det första ringa in en grupp diskurser för analys. För det andra kan man genom att se vad det råder strid om och vad som tas för givet göra vissa överväganden om kontingens och permanens. För det tredje kan man se på *fördelningen* av diskurser inom diskursordningen. Alla har inte samma tillgång till alla diskurser (s 135).

Med hänvisning till Nilholms diskussion kring hur hanteringen av dilemman för med sig olika ställningstaganden, kan man på samma vis dra slutsatsen att beroende på i vilken diskurs individer tar sin utgångspunkt får det olika konsekvenser för förhållningssätt i det vardagliga arbetet. Därför är det intressant att studera hur och vilka diskurser som florerar inom olika grupper i skolans värld. I denna fas undersökte jag alltså diskursernas förekomst i de olika grupperna utifrån ovanstående nämnda områden.

I presentationen av resultatet ges i det första analyssteget för tydlighetens skull exempel genom utdrag ur eller enstaka ord ur respondenternas svar och inte de fullständiga texterna. I det andra steget ges dock fullständiga meningar alternativt hela svar för att belysa tolkningsförhållandet. I den tredje fasen är utsagorna redan inordnade i olika diskurser, varför endast hänvisningar till tidigare resultat görs för att förtydliga redogörelsen.

Forskningsetiska överväganden

Vad gäller etiska ställningstaganden följs kraven enligt Vetenskapsrådets (2002) skrivelse om forskningsetiska principer. Enligt *informationskravet* fick samtliga deltagare skriftlig information om undersökningens syfte och metod samt hur resultatet skall användas (eleverna fick också informationen muntligt). *Nyttjandekravet* innebär att data som samlas in endast ska användas i forskningssammanhang vilket deltagarna alltså informerades om. Deltagandet i studien var frivilligt och alla erbjöds möjligheten att få den färdiga uppsatsen. *Samtyckeskravet* har uppfyllts i och med det sistnämnda samt genom att skollärovervakningen tillfrågades innan studien startades. Deltagarnas anonymitet garanterades vilket följer *konfidentialitetskravet*, och

citat i uppsatsen kan endast kännas igen av deltagarna själva. De personliga mötena med eleverna skedde avskilt från skolans allmänna lokaler för att inte utsätta eleverna för frågor från deras klasskamrater. Alla deltagare hade också möjlighet att lämna sina svar anonymt (om de inte ville skicka sina svar via e-mail) om de så önskade.

5 Resultat

Artikulation och teman

Det första steget i analysen berör vilka tecken som används för att begreppet särskilt stöd ska få mening. Jag har i min analys således först sammanfattat vilka tecken som används i olika *teman*. Därefter har jag kategoriserat dessa ytterligare i *återkommande* tecken och *enstaka* tecken, just för att se om det finns likheter/skillnader i individernas utsagor och hur stora dessa är i så fall. Detta får också konsekvenser för steg två i analysfasen, då det indikerar om och i så fall hur diskurserna skiljer sig inom och/eller mellan grupperna. Jag återkommer till detta i nästa avsnitt. Eftersom man vid en förklaring till vad ett begrepp innebär måste ställa det i relation till något annat, beskriver jag också vad detta ”andra” är utifrån individernas utsagor. Utsagor presenteras i följande ordning; elever, lärare, specialpedagoger samt rektorer. Avslutningsvis sammanfattas och analyseras de teman samt de enstaka och återkommande tecken som har framkommit och vad särskilt stöd ställs i relation till.

Elever

Eleverna använder i sina beskrivningar en mängd olika tecken för att definiera särskilt stöd. Jag har, som nämnts ovan, delat in dessa i teman för att ge en överskådligare bild av vad som uttrycks och jag sammanfattar sedan vilka tecken som är återkommande respektive enstaka tecken i ett separat avsnitt. Under varje tema ges exempel på tecken eleverna använder. Överlag kan man således urskilja följande teman (som jag väljer att benämna aspekter) i elevernas utsagor: en *tidsaspekt*, *rumsaspekt*, *aktörsaspekt*, *inhållsaspekt*, *orsaksaspekt* samt *känslaspekt*. Nedan ges exempel på tecken inom varje aspekt.

<i>Tidsaspekt</i>	mer tid till uppgifter, man ligger efter, saker som ”släpar”, frånvaro (missad tid, min kommentar)
<i>Rumsaspekt</i>	annan plats än klassrummet, i mindre grupp
<i>Aktörsaspekt</i>	lärarens fulla uppmärksamhet, en vuxen som bryr sig elever som har svårt med ämnen, inte har så lätt för sig, elever i behov av stöd
<i>Innehållsaspekt</i>	extra lektioner, extra uppgifter, planering, studieteknik, hjälp med läxor, prov, struktur,
<i>Orsaksaspekt</i>	elev som har svårt med ämnen, diagnoser, ligger efter i ämnen, inte vågar framföra vad man tycker i större grupp, inte klarar godkänt
<i>Känslaspekt</i>	trygghet, självförtroende, att utvecklas vidare

Ovan återges exempel på utsagor och när jag sedan ser på exempel på *återkommande* och *enstaka* tecken så visar sig en tydlig skillnad:

<i>Återkommande tecken</i>	<i>Enstaka tecken</i>
Självförtroende, trygghet, tid, lärare/vuxen, mindre grupp, ämnes- kunskaper, elever i svårigheter, hjälp, extra stöd	tillgång till annat förklaringsätt

Kriteriet för att vara ett återkommande tecken är att det omnämns av minst två elever av de sju tillfrågade. Här kan vi se att ett område artikuleras av endast en elev.

Som tidigare har nämnts kan särskilt stöd beskrivas i relation till något annat. Genomgående beskriver eleverna särskilt stöd i ett motsatsförhållande till den *ordinarie undervisningen*, det vill säga, att särskilt stöd ligger utanför den ”vanliga” undervisningens ram. Ytterligare något

som begreppet ställs i relation till är *helklass/större grupper, tiden* (som återfinns i temat ovan), samt *mål* och *resultat*.

Lärare

Nedan följer lärarnas definitioner av särskilt stöd som även dessa kan indelas i samma teman som elevernas, med undantag för rumsaspekten som saknas i pedagogernas svar.

<i>Tidsaspekt</i>	utanför lektionstid, utöver ordinarie undervisning
<i>Aktörsaspekt</i>	elever med 'icke-självförvållade' problem, elever som behöver extra hjälp, elev som får hjälp av specialpedagog, önskvärt med ämneslärare med stöd avsatt i tjänsten, genom undervisande lärare/elevteam e. dy. elever som har svårt med ämnen, inte har så lätt för sig, elever i behov av stöd
<i>Innehållsaspekt</i>	resurs efter särskild uppföljning, pedagogiska resurser och insatser utöver undervisning, tar mer resurser i anspråk
<i>Orsaksaspekt</i>	elever med diagnoser, koncentrationsproblem, problem som vanliga lärare saknar kompetens att klara av, elever med svårigheter att läsa, skriva, taluppfattning eller stora kunskapsluckor, behov som jag som lärare med vanlig lärarutbildning inte kan tillgodose
<i>Känslaspekt</i>	stödet ska ges naturligt och avdramatiserat så det inte blir jobbigt för eleverna, lärare orkar inte, ledningen vill inte skjuta till resurser – blir jobbigt för eleverna, trygghet för både elev och pedagog, pedagogen är inte ensam, får ett stöd i min bedömning
<i>Juridisk aspekt</i>	resurs efter särskild uppföljning, pedagogiska resurser och insatser, avsatt i tjänsten

Som redan har nämnts så skiljer sig lärarnas utsagor från elevernas då de inte berör en rumsaspekt. De talar alltså inte om en specifik plats där stödet skall ges eller i vilken gruppkonstel-

lation. Dessutom när det gäller känslaspekten återges exempelvis trygghetskänslan både ur ett elev- samt ett pedagogperspektiv.

Även när det gäller återkommande och enstaka tecken finns en skillnad i jämförelse med elevernas utsagor:

Återkommande tecken

en resurs, utanför lektionstid, problem som 'vanliga' lärare saknar kompetens att klara av, elever som behöver stöd generellt och mer specifikt (elever med diagnoser/koncentrationsproblem, som behöver hjälp, som har svårt med specifika områden

Enstaka tecken

efter särskild uppföljning, genom undervisande lärare/elevteam, stöd som ska ges naturligt och avdramatiserat, organisationen gör det jobbigt för elever (schemautrymme, lärares ork, ledningen som inte skjuter till resurser), krävs möten för beslut, elev som får hjälp av specialpedagog, specialpedagogen har inte de kunskaper som krävs, önskvärt med ämnesstöd då stöd är avsatt i tjänsten, trygghet för elev och pedagog, pedagogen är inte ensam, kan bolla lösningar, får stöd i sin bedömning, känsla av att inte tappa bort eleven, behovsprövad?

Vid en jämförelse med elevernas utsagor framkommer här att de enstaka tecknen i allt högre grad förekommer i lärarnas definitioner.

Det "andra" som lärarna beskriver särskilt stöd i förhållande till är, som eleverna, framförallt *den ordinarie undervisningen* men också i förhållande till *kompetens* och *resurser*.

Specialpedagoger

Specialpedagogernas beskrivningar kan sammanfattas i nedanstående teman:

<i>Tidsaspekt</i>	stödet kan ges tillfälligt eller under längre tid, stödet behövs sällan under hela gymnasieperioden, utanför lektionstid
<i>Rumsaspekt</i>	i klassrummet eller utanför lektionstid
<i>Aktörsaspekt</i>	stödet ska i första hand ges av elevhälsoteamet, av kurator när det gäller samtalsstöd, elev som riskerar att inte nå G i kurserna, elev i olika svårigheter, elev som inte kan göra sig själv rättvisa i undervisningen som presenteras
<i>Innehållsaspekt</i>	hjälp med studieplanering, kompensatoriska hjälpmedel, stöd för att förstå komplicerade texter, hörselhjälpmedel, hjälp med instudering av ämnen
<i>Orsaksaspekt</i>	diagnoser, elev i svårigheter såsom t ex har funktionshinder, relationsproblem, sjukfrånvaro, svår hemsituation, privata bekymmer
<i>Juridisk aspekt</i>	nödvändigt med dokumentation och utvärdering för att kvalitetssäkra insatserna, åtgärdsprogram är en del av kvalitetssäkringen

Skillnader mellan specialpedagogernas utsagor i förhållande till både elevers och lärares är avsaknaden av en känslaspekt. Ytterligare en skillnad är att läraren saknas i aktörsaspekten.

I uppdelningen av återkommande och enstaka tecken så ser det ut som följande:

Återkommande tecken

elev som riskerar att inte nå målen i kursen, stödet ges tillfälligt eller under en längre period, på grund av studiesvårigheter, sjukfrånvaro, funktionsnedsättning, behov av att planera och strukturera sina studier, kompensatoriska hjälpmedel, kurator, skolsköterska

Enstaka tecken

elev som uppmärksammas och kartläggs, samtalsstöd, elev med privata bekymmer, elev som inte kan göra sig själv rättvisa, i speciella undervisningssituationer, för att förstå komplicerade texter, provångest, vem som ska stå för stödet är en annan fråga, kan ges av olika personer, specialpedagog,

skolpsykolog, elevassistent, får inte exkluderas, får stöd utanför lektionstid eller i klassrummet, dokumentation, utvärdering, kvalitetssäkring, brister i åtgärder, korrigera insatser, åtgärdsprogram, önskvärt att Skolverket ger en tydligare definition av särskilt stöd, likvärdighet

Liksom i lärarnas definitioner förekommer de enstaka tecknen i högre grad än de återkommande hos specialpedagogerna.

Det ”andra” som specialpedagogerna beskriver särskilt stöd i förhållande till är den *ordinarie undervisning* men då främst i förhållande till *styrdokument* (mål i kursen), till skillnad från eleverna som tydligare placerade stödet utanför undervisningens ram.

Rektorer

Rektorernas beskrivningar kan sammanfattas i följande teman:

<i>Tidsaspekt</i>	utöver ordinarie lektionstid, stöd för att komma ikapp, om stödet ges i ordinarie undervisning vinner eleven tid, andra elever får mer tid med läraren
<i>Rumsaspekt</i>	stöd genom att sitta i lugn och ro i eget rum, stöd i ordinarie undervisningsgrupp
<i>Aktörsaspekt</i>	stöd som annan lärare än undervisande lärare ger, någon som tar fram olika hjälpmedel, av specialpedagog i samarbete med undervisande lärare, ges av ordinarie lärare, stöd av extra lärare, kurator, skolpsykolog, elevassistent, elev som deltar i skolkonferens, elevråd och liknande, elev i behov av stöd/specialundervisning, elev som riskerar att inte nå kunskapsmålen, elever som varit sjuka, elever med svårigheter

<i>Innehållsaspekt</i>	alltifrån jagstärkande samtal till fördjupade, förklarande ämneslektioner, hjälpmedel för att eleven ska hitta strategier för kunskapsinhämtande, tidsplanering, sitta i lugn och ro, individualisering, kan se olika ut beroende på elevens svårigheter, i undantagsfall särskilda undervisningsgrupper, anpassning av studiegång, stöd/specialundervisning
<i>Orsaksaspekt</i>	svårigheter i flera kurser, problem av social karaktär, inlärningssvårigheter, behov av stöd/specialundervisning, risk att inte nå målen i kursen, sjukfrånvaro, frånvaro på grund av annan skolaktivitet
<i>Känslaspekt</i>	jagstärkande samtal, sitta i lugn och ro
<i>Juridisk aspekt</i>	hänvisar till Gymnasieförordningen, 8 kap. 1 §, i nya Gymnasieförordningen öppnas det upp för en variant av särskilt stöd (anpassning av studiegång), mentor slår larm till rektor som initierar en utredning som leder till ett större åtgärdsprogram där elevhälsan är involverad

Som synes kan rektorernas utsagor sammanfattas i samtliga av de övriga aktörernas teman. Dock skiljer sig vissa av grupperna åt i specifika teman, varför jag avslutningsvis i detta kapitel ger en sammanställning för att få en tydligare överblick (se Tabell 1).

När det gäller återkommande och enstaka tecken så ser uppställningen ut som följande:

<i>Återkommande tecken</i>	<i>Enstaka tecken</i>
behov av stöd, undervisande/ordinarie lärare, svårigheter, studiesvårigheter, specialpedagog, gymnasieförordningen, nå målen i kursen, formen kan se väldigt olika ut	komplement till ordinarie undervisning, en annan person än undervisande lärare, stöd utöver ordinarie lektionstid, jagstärkande samtal, fördjupade förklarande ämneslektioner, någon som tar fram olika hjälpmedel, strategier för både nutidens och framtidens kunskapsinhämtande, specialundervisning, komplext, viktigt att det finns en organisation, ställer höga krav på

flexibilitet, alla elever kan någon gång ha behov av stöd, individualisering, handledning, åtgärdsprogram, stöd av mer tillfällig karaktär, problem av social karaktär, utredning, elevhälsan är involverad, svårigheter av inlärningsmässig karaktär, stöd av extra lärare i ordinarie undervisningsgrupp, särskilda grupper, eleven vinner tid, andra elever får mer tid, läraren får diskutera sin undervisning med en annan pedagog, anpassning av studiegång, kurator, skolpsykolog, elevassistent, hjälp att strukturera sina studier genom en tidsplanering, sitta i lugn och ro i eget rum, elever som varit sjuka, elever som deltar i skolkonferens, elevråd och liknande

De enstaka tecknen är i rektorernas utsagor betydligt fler än de återkommande. Det ”andra” som det särskilda stödet diskuteras i förhållande till är *ordinarie undervisning* samt *måluppfyllelse*.

Sammanfattning av teman samt återkommande och enstaka tecken

Nedan ges en sammanställning (Tabell 1) av de *teman* som har utkristalliserat sig i analysen.

ELEVER	LÄRARE	SPECIALPEDAGOGER	REKTORER
tidsaspekt	tidsaspekt	tidsaspekt	tidsaspekt
rumsaspekt	-	rumsaspekt	rumsaspekt
aktörsaspekt	aktörsaspekt	aktörsaspekt	aktörsaspekt
innehållsaspekt	innehållsaspekt	innehållsaspekt	innehållsaspekt
orsaksaspekt	orsaksaspekt	orsaksaspekt	orsaksaspekt
känslaspekt	känslaspekt	-	känslaspekt
-	juridisk aspekt	juridisk aspekt	juridisk aspekt

Tabell 1. Sammanställning av tecknen i teman utifrån varje svarsgrupp

Det finns stora likheter grupperna emellan, varför det är intressant att undersöka när teman saknas i olika grupper. Eleverna saknar en juridisk aspekt i sina svar. Lärarna nämner dessutom inte en rumsaspekt och talar alltså inte om var det särskilda stödet ges. Specialpedagogernas svar ger inte uttryck för en känslaspekt. I ledningens svar återfinns samtliga aspekter.

När det gäller *enstaka och återkommande tecken* kan vi i elevernas svar se att de återkommande tecknen framträder starkast. Endast en elev artikulerar ”tillgång till annat förklaringsätt” som varande särskilt stöd. Resultatet visar att eleverna överlag är överens om vad särskilt stöd är. När det gäller de andra grupperna blir de enstaka tecknen däremot betydligt fler än de återkommande, vilket antyder att det finns en stor variation i uppfattningar om vad särskilt stöd är.

Samtliga grupper beskriver särskilt stöd i ett motsatsförhållande till den ordinarie undervisningen. I elevernas svar syns också större grupper och tid som ”det andra” och i lärarnas svar återkommer kompetens och resurser. I elevers, specialpedagogers och rektorers svar beskrivs stödet i relation till kunskapsmål och resultat.

Diskurser som framträder

I följande avsnitt redovisas resultatet av analysen av vilka diskurser som utmärker respondenternas svar. Jag har valt att rubricera avsnitten med tecken som sammanfattar de områden som har berörts i störst utsträckning i gruppens svar.

Då svaren har varit korta har jag valt att visa hela texten, men då de har varit längre har jag valt ut exempelavsnitt ur dessa för att göra materialet så åskådligt som möjligt. Efter varje svar ges en analys av vilka tecken som beskriver särskilt stöd och som därmed utmärker en specifik diskurs. Resultatet presenteras i samma följd som i föregående avsnitt, det vill säga med ordningen elever, lärare, specialpedagoger samt rektorer. Avslutningsvis ges en sammanställning av de diskurser som återfinns i samtliga gruppens svar.

Tid och trygghet - elever

Vid analysen av elevernas svar framkommer att dessa speglar en vad jag väljer att kalla emotionell diskurs, en pedagogisk diskurs samt en medicinsk diskurs. Särskilt stöd beskrivs med tecken som förknippas med känslor samt med konkreta skoluppgifter. Nedan följer exempel på svar som visar på de olika diskurserna. Eleverna omnämns med stort E och en siffra (1 – 7).

Särskilt stöd i skolan betyder väldigt mycket för mig. Det kan vara så att det finns vissa personer som inte riktigt vågar framföra vad de tycker i större grupper. Man har även chans att fråga läraren i lugn och ro utan att ha en hel klass efter sig som väntar att få svar på andra frågor. Jag skulle själv känna mig mer trygg i en sådan miljö när man känner att man har lärarens fulla uppmärksamhet och kan ta den tid på sig som man behöver för att förstå uppgiften. (E1)

E1 beskriver särskilt stöd utifrån ett känslomässigt perspektiv med uttryck *som betyder väldigt mycket för mig, inte riktigt vågar, lugn och ro* samt *känna mig mer trygg*. Stödet består huvudsakligen av tillgång till läraren som i fraserna *chans att fråga läraren* samt *lärarens fulla uppmärksamhet*. Det som utelämnas i explicit text är att stödet innebär att vara i en mindre grupp och som i stället beskrivs med omnämmandet av större grupper. Med påståendet *Jag skulle själv känna mig mer trygg i en sådan miljö* talar eleven samtidigt om att det är en otrygg miljö att vara i en stor grupp där läraren underförstått inte kan ge alla elever tid eller sin fulla uppmärksamhet. Uttrycken *att ha en hel klass efter sig* samt *kan ta den tid på sig som man behöver* speglar ett tidsperspektiv som förstärker en känsla av brist på tid i den reguljära undervisningen.

Stöd som elever får som inte har så lätt för sig. Kan vara exempelvis att de har svårt att koncentrera sig, att planera sitt studerande, att det finns vissa brister i studieteknik eller tilltro på sin egen förmåga eller bara behöver extra hjälp i vissa ämnen. Men det borde också kunna vara stöd eleven får för att klara av skolan då de har en viss (lindrigare) sjukdom eller har det svårt hemma. Borde också kunna vara om eleven har så pass svåra sociala problem i/utanför skolan att detta påverkar prestationerna. Särskilt stöd för mig är helt enkelt extra stöd för elever som behöver det för att klara av sin skolgång på ett tillfredsställande sätt. (E2)

E2 beskriver särskilt stöd främst utifrån orsaksperspektiv och tecken som kan hänvisas till en emotionell diskurs är *tilltro på sin egen förmåga, har det svårt hemma* samt *svåra sociala*

problem. Eleven berör också en medicinsk diskurs med frasen *en viss (lindrigare) sjukdom*. Det som utelämnas explicit i texten är vem som ger stödet och vad det särskilda stödet är i praktiken.

Det är att man har en vuxen (lärare) att gå till om man behöver hjälp med sina studier, t ex. om man inte har uppnått ett Godkänt betyg eller om man har svårigheter med ämnet. Stöd för mig är också att man känner att det finns någon som bryr sig om dig och vill hjälpa till och göra det lättare för dig (om man känner att man inte orkar, eller går igenom en svår period). (E3)

Även E3 beskriver särskilt stöd med tecken som är av känslomässig karaktär. Stöd är bland annat *att man känner att det finns någon som bryr sig om dig* och även här beskrivs tillgång till läraren som ett stöd. Ytterligare fraser som *göra det lättare för dig, man känner att man inte orkar* samt *går igenom en svår period* förstärker samtliga den känslomässiga aspekten. Svaret visar också på en pedagogisk diskurs med uttrycken *hjälp med sina studier, inte har uppnått ett Godkänt betyg* samt *svårigheter med ämnet*.

Inte särskilt mycket för just mig, men det är ju bra att det finns extra stöd för de elever som behöver det. Finns ju många olika orsaker till varför en elev behöver lite extra stöd. Extra-stödet som finns på den här skolan är bra jämfört med andra, eleven i fråga kan få hjälp med t ex. läxor, inför prov, genomgångar, hjälp med att klara av omprov och man kan även få göra proven på andra platser än i klassrummet med hela klassen. Av vad jag vet så arbetas en plan upp över elevens prov, läxor och eftersläpande saker för att på bästa sätt hjälpa till så att resultatet blir så bra som möjligt. Jag tycker att extra stöd är något bra, och att alla skolor borde ha det, för även om inte alla behöver det, så kan det ändå hjälpa en del till bättre resultat i vissa ämnen. (E4)

E4 beskriver särskilt stöd främst genom att ge exempel på vad stödet kan vara vilket ger uttryck för en pedagogisk diskurs. Tecken som *läxor, prov, genomgångar, omprov*, osv. är alla konkreta exempel på skoluppgifter. Stödet framställs i förhållande till kunskapskrav och då främst bedömning i form av prov. Ett tidsperspektiv är också synligt i begreppet *eftersläpande saker*.

Särskilt stöd i skolan för mig är att få hjälp med att planera upp skolan och få hjälp med olika saker, ämnen man kanske har svårt med eller när man har mycket frånvaro att strukturera upp arbetet så att man klarar av skolan. Det har även inneburit massa saker. Jag har alltid trott att alla som hade särskilt stöd var utvecklingsstörda eller hade mycket problem. (E5)

E5 beskriver särskilt stöd främst i form av hjälp med struktur och planering. Fraser som *planera upp skolan* samt *strukturera upp arbetet* ger uttryck för en pedagogisk diskurs, vilket också frasen *ämnena man kanske har svårt med* gör. Även i detta svar återkommer ett tidsperspektiv, då *frånvaro* kan ge behov av särskilt stöd. Den sista meningen i E5s svar speglar vilka associationer eleven gör i relation till begreppet särskilt stöd. Frasen *jag har alltid trott* antyder att eleven har förändrat sin uppfattning, vilket vi dock inte vet, att de som får särskilt stöd *hade mycket problem*. Denna sista fras är svårtydd men skulle kunna tolkas som tillhörande en emotionell diskurs, medan *utvecklingsstörda* skulle kunna sällas till en medicinsk diskurs.

Särskilt stöd i skolan för mig kan t ex. vara att man får hjälp i ett ämne man har svårt för. Hjälpen är till för att eleven ska klara målen i kursen. Kursen tycker jag ska vara en ”grundkurs” alltså inte en ”valbar kurs”. Man ska kunna få stöd så man kan klara sig och utvecklas vidare. Att få särskilt stöd är just ett stöd i mina öron. Man ska bli stöttad och få hjälp men man måste själv ha viljan att kunna kämpa och försöka lära sig så mycket som möjligt på egen hand. Men att man har möjligheten att få saker förklarade på ett annat sätt eller få hjälp med genomförande, t ex. hur man ska jobba, olika övningar. (E6)

Även E6 använder tecken som kan sägas utgöra en pedagogisk diskurs. Med fokus på kursen beskrivs stödet som *att få saker förklarade på annat sätt, få hjälp med genomförande, hur man ska jobba* samt *olika övningar*. Stödet är i huvudsak kunskapsrelaterat och det handlar om att klara kursmål.

Särskilt stöd i skolan betyder för mig att man har det svårt med ett eller flera ämnen och behöver extra stöd och eventuellt extra lektioner. Eleven som behöver detta ligger oftast efter i ämnet eller har svårigheter med just ett specifikt ämne då den kanske har dyslexi eller en annan åkomma som försvårar skolarbetet. Skulle jag ha det extra svårt i ett ämne skulle jag nog gå och be om extra stöd eller uppgifter som hjälper mig bli bättre i just det ämnet. Att ha en lektion utanför schemat med en mindre grupp elever som också ligger efter skulle jag nog vilja ha och det är det jag föreställer mig att extra stöd är. (E7)

E7 fokuserar främst på ämneskunskaper som kan vara bristfälliga samt tidsperspektivet som återfinns i frasen *ligger oftast efter i ämnet*. Svaret uttrycker främst en pedagogisk diskurs med uttryck som *svårt med ett eller flera ämnen, extra lektioner* samt *extra stöd eller uppgifter som hjälper mig bli bättre*. Här återfinns också exempel på en medicinsk diskurs i frasen *har dyslexi eller en annan åkomma*. Återigen ser vi också betonandet av en mindre grupp som önskvärd och som eleven också skriver ut i sitt svar.

Kompetens och kunskap – lärare

Lärarnas svar liksom elevernas ger uttryck för en emotionell, en pedagogisk diskurs och en medicinsk diskurs, men också framkommer vad jag benämner en juridisk samt en kritisk diskurs. Exempel på utsagor ges nedan och lärarna omnämns med stort L samt en siffra (1 – 7).

För mig innebär särskilt stöd en trygghet för eleven men också för mig som pedagog. Jag är inte ensam med elevens studiesituation och kan bolla olika lösningar. Jag får ett stöd i min bedömning och känner att man inte tappar bort eleven. (L1)

L1 definierar särskilt stöd som *trygghet* och att denne inte är *ensam med elevens studiesituation*, vilket underförstått innebär att en ytterligare person är inblandad. Vem denna andra är uttrycks dock inte. Frasen *känner att man inte tappar bort eleven* antyder att en sådan risk finns om det särskilda stödet inte existerar. Överlag ger L1s svar uttryck för en emotionell och pedagogisk diskurs.

För mig innebär särskilt stöd att elever i behov av extra hjälp ges detta på ett naturligt avdramatiserat sätt som inte gör att de behöver känna det jobbigt. Något som jag anser inte existerar idag. Ska de få extra stöd idag finns det inte utrymme i schema, ork hos lärare, eller vilja hos ledning att skjuta till resurser. Det innebär att det krävs möten för beslut och det gör det jobbigt för eleverna. (L2)

L2 använder en mängd tecken av känslomässig karaktär, såsom *naturligt*, *avdramatiserat*, *jobbigt*, *ork* samt *vilja*. Särskilt stöd definieras som *extra hjälp* men vad det innebär beskrivs inte. Här finns också uttryck som kan tillföras en juridisk diskurs som *resurser* och *krävs möten för beslut*. En kritisk diskurs återfinns i bland annat fraser som *jag anser inte existerar idag*, *finns det inte utrymme i schema*, *ork hos lärare*, *eller vilja hos ledning* och *gör det jobbigt för eleverna*.

Min uppfattning är att elever behöver särskilt stöd om de har svårigheter med att läsa eller skriva eller om de har problem med taluppfattningen. Dessutom anser jag att elever som har stora kunskapsluckor från tidigare årskurser har behov av särskilt stöd. Särskilt stöd – när jag som lärare med ”vanlig” lärarutbildning inte kan tillgodose elevens behov. (L3)

L3 beskriver främst orsaker till behov av särskilt stöd med tecken som *läsa*, *skriva*, *taluppfattningen* samt *kunskapsluckor* och som ger uttryck för en pedagogisk diskurs. Särskilt stöd definieras genom att ställa det mot vad en ”vanlig” lärare klarar av att tillgodose eleven med,

vilket antyder att en annan person ger det särskilda stödet. Vem denna andra är omnämns inte, vilket också var fallet i L1s svar.

Särskilt stöd för mig är stöd till elever som har problem som inte på något sätt kan anses självförvållade, t.ex. dyslexi, andra typer av läs- och skrivsvårigheter, koncentrationsproblem, Asbergers etc. Problem som ”vanliga” undervisande lärare saknar kompetens att ensamma klara av [sic]. (L4)

L4 definierar särskilt stöd utifrån orsaker som främst kan hänföras en medicinsk diskurs. Svaret visar också på en pedagogisk diskurs, då den sista meningen (som i L3s svar) speglar särskilt stöd i ett motsatsförhållande till vad den ”vanliga” läraren klarar av. Även i detta svar är det någon annan som är inblandad som har en annan *kompetens* än undervisande lärare, men fortfarande uttrycks inte vem denna någon är.

Min spontana association är en elev som får hjälp av en specialpedagog för att klara kraven för godkänt på en kurs. /.../ När det gäller hjälp från en specialpedagog ser jag framför mig en specialpedagog som sitter ner och pratar med en eller två elever. Det kan röra till exempel matematikuppgifter, stavning, /.../, m.m.

De specialpedagoger som är verksamma på X-programmet (min ändring) har inte de kunskaper som krävs för att hjälpa X-elever (min ändring) med de ämnen där de behöver mest hjälp /.../ Det är därför oklart för mig vad en specialpedagog gör. (OBS! Jag ”misstror” dem inte och jag litar fullt ut på att de är fullt sysselsatta med meningsfulla uppgifter, det är bara det att jag inte vet tillräckligt mycket själv om vad en specialpedagogs uppgifter består i. Däremot tycker jag att hade varit mycket bra med ämneskunniga lärare med stöd avsatt i tjänsten.) (L5)

L5 ger övervägande uttryck för en pedagogisk diskurs, med tecken som *godkänt på en kurs, matematikuppgifter, stavning, ämnen*, osv. I svaret omnämns också en person som ger det särskilda stödet, det vill säga *specialpedagogen*. L5 fortsätter därefter med en kritisk diskurs som bland annat handlar om att specialpedagogen inte har *de kunskaper som krävs* samt frasen *oklart för mig vad en specialpedagog gör*. Som ett annat alternativ till vem som ska ge stödet nämner L5 *ämneskunniga lärare*.

Den resurs utöver ordinarie lektionstid som elev kan erhålla efter särskild uppföljning genom undervisande lärare/eleveam e dyl. (L6)

L6 svar utmärks av en juridisk diskurs med tecken som till exempel *resurs och särskild uppföljning*. Vem som ger stödet är *undervisande lärare/eleveam e dyl*.

All form av pedagogiska resurser och insatser som går utöver ramen för ordinär undervisning. Med det menar jag annan litteratur, eller annan mediaform, handledning, undervisning som tar mer resurser i anspråk än vad en elev normalt får för att klara av att uppnå mål för kurs. Kan tänka mig att den skulle kunna vara behovsprövad. (L7)

L7 definierar särskilt stöd med tecken som främst utmärker en pedagogisk diskurs där stödet handlar om *annan litteratur, mediaform, handledning*, osv. Vem som ger stödet omnämns inte.

Kartläggning och konkreta åtgärder - specialpedagoger

Specialpedagogernas svar berör övervägande konkreta situationer eller moment som kan utgöra svårigheter för elever. Tecken som används härrör ur en pedagogisk diskurs men också en juridisk samt vad jag väljer att benämna en expertdiskurs. Varför benämningen expert används är just för att svaren innehåller specifika begrepp kopplade till specialpedagogik, vilket jag visar nedan. Specialpedagogerna omnämns med SP samt efterföljande siffra 1 – 3.

För mig har begreppet särskilt stöd innebörden att eleven som riskerar att inte nå kunskapsmålen uppmärksammas och kartläggs, samt om det behövs får något slags stöd. Antingen när det gäller studieplanering, instuderingen av ämnena eller genom kompensatoriska hjälpmedel. Ibland kan det visa sig att det är samtalsstöd hos kurator eller skolsköterska som eleven behöver. Det ser jag också som ett särskilt stöd för eleverna i deras studier. Elever med studieproblem har ofta något slags privata bekymmer som de bär på. (SP1)

SP1 beskriver särskilt stöd med tecken som exempelvis *inte nå kunskapsmålen, studieplanering* samt *instudering av ämnen* vilka samtliga hör till en pedagogisk diskurs. Vidare används tecken som att eleven *uppmärksammas och kartläggs* och *kompensatoriska hjälpmedel* vilka ger uttryck för en expertdiskurs. Vad det särskilda stödet konkret är beskrivs som *något slags stöd* och *samtalsstöd* som då ges av kurator eller skolsköterska. Vem som ger den första typen av stöd omnämns inte.

Enligt våra styrdokument är vi skyldiga att ge stöd till elever i svårigheter.

Jag instämmer i att särskilt stöd kan ges av olika personer. I första hand är det enligt min mening specialpedagog, kurator, skolpsykolog, skolkurator, skolsköterska och elevassistent som kan ge särskilt stöd. /.../

Särskilt stöd ska ur specialpedagogiskt perspektiv ges till elever som är i farozonen för att inte nå godkänt i kurserna. Anledningarna till det kan vara flera t.ex. studiesvårigheter, funktionsnedsättningar, relationsproblem eller sjukdom. De flesta elever jag möter är i svårigheter p.g.a. otillräcklig kunskap i att planera och strukturera sina studier.

Det är viktigt att eleven som är i svårigheter inte exkluderas från sin klass utan får det särskilda stödet utanför lektionstid eller om behov finns i klassrummet.

Dokumentation inklusive utvärdering av insatserna är viktiga för att kvalitetssäkra hur stödet genomförts. Eventuella brister i åtgärderna kan då belysas och insatserna korrigeras. Åtgärdsprogram är en del i kvalitetssäkringen på ämnesnivå men också om det berör flera kurser och områden.

Det vore önskvärt att Skolverket gav en tydligare definition av vad särskilt stöd innebär i förhållande till stöd för att de elever som är i svårigheter verkligen ska få särskilt stöd oavsett var i landet eleven bor (likvärdigheten). (SP2)

Vad särskilt stöd är diskuteras i detta svar främst i relation till orsaker till behovet av stöd och termer som används kan föras till en pedagogisk diskurs, som exempelvis *godkänt i kurserna*, *studiesvårigheter*, *strukturera sina studier*, etc. SP2 ringar också in vem som skall ge stödet och nämner främst elevhälsopersonal samt elevassistent som de personer som i första hand ger stödet. Här finns således inte läraren med som aktör. I svaret finns också exempel på en expertdiskurs, som uttrycks med tecken som *ur specialpedagogiskt perspektiv* samt *inte exkluderas*. Tecken som utmärker en juridisk diskurs återfinns också, som exempelvis *skyldiga att ge stöd*, *åtgärdsprogram*, *kvalitetssäkring* samt *insatserna korrigeras*. Möjligtvis kan man också spåra en kritisk diskurs i frasen *det vore önskvärt att Skolverket gav en tydligare definition*.

En elev i behov av särskilt stöd är för mig en elev som av olika skäl inte kan göra sig själv rättvisa i undervisningen som presenteras i gruppen/klassen – för kortare eller längre tid. Det kan vara pga läs/skrivsvårigheter, särskilda matematiksvårigheter, funktionshinder av olika slag, språksvårigheter, hemsituation, sjukfrånvaro från skolan.

Det särskilda stödet behövs i speciella undervisningssituationer beroende på de behov eleven har just där och då. /.../ Har jag en hörselnedsättning måste jag få hörselhjälpmedel för att kunna göra mitt bästa. Får jag ångest av att genomföra prov i skolsalen tillsammans med andra är jag i behov av särskilt stöd i den situationen.

/.../ Eleven klarar inte att uppnå målen för den undervisning han/hon deltar i. Vem som ska stå för det särskilda stödet till eleverna är en helt annan fråga. (SP3)

SP3 beskriver särskilt stöd främst utifrån orsaker till behovet samt i vilka situationer elever kan behöva särskilt stöd. Tecken som används speglar en pedagogisk diskurs (*undervisnings-situationer, genomföra prov samt uppnå målen*) samt en medicinsk diskurs (*funktionshinder, hörselnedsättning*). Vem som ska ge stödet uttrycks inte.

Organisation och ordinarie lärare – Rektorer

Rektorernas utsagor utmärks av en pedagogisk samt en juridisk diskurs. Ett nytt inslag i rektorernas svar som inte har lyfts i de övriga grupperna är organisationsfrågor och hur den konkreta arbetsprocessen ska gå till för att eleven ska få särskilt stöd. Rektorerna omnämns med stort R samt efterföljande siffra 1 – 5.

Exempel på en pedagogisk diskurs, som återfinns i samtliga rektorers svar, är *allt de stöd vi ger till våra elever som komplement till "ordinarie" undervisning för att de ska kunna nå målen i kurserna* (R1), *visar sig ha svårigheter i flera kurser* (R2) samt *förklarande ämneslektioner* (R3). Tecken i den pedagogiska diskursen har främst att göra med kunskapsmål och inläring.

I rektorernas svar återkommer också tidsperspektivet som eleverna gav uttryck för. R2 menar till exempel att

Är svårigheterna av inlärningsmässig karaktär är min övertygelse att stöd av extra lärare eller specialpedagog i ordinarie undervisningsgrupp alltid är att föredra framför särskilda grupper. Eleven vinner tid (behöver inte gå på stöd på håltimmar), andra elever i gruppen får mer tid med lärare, den ordinarie läraren får tillfälle att diskutera sin undervisning med en annan pedagog med mera. Alltså: endast i undantagsfall bör det inrättas särskilda undervisningsgrupper. (R2)

Fraser som *vinner tid* och *får mer tid* är exempel på hur stödet är förknippat med just ett tidsperspektiv. Medan R2 betonar tidsvinst genom att stödet ges i ordinarie undervisning, beskriver dock R3 särskilt stöd som *det stöd som en annan person än undervisande lärare ger utöver ordinarie lektionstid*. R1s beskrivning av särskilt stöd som *komplement till* den ordinarie undervisningen kan tolkas på olika sätt och kan därför inte med säkerhet sägas höra till R3s perspektiv. R4 lyfter frånvaro som en orsak till behov av stöd och ger uttryck för tidsperspektivet med orden *kan behöva stöd för att "komma ikapp" med studierna* och använder också

tecknet *tidsplanering* som särskilt stöd. R4 är också den enda som hänvisar till andra skolaktiviteter som orsak till behov av stöd, och som inte återfinns i något annat svar i studien, med yttrandet *elever som deltar i skolkonferens, elevråd och liknande har rätt att få stöd även om de inte har studiesvårigheter*.

Medan lärarna beskriver särskilt stöd i relation till vad en ”vanlig” lärare kan, återfinns i rektorernas svar tecknet ”vanligt” stöd i förhållande till särskilt stöd. Till exempel skriver R2 följande:

Alla elever kan någon gång ha behov av stöd. Detta ”vanliga” stöd utövas av den ordinarie läraren genom individualisering, handledning med mera. Den ordinarie läraren upprättar, i de bästa av världar, tillsammans med eleven ett åtgärdsprogram, där de kommer överens om hur svårigheterna ska lösas. Mentor informeras naturligtvis. Denna form av stöd ser jag som av mer tillfällig karaktär. (R2)

Här beskrivs också vem som ger stödet, vilket varierar i rektorernas svar. Som i R2s svar ges ”vanligt” stöd av den ordinarie läraren, men andra aktörer som omnämns är *extra lärare, specialpedagog, kurator, skolpsykolog* samt *elevassistent* (R2). R5 hävdar att *organisatorisk bör stödet hanteras av specialpedagoger i samarbete med undervisande lärare* medan R3 beskriver det som *någon som tar fram olika hjälpmedel* och R4 nämner ingen aktör alls.

Som tidigare har nämnts använder rektorerna också tecken utmärkande för en juridisk diskurs. R2 hänvisar bland annat till gymnasieförordningen med följande ord.

I den nya gymnasieförordningen öppnas det upp för det som jag också ser som en variant av särskilt stöd – nämligen anpassning av studiegång. Hur detta kommer att fungera i verkligheten återstår att se. (R2)

Även R5 refererar till gymnasieförordningen och skriver:

Hänvisar till Gymnasieförordningen 8 kap. Särskilda stödinsatser. 1§ Stödundervisning och specialundervisning.

Notera att det står ”skall ges” i texten..! (R5)

Ytterligare tecken som speglar en juridisk diskurs återkommer när den konkreta processen beskrivs. Till exempel skriver R2 följande:

Om en elev visar sig ha svårigheter i flera kurser (vilket mentor genom ovanstående fått kännedom om) eller om andra problem uppstår av till exempel social karaktär, måste men-

tor slå larm till rektor. Rektor initierar en utredning som mynnar ut i ett större åtgärdsprogram där elevhälsan är involverad. I åtgärdsprogrammet kan beslutas om särskilt stöd, vilket kan se mycket olika ut, beroende på vilka svårigheter eleven har. (R2)

Tecken som exempelvis *initierar en utredning, åtgärdsprogram och elevhälsan är involverad* kontrasterar mot exempelvis elevernas känslomässiga diskurs i sin formella karaktär. R5 talar om organisationen kring det särskilda stödet och uttrycker

Särskilt stöd innebär för mig att i så hög grad som möjligt hjälpa de elever som är i behov av stöd- / specialundervisning av någon form. På en stor skola är detta ganska komplext och det är viktigt att det finns en organisation som kan tillgodose elevernas behov. Formen för stödet kan se väldigt olika ut utifrån varje specifik elevs behov, vilket ställer höga krav på flexibilitet. (R5)

Något som har varit återkommande och varierat i de övriga gruppernas utsagor har rört var det särskilda stödet skall ges. R2 skriver i ordinarie undervisningsgrupp, men rent lokalmässigt berörs inte frågan. R4 däremot anger ett alternativt särskilt stöd som att *sitta i lugn och ro i eget rum*.

Sammanfattningsvis ger samtliga grupper svar uttryck för olika diskurser och dessa sammanställs i tabellen nedan (Tabell 2).

ELEVER	LÄRARE	SPECIALPEDAGOGER	REKTORER
emotionell	emotionell	-	-
pedagogisk	pedagogisk	pedagogisk	pedagogisk
medicinsk	medicinsk	medicinsk	-
	juridisk	juridisk	juridisk
	kritisk	kritisk	-
		expert	

Tabell 2. Sammanställning av diskurser.

Diskursernas relation till varandra

I följande avsnitt redogör jag för diskursordningen, det vill säga de olika diskurser som återfinns i gruppernas svar. I slutet av föregående avsnitt har jag redan sammanfattat diskurserna och jag kommer därför att fokusera på deras inbördes relation i de olika grupperna. I detta avsnitt resonerar jag dessutom kring eventuell avsaknad av diskurser, vilket således handlar om huruvida alla har tillgång till olika diskurser. Stycket får därför också en diskuterande karaktär.

Som Tabell 2 visar är det en diskurs som återfinns i samtliga gruppers utsagor, vilket ganska självklart är den *pedagogiska diskursen*. Att särskilt stöd handlar om frågor om kunskapsmål, arbetssätt, lektioner och läxor, osv. är alla överens om. Dock finns det områden *inom* diskursen där grupperna har olika uppfattningar som både studiet av artikulation och diskurserna i sig har visat och jag återkommer till dessa i diskussionsavsnittet.

I övrigt skiljer sig diskurserna åt i de olika grupperna. Endast elever och lärare beskriver särskilt stöd med en *emotionell diskurs*, vilket skulle kunna bero på att det är de som lever i det vardagliga arbetet, den reguljära undervisningen, med allt vad det innebär. Elever lyfter exempelvis stödet i relation till stora klasser och lärare talar om ork och trygghet. Då specialpedagoger och rektorer vanligtvis inte är regelbundna deltagare i vardagsarbetet, skulle det kunna påverka varför de inte använder en emotionell diskurs i just detta sammanhang.

Elever, lärare och specialpedagoger använder en *medicinsk diskurs* som saknas i rektorernas svar. Det finns säkerligen olika anledningar till detta och en skulle kunna vara att dessa tre grupper arbetar med exempelvis kompensatoriska hjälpmedel vid elevers eventuella diagnoser. Sjukdom och sjukfrånvaro omnämns också som orsak till behov av stöd. En anledning till att rektorer inte använder denna diskurs kan vara just för att det särskilda stödet inte är avhängigt medicinska frågor rent juridiskt sett och därför beskrivs inte stöd i relation till det området.

Lärare, specialpedagoger samt rektorer använder en *juridisk diskurs* som saknas i elevernas svar. Med hänvisning till styrdokument, resurser, kvalitetssäkring och så vidare, beskrivs särskilt stöd. Orsaken till varför elever inte använder denna typ av tecken handlar troligtvis om att de inte är insatta i denna sida av skolans styrning eller vilka organisatoriska faktorer som påverkar den faktiska undervisningen.

Lärare och i viss mån en specialpedagog använder en kritisk diskurs som inte återfinns i de övriga grupperna. Främst berör kritiken organisation, resurser, kompetens samt begreppet särskilt stödets otydliga karaktär. Att denna diskurs återfinns i just dessa grupper kan bero på att lärare och specialpedagoger är de som arbetar nära just elever i behov av särskilt stöd och som då också konkret upplever vad det arbetet innebär.

Specialpedagogerna är den grupp som ger uttryck för vad jag har valt att kalla en *expertdiskurs*. Med tecken som till exempel exkludering och ett specialpedagogiskt perspektiv beskrivs särskilt stöd, men specialpedagogerna beskriver också många orsaker till varför ett behov av stöd kan uppstå. Precis som i övriga yrkeskategorier har specialpedagogerna ett eget yrkespråk vilket också visar sig i deras svar.

Sammanfattningsvis skiljer sig alltså diskurserna åt i de olika grupperna och jag har ovan försökt att resonera kring orsaker till detta. Det är en diskurs som dominerar och det är den pedagogiska diskursen. Dock visar förekomsten av de andra diskurserna att begreppet särskilt stöd är problematiskt, då det är många faktorer som måste tas hänsyn till. Det största dilemmat ser jag i elever och lärares emotionella diskurs i kontrast till den juridiska diskursen då de ger uttryck för skilda perspektiv. Särskilt stöd för elever är förknippat med självförtroende och självkänsla och för lärare handlar det om trygghet och något som förekommer när deras egen kompetens inte räcker till. Samtidigt ska resursfrågor och organisationen som helhet hanteras och flera svar i studien ger uttryck för avsaknad av exempelvis tid och resurser. Det handlar således om den ständiga frågan – Hur ska skolan arbeta för att elever i behov av stöd ska få detta på bästa sätt för alla inblandade?

6 Diskussion

Denna studie tar sin utgångspunkt i ett dilemmaperspektiv med fokus på att lyfta problematiska frågor till diskussion. Undersökningens resultat påvisar ett antal frågor vilka jag resonerar kring nedan, men först ges en kort reflektion kring studiens generaliserbarhet och min egen roll som forskare.

Metoddiskussion

Syftet med denna studie är att undersöka hur elever, lärare, specialpedagoger samt rektorer definierar begreppet *särskilt stöd* och vilka diskurser som förekommer i deras svar. Av särskilt intresse är om diskurser samspelar eller om de är i konflikt och om det finns en dominerande diskurs. Då undersökningen utgår ifrån ett dilemmaperspektiv har svaren tolkats utifrån en ansats att fånga eventuella faktorer som påverkar eleven i behov av stöd. Ett annat perspektiv hade kunnat analysera svaren utifrån andra områden.

Med inspiration från den poststrukturalistiska språkfilosofin är det deltagarnas egna uppfattningar av särskilt stöd som har analyserats. Winther Jörgensen och Phillips (2000) beskriver filosofins syn på språk som ”ett socialt fenomen: det är genom konflikter, konventioner och förhandlingar i ett socialt rum som betydelsestrukturer fixeras och sätts i fråga” (s 32). Det innebär att även om vi genom språket skapar vår verklighet så kan vi också, med språket, förändra våra uppfattningar. Således är det inte säkert att studien skulle få samma resultat om den gjordes på nytt och/eller i ett annat sammanhang.

Att använda brevmetoden upplevs som fördelaktigt, dels för att kunna nå fler deltagare och för att tillgången till materialet i form av text har varit positivt i analysförfarandet, då jag enkelt har kunnat gå tillbaka till texterna hela tiden. Dock var min tanke att fördjupa mig i svaren ytterligare genom uppföljande intervjuer vilket säkerligen hade medfört sina fördelar. Till exempel hade jag kunnat be deltagaren att utveckla sitt svar och ställa frågor under intervjugång för att få ytterligare information.

Vad gäller min egen roll som mottagare var det endast elever som svarade på frågan i min närvaro. Jag försökte att skapa en så avspänd miljö som möjligt och betonade att de fick skriva hur mycket eller lite de ville. De övriga deltagarna skickade via mail och där ser jag en nackdel. För insamling av data är det en ytterst osäker metod, men jag ville ändå att samtliga skulle ha så lång tid på sig som möjligt för att fundera över sina svar. Att ha någon närvarande som väntar kan upplevas stressande och då kanske svaren kommer för snabbt. Å andra sidan är det inte säkert att jag får några svar och i studien fick jag som nämns i metodavsnittet påminna deltagare.

I undersökningar av kvalitativ karaktär är genomskinlighet ett oerhört viktigt krav. Då det är språk som analyseras och inte siffror sker en tolkningsprocess som måste vara åskådlig för

läsaren. Jag har strävat efter att vara så tydlig som möjligt med mina val och tolkningar, men fortfarande är jag som forskare också en del av den diskursordning som har beskrivits. Min förhoppning är dock att just min medvetenhet om denna fallgrop har hjälpt mig att vara objektiv inför det material jag har hanterat. Jag har dessutom genom en systematisk analysprocess bearbetat min data - en process som jag har försökt att redogöra för så klart som möjligt.

I denna studie refererar jag till grupperna elever, lärare, specialpedagoger samt rektorer. Dock är det individerna i undersökningen som avses och inte grupperna i allmänhet. Antalet informanter är inte av den storleken så att de kan sägas representera, till exempel, *alla* lärare eller *alla* elever (Göransson & Nilholm, 2009). Syftet med studien är just att undersöka hur olika aktörer definierar särskilt stöd och i min diskussion söker jag lyfta de dilemman som kan uppstå beroende på vilka perspektiv som råder.

Nedan följer en diskussion kring resultatet som jag har valt att dela in under rubrikerna Särskiljandets dilemma samt (Special)pedagogikens dilemma.

Särskiljandets dilemma

Samtliga grupper i studien beskrev särskilt stöd i förhållande till den ordinarie undervisningen, det vill säga som något som existerar utanför eller vid sidan om de vanliga lektionerna. En del svar framställde det som fördelaktigt att stödet ges i undervisningssituationen och det finns alltså skilda uppfattningar i ämnet. Jag tolkar det således som att särskilt stöd vanligtvis inte ges på lektionstiden i klassrummet utan snarare någon annanstans på en annan tid, vilket också många svar i studien hänvisar till. Hamnar en elev i svårigheter och behöver särskilt stöd blir denne således automatiskt ett föremål för aktiviteter utanför klassens ram. Eleverna i studien talar om en mindre grupp och mer tid, men också om att få lärarens fulla uppmärksamhet och trygghet. Det faktum att både elever och lärare använder en emotionell diskurs i sina beskrivningar av särskilt stöd, visar som tidigare har nämnts just hur känsligt området är.

Det finns en mängd forskning som betonar hur elever i särskilda grupper upplever ett anorlundaskap jämfört med sina ”normala” kamrater. Johansson (2010) visar till exempel i sin forskning hur särskilt stöd påverkar elevers identitetsskapande och hon menar bland annat att ”särskiljande av elever i speciella grupper, inte visar sig ha positiva effekter för elevers studie-

resultat. Särskiljandet bidrar snarare till stigmatisering av elever genom en kombination av exempelvis lärares lägre förväntningar och negativ kamratpåverkan” (s 56). Dock visar det sig i detta sammanhang att eleverna på det individuella programmet i hennes studie ändå upplever tiden där som positiv, och på samma vis har eleverna i denna studie uttryckt det positivt att kunna arbeta i en mindre grupp. Groth (2007) skriver att de elever med specialpedagogiskt stöd han träffade i sin undersökning upplevde det positivt att arbeta i mindre grupp. De fick mer individuell tid med läraren, men på samma gång var specialundervisningen också stigmatiserande då de genom den lilla gruppen kategoriserades (och kategoriserade även sig själva) som avvikare i jämförelse med de ”normala” klasserna. Hellbergs (2007) avhandling visar att eleverna i studien upplevde sin segregerade skolform (anpassat individuellt gymnasieprogram) som positiv, då undervisningen var just individanpassad och, återigen, de fick mer tid med läraren. Det finns skilda åsikter från specialpedagogiskt håll huruvida stigmatiseringen blir ”mindre” om man kategoriseras i grupp eller som enskild individ (se exempelvis Nilholm, 2007). Hellberg menar också att den segregerade organisationen i sig, lärarna och eleverna själva medverkar till att eleverna skapar sig en identitet som avvikare. Dilemmat handlar alltså om att nackdelen med att kategorisera elever är risken att de så att säga blir sin diagnos, medan fördelen är att pedagoger har möjlighet att upptäcka individuella behov som annars hade riskerat att försvinna i mängden.

Det faktum att en känslomässig aspekt saknas i specialpedagogernas svar ger upphov till tankar och funderingar. Ett specialpedagogiskt förhållningssätt till elever i studiesvårigheter utmärks av en kunskap om just risken för stigmatisering när särskiljande lösningar diskuteras. Att särskilt stöd är ett, framför allt för eleven, känslomässigt utmanande område kunde därför ha förväntats i specialpedagogernas svar. Av erfarenhet vet jag att många specialpedagoger arbetar för att avdramatisera specialpedagogiskt stöd så långt som möjligt för att underlätta för elever, vilket skulle kunna vara en orsak till att känslaspekten saknas i deras definitioner.

Det finns som sagt starkt stöd i forskning till att inkludera elever i den reguljära undervisningen, men jag tror också att det är viktigt att visa på de positiva effekter inkludering har och inte bara lyfta de negativa konsekvenser exkludering får. Till exempel får elever utan formellt dokumenterade svårigheter men som ändå är svagpresterande ett bättre resultat i en inkluderande undervisning, än motsvarande klasskamrater i en icke-inkluderande skola (Farrell, mfl., 2007, s 133). Dessutom finns det undersökningar som har visat att elever utan svårigheter har en mer positiv attityd gentemot elever i behov av stöd när de senare har funnits med i klassen

(a.a.). Ytterligare studier har visat att elever i svårigheter påverkas positivt av en klassgemenskap, till exempel när det gäller utvecklandet av vänskap samt att dessa elever visar en lägre grad av problembeteende (Male, 2007, s 467). Det finns också forskning som visar att elever i behov av stöd klarar sig bättre efter skoltiden om de har tagit del av en inkluderande undervisning (Farrell & Ainscow, 2002, s 196).

Att rumsaspekten saknas i lärarnas svar är intressant i detta sammanhang. Frågan är om avsaknaden speglar frågans komplexitet, det vill säga att de olika grupperna inte har en gemensam syn på var eller av vem stödet ska ges konkret. Hur lärare värderar klassgemenskapens betydelse får självklart konsekvenser för eleven i och med att ett avskiljande från den senare kan upplevas som ett avvisande av eleven som individ. I lärarsvaren beskrivs just särskilt stöd som något en vanlig lärare inte klarar av att ge, vilket i sig antyder att det ges på annan plats än i klassrummet. Å andra sidan framställs också det särskilda stödet som en *trygghet* för eleven och något som ska ges *naturligt och avdramatiserat*, vilket skulle kunna antyda att det ges direkt i undervisningssituationen. Att särskilt stöd är ett problematiskt område uttrycks också i följande elevsvar: *Jag har alltid trott att alla som hade särskilt stöd var utvecklingsstörda eller hade mycket problem*. Meningen ringar in dilemmat att elever i behov av särskilt stöd kan uppfattas som avvikare från en normalitet vilket också stärks om de dessutom skiljs från sina ”normala” klasskamrater. Därför får rumsaspekten en stor betydelse och undersökningens resultat visar som sagt att det inte är självklart att stödet ges under lektionstid i klassrummet.

Om stöd ska ges i undervisningssituationen ställer det krav på resurser men också på förhållningssätt. Flera forskare menar att utvecklingsmöjligheter i grund och botten är beroende av lärare och skolkultur (se bland annat Davis & Hopwood i Farrell & Ainscow, 2008, s 167; Ainscow i Farrell & Ainscow, 2008, s 30). Davis och Hopwood hävdar att ”staff having a positive attitude towards inclusion and ’can achieve’ attitude towards the child are most important if inclusive teaching practices are to be developed” (s 167). Det är således viktigt att arbeta med attityder till studiesvårigheter och elevers inlärning och att diskutera metoder för att bemöta alla elever i undervisningen. Rooney (2007) uppmuntrar till ett sökande och prövande förhållningssätt i arbetet med elever, i detta fall i socioemotionella svårigheter. Han menar bland annat att: ”The best teachers are skilled action researchers, constantly noticing and adjusting, planning, implementing and evaluating what works and with whom” (s 89). Att försöka förstå anledningen till problem är enligt Rooney egentligen oväsentligt, då det snarare

ger uttryck för ett medicinskt perspektiv på svårigheter som kan 'botas' vilket sällan är fallet i skolsammanhang. Det handlar som sagt i stället om att hitta strategier för att hantera problemen och ett alternativ skulle kunna vara att gå ifrån ett probleminriktat förhållningssätt till ett lösningsfokuserat arbetssätt (s 93-94). Denna studie visar att det finns en stor variation både inom och mellan grupperna huruvida stödet ska ges i den vanliga undervisningen eller utanför och av vem, vilket visar att det i allra högsta grad är nödvändigt att lyfta området till diskussion.

En inkluderande undervisning har en positiv effekt för elevers lärande. Till exempel har ett antal forskare betonat det faktum att lärare som undervisar elever i svårigheter eller med funktionsnedsättningar får "tänka om" och variera sin undervisning på ett helt annat sätt, vilket också leder till att *alla* elever möter en mer differentierad undervisning (se exempelvis i Farrell & Ainscow, 2002; Dyson & Millward, s 22; Ainscow, s 29; Woods, s 145; Lynas, s 156 och Persson & Persson i Skolverket, 2012). Detta har således en positiv effekt då många olika sätt att lära stimuleras och påverkar då hela skolans utveckling. Att i detta sammanhang diskutera vad särskilt stöd är med ett inkluderande perspektiv, skulle kunna vara en möjlig väg för att främja studiesituationen för alla elever.

(Special)pedagogikens dilemma

Inledningsvis nämndes att Läroplanen endast benämner läraren som den som ska ge särskilt stöd. En aktör omnämns också i elevernas svar i detta sammanhang; nämligen läraren. Sedan skiljer det sig åt i de övriga grupperna, både sinsemellan och inom grupperna. Vem som ger särskilt stöd finns det alltså skilda uppfattningar om.

Medan eleverna nämner läraren, så finns det i lärarnas svar, både uttalat (specialpedagogen) och underförstått, någon annan som ger det särskilda stödet. Lärarna talar om kompetens de saknar och att särskilt stöd sätts in när "vanliga" lärare inte klarar av att hantera svårigheterna. Andra svar i de övriga grupperna talar om elevhälsan i första hand, extra lärare, ordinarie lärare samt någon annan än undervisande lärare. Här finns således ett dilemma i frågan om var gränsen går mellan pedagogik och specialpedagogik. Beroende på vilken uppfattning olika aktörer har ser säkerligen synen på vilken roll specialpedagogen har och vad särskilt stöd är annorlunda ut.

Intressant i undersökningen är att specialpedagogerna inte nämner läraren alls och att det råder skilda uppfattningar i detta sammanhang antyds av en specialpedagog med frasen *Vem som ska stå för det särskilda stödet till eleverna är en helt annan fråga*. Bland rektorerna finns så skilda meningar som till exempel att stödet ska ges av en annan än den undervisande läraren, alternativt av den undervisande läraren i samarbete med specialpedagogen. Detta får naturligtvis konsekvenser för eleven beroende på vilken rektor som styr det program denne går på. Om stödet ges av någon annan än undervisande lärare antyder det att det ges utanför ordinarie undervisning, medan det andra alternativet kan innebära att eleven får stöd i direkt koppling till de vanliga lektionerna.

Ett grundläggande argument för varför det finns ett behov av specialpedagogisk kompetens i skolan är att pedagogikämnet av tradition förhåller sig till en normalelev, det vill säga vad som passar flest (se exempelvis Egelund, mfl., 2006, s 143). Vad gäller inlärningssvårigheter till exempel, har pedagogiken samt psykologin inriktat sig på vad som kan betraktas som normalutveckling och först på senare tid har forskning berört områden i undervisningen där elever upplever svårigheter (Paul, mfl. i Florian, 2007, s 178). Sålunda har efterfrågan på den specialpedagogiska kompetensen ökat de senaste åren och den har dessutom fått en permanent plats i lärarutbildningen. Inledningsvis diskuterade jag också i detta sammanhang regeringens proposition (2001), Hälsa, lärande och trygghet, och hur den specialpedagogiska kompetensens betydelse framställdes i denna.

Vad gäller den politiska visionen *en skola för alla* menar exempelvis Florian (2007) att rätten till utbildning inte bara är en rättighet i sig, utan utbildning är också ett redskap för att uppnå mänskliga rättigheter (s 8). Utbildning är alltså en förutsättning för att få tillträde till en naturlig plats i samhället med möjlighet att påverka det senare (demokrati). Strävan efter att öka tillgängligheten till utbildning för alla innebär att skolan måste anpassa sig till en större mångfald och olikheter bland elever. Specialpedagogikens roll i denna kontext har varit just att medverka till att även elever i svårigheter ska ha tillgång till utbildning (a.a.). En kritik mot specialpedagogiken/specialundervisningen härvidlag handlar dock om att dessa snarare har berövat elever den rättigheten genom sin exkluderande, marginaliserande och stigmatiserande verksamhet (a.a., s 9). Ett motsatt förhållningssätt innebär till exempel, enligt Florian, att man lämnar tanken om en normalelev, att man ifrågasätter uppfattningar om förmåga och inlärning samt att forskningen ökar kring då undervisningen inte lyckas att nå alla elever (s 17).

Både specialpedagoggruppen samt rektorerna hänvisar till styrdokument och alla elevers rätt till särskilt stöd. Hur och av vem stödet ska ges konkret är dock ett dilemma. Möllås (i Alerby, 2006) diskuterar vad olika åsikter om vad specialpedagogik är får för konsekvenser och menar att det ”uppstår krockar mellan olika aktörer och kommunikationen inom och mellan olika hierarkiska nivåer haltar genom att man inte talar samma språk till följd av olika ideologiska utgångspunkter” (s 47-48). Detta påverkar alltså hur och vilken typ av stöd eleverna får. Denna undersökning visar att det finns stora skillnader i definitionerna vad gäller just specialpedagogens roll och den ordinarie lärarens uppdrag i förhållande till särskilt stöd, varför detta således är ett väsentligt område att diskutera.

Nilholm (2006) resonerar kring gränsen mellan pedagogik och specialpedagogik och hävdar att den är fullt rimlig att ifrågasätta och diskussionen kan då också resultera i en närmare relation mellan specialpedagogik och ämnesdidaktik (s 86). En sådan relation skulle innebära att ett nära samarbete mellan specialpedagog och lärare i själva undervisningssituationen får större betydelse (se även Lynas i Farrell & Ainscow, 2002, s 161). Jag har redan nämnt kritiken mot den traditionella specialundervisningen och att man dessutom börjar ifrågasätta traditionella metoder att identifiera elever i behov av särskilt stöd (som till exempel genom screeningtester) innebär en förändrad roll för specialpedagogen (Vaughn, mfl., 2007, s 360). Kopplingen (eller skillnaden) mellan specialundervisning och den reguljära undervisningen har också ifrågasatts och forskare menar att gränserna mellan de två håller på att suddas ut (a.a., s 362).

När det gäller elever i behov av särskilt stöd är bland annat en uppfattning att huvudansvaret för arbetet med dessa ska ligga hos läraren och inte på specialpedagoger eller assistenter. (Vaughn, mfl., 2007, s 362). Specialpedagogikens roll handlar då om att arbeta förebyggande tillsammans med läraren för att anpassa klassrumsundervisningen för *alla* elever. Det innebär alltså inte att läraren är ensam om arbetet, då det är omöjligt för lärare att i sin utbildning få specialistkunskap kring alla sorters inlärningssvårigheter. Kerschner (2007) menar i detta sammanhang att det snarare är viktigare att ge lärare redskap för att söka information och kunskap om vem de kan be om råd och stöd (s 488). Farrell och Ainscow (2002) menar att detta faktum också talar för behovet av en specialpedagogisk kompetens (s 171). Det innebär inte att specialpedagogen sitter inne med lösningar på alla problem, vilket är omöjligt av många orsaker som tidigare har nämnts, men framför allt då det handlar om individer. Däremot kan specialpedagogen bland annat utgöra en professionell samtalspartner samt ange kon-

taktvägar till andra relevanta aktörer. Specialpedagogikens roll i skolutveckling är också att undersöka hur inkluderande skolor är och att stödja dem i att bli än mer inkluderande, eller som Hegarty (i Allan & Slee, 2008) menar, ”it is about fitting schools to pupils, not socialising pupils to present norms of learning and behaviour” (s 29). Om man utgår från att specialpedagogiska åtgärder i undervisningen når alla elever, kan som sagt ett samarbete lärare och specialpedagoger bara leda till positiva effekter, något som också flera forskare hävdar (se exempelvis Harris i Allan & Slee, 2008, s 48).

Ett dilemmaperspektiv handlar om att hitta olika sätt att hantera komplexa svårigheter snarare än att hitta färdiga lösningar. När det gäller olika synsätt på vad specialpedagogik är så hävdar en del forskare att det inte heller är ett mål, att nå konsensus i tänkesätt om specialpedagogiska insatser (se till exempel Skidmore och Skrtic i Rosenqvist och Tideman, 2000, s 17). Snarare menar dessa att en dialog kring motsatta uppfattningar öppnar upp för en ”lösning av fastlåsta positioner” (a.a.). I detta sammanhang kan specialpedagogen initiera en sådan diskussion och kan dessutom bidra med att sätta ord på de perspektiv som råder och deras bakomliggande antaganden. Inte sällan tror jag att skolans personal är omedvetna om den variation av perspektiv som förekommer, även om de kanske har sällt sig till ett (eller en variant av detta) utifrån egna tankar kring kunskap, inläring och förmåga.

Några av de områden där en specialpedagogisk kompetens är motiverad är i identifieringen av och arbetet med att undanröja hinder i skolmiljön, i medverkandet till att skolor utbyter erfarenheter samt i skapandet av gemensamma arenor för lärares samarbete. För att sedan tillföra ett kritiskt perspektiv, så kanske den kompetensen bara är nödvändig i det inledande skedet, då målet måste vara en inkluderande skola som bejakar mångfald och olikhet på alla nivåer. Genom att belysa både forskningsresultat och de tankar som råder i skolan om vad begreppet särskilt stöd innebär, ger det ett utgångsläge för en diskussion kring hur man kan bemöta elevers olikhet och de resurser som krävs. Nilholm (2006) menar att ”alla sociala system kommer att värdera beteenden och, snarare än att förneka detta, blir det viktigt att diskutera hur sådana värderingar görs” (s 14). Hur skolan hanterar elever i svårigheter borde vara en diskussion av högsta prioritet. Min förhoppning är att denna studie har bidragit med att synliggöra olika förhållningssätt bland skolans olika aktörer till särskilt stöd, samt diskursers betydelse för hur dilemman kan förstås, bland annat i relation till förhållandet pedagogik – specialpedagogik. Min önskan är också att studien kan ligga till grund för en vidare diskussion där svårigheter ses i förhållande till skolmiljön snarare än till individer, samt där skolutvecklings-

frågor rör hur specialpedagoger och lärare tillsammans kan skapa inlärningssituationer för alla elever.

Fortsatt forskning

Resultatet av denna undersökning har påvisat ett antal dilemman av intressant karaktär för fortsatt forskning. Bland annat skulle en fördjupad undersökning av elevernas syn på särskilt stöd kunna ge ytterligare kunskap om vilka faktorer som utgör svårigheter i hanterandet av detta dilemma. Hur ser de exempelvis på lärarens respektive specialpedagogens roll samt hur kan arbetet gestalta sig för att vara så likvärdigt och inkluderande som möjligt ur deras perspektiv? Likaså vore en studie med fokus på relationen mellan pedagogik och specialpedagogik ur både ett lärarperspektiv samt/eller med specialpedagogernas synsätt vara intressant. Till exempel, i vilka sammanhang och på vilket sätt anser pedagogerna/specialpedagogerna att specialpedagogiken ska nyttjas som resurs?

Det vore också spännande att genom någon form av aktionsforskningsperspektiv undersöka ett eller flera av de dilemman som framkommit i denna studie. Exempelvis genom att följa elever, lärare och specialpedagoger i ett arbete med syfte att anpassa undervisning och särskilt stöd för att möta alla elever i klassrumssituationen. Ett annat alternativ skulle kunna vara att genom fördjupade intervjuer eller fokusgrupper följa skolledare i deras arbete med resursfördelning och organisation av det särskilda stödet.

Just eftersom begreppet särskilt stöd är så otydligt definierat för gymnasieskolan, finns ett stort behov av att undersöka hur stödet gestaltar sig i det vardagliga arbetet. Det finns säkert en mängd olika angreppssätt förutom ovanstående som är fruktbara för att utveckla kunskapen inom detta område. Min förhoppning är som sagt att resultatet i denna studie har gett upphov till ytterligare tankar om hur arbetet med särskilt stöd kan utformas för att verka positivt för elever i behov av detta.

7 Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alerby, E. (Red.). Skola för alla – vad innebär det? En belysning av några specialpedagogiska perspektiv. INSIKT 2006:1. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam: Sense Publishers
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Malmö studies in educational sciences, 28). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Berg, G. (2001). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. (Göteborg studies in educational sciences, 209). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Farrell, P. & Ainscow, M. (red.) (2002). *Making special education inclusive: mapping the issues*. London: David Fulton.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hatcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22:(2) s 131 – 145.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Florian, L. (2007). Reimagining special education. Florian, L. (Red.). *The Sage Handbook of Special Education*. (s 7-20). London: Sage.
- Furberg, K. (2006). Elever med särskilda behov eller elever i behov av särskilt stöd – spelar det någon roll hur vi säger? Alerby, E. (Red.). *Skola för alla – vad innebär det? En belysning av några specialpedagogiska perspektiv*. (s 9 – 31). INSIKT 2006:1. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser: aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet. 2007:2.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativitet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, s 136–142, 14 (2).
- Hellberg, K. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. (Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, 9, Linköping Studies in Pedagogic Practices, 4 och Linköping Studies in Education and Psychology, 117). Umeå: Umeå universitet, fakulteten för lärarutbildning, Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete.
- Jiveborn, L. (2008). *Normalitet och avvikelse i gymnasieskolan. En diskursanalys av 78 pedagogers beskrivningar av eleven i behov av särskilt stöd*. (Examensarbete, 15 hp inom Specialpedagogik). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Johansson, M. (2010). Stöd på (o)lika villkor. En analys av särskilt stöd på tre olika gymnasieprogram. *Vetenskaplig artikelsamling om specialpedagogik*. (s 47 – 58). FoU nr 1/2011. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Kerschner, R. (2007). What do teachers need to know about meeting special educational needs? Florian, L. (Red.). *The Sage Handbook of Special Education*. (s 486-498). London: Sage.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Norfolk: Biddles Ltd.
- Male, B. D. (2007). The friendship and peer relationships of children and young people who experience difficulties in learning. Florian, L. (Red.). *The Sage Handbook of Special Education*. (s 460-474). London: Sage.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik - vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, s 124-139, 10 (2).
- Nilholm, C. (2006). *Möten?: forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1651-7350; 2006:9.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Prop. 2001/02:14. Regeringens proposition. Hälsa, lärande och trygghet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Riddell, S. (2007). A sociology of special education. Florian, L. (Red.). *The Sage Handbook of Special Education*. (s 34 - 45). London: Sage.
- Rosenqvist, J. & Tideman, M. (2000). *Skolan, undervisningen och elever med*

funktionshinder: ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik. Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan, Malmö, 1100-3391; 875.

SFS 1992:394. *Gymnasieförordningen. Ändrad 2008:98.* Hämtat 28 maj 2008, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1992:394>

SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen. Ändrad t.o.m. SFS 2011:3.* Hämtat 12 maj 2011, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:2039>

SFS 2010:800. *Skollagen. Ändrad t.o.m. SFS 2011:189.* Hämtat 12 maj 2011, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=3911&bet=2010:800>

Skolverket. (2012). *Skolutveckling: Inkludering går att förena med hög måluppfyllelse.* Hämtat 18 september 2012, från http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/specialpedagogik/svensk_forskning/inkludering-gar-att-forena-med-hog-maluppfyllelse-1.180171

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vaughn, S., Wanzek, J. & Denton, A. C. (2007). Teaching elementary students who experience difficulties in learning. Florian, L. (Red.). *The Sage Handbook of Special Education.* (s 360 - 378). London: Sage.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2007). *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.

8 Bilagor

Missivbrev elever

Högskolan i Jönköping
Magisterutbildning i Utbildningsvetenskap med inriktning Specialpedagogik
MISSIVBREV

Inför examensarbete vt-2011

I vår skall jag skriva examensarbete med fokus på särskilt stöd i gymnasieskolan. Syftet är att göra en undersökning av hur olika grupper inom skolan definierar särskilt stöd och sedan koppla resultatet till skolans organisation. Skolledningen har tillfrågats och har gett sitt godkännande till studien.

Din medverkan skulle vara till stor hjälp i mitt arbete och deltagandet är naturligtvis frivilligt. Anledningen till att jag har kontaktat just dig är att du slumpmässigt har valts i en lista på elever på skolan. Du kan närsomhelst avbryta ditt deltagande i studien.

Konfidentialitet garanteras självklart, vilket innebär att din identitet inte kommer att avslöjas och resultatet kommer endast att användas i forskningssammanhang.

Undersökningen går till på följande sätt: Du skriver ned svar på en fråga som du får av mig. Sedan deltar du **eventuellt** i en kortare intervju som spelas in. Inspelningens syfte är endast att förenkla för mig när jag ska skriva ner ditt svar för vidare analys. Vid intervjun kan jag komma att ställa frågor som förtydligar ditt skriftliga svar.

I uppsatsen kan vissa svar återges, men dessa kopplas naturligtvis inte till någon enskild deltagares identitet. Dock kan du möjligtvis själv känna igen ditt svar vid en eventuell läsning av resultatet.

Om du önskar, kan du få ta del av min färdiga uppsats.

Tack för hjälpen på förhand!

Linda Jiveborn

Fråga: Vad innebär särskilt stöd (i skolan) för dig?

Missivbrev lärare

Högskolan i Jönköping
Magisterutbildning i Utbildningsvetenskap med inriktning Specialpedagogik
MISSIVBREV

Inför examensarbete vt-2011

I vår skall jag skriva examensarbete med fokus på särskilt stöd i gymnasieskolan. Syftet är att göra en undersökning av hur olika grupper inom skolan definierar särskilt stöd och sedan koppla resultatet till skolans organisation. Skolledningen har tillfrågats och har gett sitt godkännande till studien.

Din medverkan skulle vara till stor hjälp i mitt arbete och deltagandet är naturligtvis frivilligt. Anledningen till att jag har kontaktat just dig är att du slumpmässigt har valts ut i en lista på pedagoger på skolan. Du kan närsomhelst avbryta ditt deltagande i studien.

Konfidentialitet garanteras självklart och resultatet kommer endast att användas i forsknings-sammanhang.

Undersökningen går till på följande sätt: Du skriver ned svar på en fråga som du får av mig. Sedan deltar du eventuellt i en kortare intervju som spelas in (ca 10 – 15 min). Inspelningens syfte är endast att förenkla för mig när jag ska skriva ner ditt svar för vidare analys. Vid intervjun kan jag komma att ställa frågor som förtydligar ditt skriftliga svar.

I uppsatsen kan vissa utsagor återges, men dessa kopplas naturligtvis inte till någon enskild deltagares identitet. Dock kan du möjligtvis själv känna igen ditt svar vid en eventuell läsning av resultatet.

Om du önskar, kan du få ta del av min färdiga uppsats.

Tack för hjälpen på förhand!

Linda Jiveborn

Fråga: Vad innebär särskilt stöd (i skolsammanhang) för dig?

Missivbrev specialpedagoger

Högskolan i Jönköping
Magisterutbildning i Utbildningsvetenskap med inriktning Specialpedagogik
MISSIVBREV

Inför examensarbete vt-2011

I vår skall jag skriva examensarbete med fokus på särskilt stöd i gymnasieskolan. Syftet är att göra en undersökning av hur olika grupper inom skolan definierar särskilt stöd och sedan koppla resultatet till skolans organisation. Skolledningen har tillfrågats och har gett sitt godkännande till studien.

Din medverkan skulle vara till stor hjälp i mitt arbete och deltagandet är naturligtvis frivilligt. Du kan närsomhelst avbryta ditt deltagande i studien.

Konfidentialitet garanteras självklart och resultatet kommer endast att användas i forsknings-sammanhang.

Undersökningen går till på följande sätt: Du skriver ned svar på en fråga som du får av mig. Sedan deltar du eventuellt i en kortare intervju som spelas in. Inspelningens syfte är endast att förenkla för mig när jag ska skriva ner ditt svar för vidare analys. Vid intervjun kan jag komma att ställa frågor som förtydligar ditt skriftliga svar.

I uppsatsen kan vissa utsagor återges, men dessa kopplas naturligtvis inte till någon enskild deltagares identitet. Dock kan du möjligtvis själv känna igen ditt svar vid en eventuell läsning av resultatet.

Om du önskar, kan du få ta del av min färdiga uppsats.

Tack för hjälpen på förhand!

Linda Jiveborn

Fråga: Vad innebär särskilt stöd (i skolan) för dig?

Missivbrev rektorer

Högskolan i Jönköping
Magisterutbildning i Utbildningsvetenskap med inriktning Specialpedagogik
MISSIVBREV

Inför examensarbete vt-2011

I vår skall jag skriva examensarbete med fokus på särskilt stöd i gymnasieskolan. Syftet är att göra en undersökning av hur olika grupper inom skolan definierar särskilt stöd och sedan koppla resultatet till skolans organisation.

Din medverkan skulle vara till stor hjälp i mitt arbete och deltagandet är naturligtvis frivilligt. Du kan närsomhelst avbryta ditt deltagande i studien.

Konfidentialitet garanteras självklart och resultatet kommer endast att användas i forsknings-sammanhang.

Undersökningen går till på följande sätt: Du skriver ned svar på en fråga som du får av mig (se nästa sida). Sedan deltar du eventuellt i en kortare intervju som spelas in (ca 10-15 min). Inspelningens syfte är endast att förenkla för mig när jag ska skriva ner ditt svar för vidare analys. Vid intervjun kan jag komma att ställa frågor som förtydligar ditt skriftliga svar.

I uppsatsen kan vissa utsagor återges, men dessa kopplas naturligtvis inte till någon enskild deltagares identitet. Dock kan du möjligtvis själv känna igen ditt svar vid en eventuell läsning av resultatet.

Om du önskar, kan du få ta del av min färdiga uppsats.

Tack för hjälpen på förhand!

Linda Jiveborn

Fråga: Vad innebär särskilt stöd (i skolan) för dig?