



# **Stöd eller särskilt stöd?**

**Lärare beskriver sin gränsdragning mellan stöd och särskilt stöd.**

**David Bjurenfalk**

**John Ericson**

Didaktik 91-120 hp  
D-uppsats

Vårterminen 2015

Handledare  
Karin Wennström

Examinator  
Kerstin Ericson

## SAMMANFATTNING

---

David Bjurenfalk, John Ericson

**Stöd eller särskilt stöd.** Lärare beskriver sin gränsdragning mellan stöd och särskilt stöd.

**Support or special support.** Teachers describe their line between support and special support.

Antal sidor: 36

---

Särskilt stöd utgör elevens yttersta garant för skolans ansträngningar att undanröja orsaker till skolsvårigheter. I lärarens praktik krävs definition och gränsdragning för att skilja det särskilda stödet från annat stöd. Syftet med studien är att undersöka hur 7-9-lärare på en skola definierar, avgränsar och erfar arbetet med särskilt stöd. Undersökningen är kvalitativ och genomförd i form av intervjuer, där lärarnas uppfattningar söks.

Resultatet visar att de uppfattningar av definition och gränsdragning som framträder är situationsbundna och utgör dilemman för den undersökta lärargruppen. Lärarnas utsagor förhåller sig ”lösningfokuserat” ofta kritiskt till det rådande läget. Utsagor kring den juridiska styrningen av särskilt stöd uteblir nästan helt.

De individuella variationer i definition och gränsdragning som framträder i lärargruppens beskrivningar tydliggör behovet av att på alla skolenheter aktivt arbeta med samstämmighet kring stödsatser för elever. Ytterst är detta frågan om rätten till likvärdig utbildning.

---

Sökord: Stöd, Särskilt stöd, Likvärdig, Dilemma, Lärare

---

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>BAKGRUND</b> .....	<b>5</b>
3.1	Vad är särskilt stöd? .....	5
3.2	Tidigare forskning .....	5
3.2.1	Ett vidgat perspektiv på elevers skolsvårigheter .....	6
3.2.2	Kategoriskt perspektiv .....	6
3.2.3	Relationellt perspektiv .....	8
3.2.4	Dilemmaperspektiv .....	9
3.3	Historiskt perspektiv .....	11
3.3.1	Specialundervisning i folkskolan .....	11
3.3.2	SIA-utredningen .....	11
3.4	Likvärdighet .....	12
3.4.1	Kommunaliseringen .....	12
3.4.2	Likvärdig utbildning i svensk grundskola .....	12
3.4.3	Likvärdighet på den undersökta skolan .....	12
3.5	Styrdokument .....	13
3.5.1	Barnkonventionen .....	13
3.5.2	Skollagen .....	13
3.6	Arbetsprocessen .....	14
3.6.1	Upptäcka .....	15
3.6.2	Utreda .....	15
3.6.3	Åtgärda .....	16
3.6.4	Dokumentera .....	17
<b>4</b>	<b>TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER</b> .....	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>METOD OCH GENOMFÖRANDE</b> .....	<b>19</b>
5.1	Val av metod .....	19
5.2	Urval .....	19

5.3	Genomförande .....	20
5.4	Analys .....	20
5.5	Etiska överväganden.....	21
<b>6</b>	<b>RESULTAT .....</b>	<b>22</b>
6.1	Resultatredovisning .....	22
6.1.1	Definitioner av särskilt stöd.....	22
6.1.2	Skiljelinje mellan stöd och särskilt stöd .....	23
6.1.3	Uppfattning av det särskilda stödets överensstämmelse med egen bedömning .....	25
6.2	Resultatsammanfattning.....	27
6.2.1	Definitioner av särskilt stöd.....	27
6.2.2	Skiljelinje mellan stöd och särskilt stöd .....	28
6.2.3	Uppfattning av det särskilda stödets överensstämmelse med egen bedömning .....	28
<b>7</b>	<b>DISKUSSION.....</b>	<b>30</b>
7.1	Metoddiskussion.....	30
7.2	Resultatdiskussion.....	32
	<b>BILAGA 1, INTERVJUGUIDE.....</b>	

## I Inledning

I strävan mot att forma självständiga och demokratiska medborgare har likvärdig utbildning kommit att utgöra en självklar grundpelare i svensk skola. Omsorgen om och strävan efter att kompensera individer för skolsvårigheter har inte bara nationell bäring. FN:s barnkonvention (UNICEF, 1989) deklarerar allas rätt till utbildning och Salamancadeklarationen (UNESCO, 2006) understryker denna rätt, oavsett den enskildes förutsättningar. Inriktningen är med andra ord tydlig även på internationell nivå. Hur skolan ska nå likvärdighet analyseras och debatteras på såväl politisk som elevnära nivå och berör såväl struktur som praktisk handling. Lagrummet utgör de yttre ramar som styr skolans uppdrag. Det är inom denna ram möjligheter och skyldigheter kan praktiseras, för såväl elever som personal.

Staten har anförtrott kommunerna att mot bakgrund av lagar och avtal förvalta uppdraget. Då likvärdighet i lagrummet avser de förutsättningar varje elev har rätt till för att lyckas, ställs höga krav på organisation och resursstyrning. Att se in i framtiden torde vara omöjligt för såväl pedagoger som organisatörer. Likafullt förväntas behovet av resurser i någon mån kunna förutses för att utgöra grund för budget, anställningar och fördelning av personal. Hur budget och organisatoriska lösningar stämmer överens med verkligheten framträder först när planerna blir realitet. I de allmänna råden från Skolverket (2013) föreskrivs en aktiv resursfördelning, där den lokala rektorn och ytterst huvudmannen kommunen, skall se till att skolan och lärarna har förutsättningar att genomföra sitt uppdrag. Förutsättningar innebär såväl kompetens att veta vad som skall göras, som resurser att genomföra det.

Läraren ska möta varje enskild elev på dennes nivå och efter dess förutsättningar (Skolverket, 2011a). En elev som riskerar att inte nå utbildningens mål och behöver stöd, utöver det stöd som kan ges inom den ordinarie undervisningens ram, ska ges ett särskilt stöd. Det särskilda stödet möjliggör stödinsatser utanför undervisningens ram, och därmed särskiljande åtgärder i form av exempelvis plats eller tid (Skollagen 2010). Här framträder en situationsbunden gränsdragning där lärarens förmåga och möjligheter att anpassa undervisningen ställs mot den enskilda elevens behov. Den komplexa situation som kommer att utgöra grund för lärarens ställningstagande utgör det Nilholm (2007) kallar ett dilemma, en situation som saknar ett givet rätt eller fel men som kräver ett ställningstagande.

Definitionen och därmed gränsdragningen sägs omöjlig att beskriva detaljerat i lagtexten då det handlar om vitt skilda situationer. Skolorna uppmanas att på lokal nivå utverka former och rutiner för hur gränsdragning och arbete med särskilt stöd skall hanteras på de enskilda skolorna för att praktiseras så likvärdigt som möjligt (prop. 2009/10:165).

Det finns relativt många studier kring särskilt stöd ur olika aspekter, t.ex. synen på orsaken till elevens svårigheter, genomförandet av utredningen, utformningen av stödet, olika yrkesgruppers roll (Nilholm, 2007; Lindqvist 2013). Som yrkesverksamma lärare finner vi det intressant att studera identifieringen av elever i behov av särskilt stöd. Läraren arbetar nära eleven och benämns i skollagen (2010) som en av de grupper som tidigt förväntas upptäcka och informera rektor om elevens svårigheter. Tidigare studier tar inte upp identifieringen utan rör andra delar i arbetsprocessen, Vi kan också se att studier på magister- och masternivå förhållandevis ofta är gjorda som en del i utbildningen till specialpedagog.

I Jiveborns (2012) studie om hur olika yrkesgrupper samt elever på en gymnasieskola definierar särskilt stöd, framträder stora variationer i hur lärare definierar särskilt stöd. Vad gäller grundskolan kan vi inte finna någon tidigare forskning på hur lärare grundar det initierande beslutet att utreda elevens svårigheter. Detta förvånar oss då grundskolan står under ett strängare krav på likvärdighet i lagtexten.

Rutiner utgör grunden för samsyn och därmed likvärdighet. Då definitionen av särskilt stöd utgör en central del för hur lärare ska hantera mötet med elever i svårigheter blir den intressant att studera. Definitionen av särskilt stöd kommer att bli avgörande för de elever som befinner sig i gränslandet mellan svårigheter som ska hanteras som stöd och svårigheter som ska hanteras som särskilt stöd. Stöd kopplas till individuell variation och innebär för eleven kompensation av tillkortakommanden som kan lösas inom den ordinarie undervisningens ram. Det särskilda stödet erbjuder mer ingripande, och därmed en större bredd av, möjligheter att förändra förutsättningarna för eleven.

Analyser av statistik i SIRIS för 2012 – 2013 (Skolverket, 2014) visar att den skola vi arbetar och tillika genomfört studien vid, lyckats mycket väl med att skapa goda förutsättningar för att ge eleverna höga meritvärden. Samtidigt har samma elevgrupp utmärkt sig negativt när det gäller att nå målen i alla ämnen. Man kan fråga sig om det är en tillfällighet.

Mot bakgrund av den ovan beskrivna bristen på tidigare forskning i ett för övrigt väl beforskat fält, vill vi belysa den inledande delen i arbetsprocessen kring särskilt stöd. Ambition är att fånga upp hur lärarna på en 7-9-skola definierar, avgränsar och upplever sina bedömningar av vad som bör betraktas som särskilt stöd.

## 2 Syfte och frågeställningar

- Undersökningen syftar till att synliggöra hur en lärargrupp som arbetar på samma 7-9 skola, definierar, avgränsar och upplever sina bedömningar av särskilt stöd.

Mot bakgrund av syftet preciseras följande tre frågeställningar.

1. Vilka definitioner av särskilt stöd uttrycks i den undersökta lärargruppen?
2. Hur beskriver den undersökta lärargruppen sin gränsdragning mellan stöd och särskilt stöd?
3. Hur upplever lärare kopplingen mellan det upplevda behovet av särskilt stöd och det stöd som sätts in?



### **3 Bakgrund**

Elever i behov av särskilt stöd är en svårlöst fråga. Den har diskuterats sedan den allmänna skolan infördes 1842. I nedanstående kapitel redovisas tidigare forskning, olika syn på elevers svårigheter ur såväl historiskt som nutida perspektiv. Då särskilt stöd regleras i skolans styrdokument redovisas relevanta skrivningar för såväl lagar som arbetsprocessen vid särskilt stöd.

#### **3.1 Vad är särskilt stöd?**

I propositionen till ny skollag (Prop. 2009/10:165) beskrivs svårigheten att exakt ange vilka situationer som föranleder det lagbundna kravet på särskilt stöd. Lagstiftaren exemplifierar genom att ange funktionsnedsättning, sjukdom, sociala förhållanden osv., men landar i omöjligheten att genom lagtext inlemma alla tänkbara situationer. Förslaget blir därför att lagtexten hålls allmän för att i stället uttrycka skolans ansvar att utreda elevens stödbehov. Vidare understryks vikten av att skolan inte väntar för länge med att utreda, samt att utredningen görs i samråd med eleven.

I de allmänna råden konstaterar Skolverket (2013) att det inte finns någon definition av särskilt stöd i skollagen. Då det särskilda stödet tangerar den individuella anpassning som skall finnas i den ordinarie undervisningen, hänvisar skolverket till en professionell gränsdragning som skolan måste göra från fall till fall. Skolverket uppmanar rektor att skapa rutiner för hur arbetet med särskilt stöd och åtgärdsprogram ska bedrivas på varje skolenhet.

Vid utformningen av stödåtgärder erbjuder det särskilda stödet en större bredd och omfattning av möjliga åtgärder. Det särskilda stödet tillåter insatser utöver och i stället för det som sker inom den ordinarie undervisningens ram (Skollagen, 2010). Då det särskilda stödet är en rättighet för eleven kopplas det automatiskt till en skyldighet för skolan. Det är rektors uppgift att se till att tillräckliga resurser finns för att genomföra det stöd eleverna har rätt till. Detta kan ske genom att omfördela resurser, alternativt begära utökad resurs. Rektor kan i det här avseendet ställa krav på huvudmannen som ska fördela resurser på ett sätt och i en omfattning så att lagen uppfylls (Skolverket, 2013).

#### **3.2 Tidigare forskning**

Elever med särskilda behov, inkluderande utbildning, specialpedagogiskt arbete och rektors arbete kring elever i svårigheter har studerats ur olika perspektiv (Lindqvist, 2013). Vad gäller vetenskapligt publicerat material som beskriver lärares gränsdragning mellan stöd inom klassens ram

och särskilt stöd har vi funnit antalet källor starkt begränsat. Haug, Egelund och Persson (2006) talar om en gråzon mellan den pedagogiska och den specialpedagogiska forskningen som vi vet mycket lite om. I forskningsöversikten har vi därför valt att anta ett bredare perspektiv på elevers skolsvårigheter. I följande text beskrivs forskningen utifrån tre huvudperspektiv på orsaken till elevers skolsvårigheter, nämligen kompensatoriskt perspektiv, relationellt perspektiv och dilemmaperspektiv.

### **3.2.1 Ett vidgat perspektiv på elevers skolsvårigheter**

Under 1990-talet blev specialpedagogiken både nationellt och internationellt kritiserad, för att i alltför hög grad likställa specialpedagogik med specialundervisning. På uppdrag av skolverket genomfördes 2001 en forskningsöversikt för att kunna överblicka den nya forskningen (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Den forskning som fram till 1990-talet genomförts, bedrevs i huvudsak utifrån psykologiska och medicinska aspekter (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Begrepps- och förståelsemässigt hade elevers behov av stöd så långt därför kommit att speglas ur dessa praktiker. Kritik mot en allt för snäv syn på specialpedagogik gjorde att forskningen under slutet av 1990-talet kom att breddas och bedrivs i fler forskningsmiljöer och utifrån fler vetenskapliga perspektiv än tidigare, till exempel ett organisatoriskt perspektiv. I forskningsöversikten formade Bengt Persson kriterier för ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv där det kategoriska perspektivet var dominerande och stod för den rådande synen, medan det relationella perspektivet expanderade och stod för något nytt (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). När Haug, Egelund och Persson (2006) sammanställde en forskningsöversikt av de rådande specialpedagogiska perspektiven i Skandinavien, synliggjordes hur länderna i sin praxis valt olika vägar för att nå en gemensam intention om inkluderande undervisning. Skillnaderna hänfördes till styrande intressekonflikter mellan grupper. De menar att exempelvis föräldrars och politikerns påverkan i kombination med begränsad vägledande forskning skapat delvis olika praktiker. När Isakson (2009) studerade skrivningarna i de individuella utbildningsplanerna i Sverige framgick det att de specialpedagogiska insatserna fortsatt antog ett i huvudsak kategoriskt perspektiv, trots politiska intentioner att förändra perspektivet mot ett relationellt.

### **3.2.2 Kategoriskt perspektiv**

Här används Persson (2013) begrepp, kategoriskt perspektiv, vilket konkretiseras nedan. Persson var en av de forskare som skolverket i början av 2000-talet gav i uppdrag att kartlägga specialpedagogiken. Forskare efter honom pekade ut liknande sätt att se på elevens skolsvårigheter, men använde andra begrepp. Ann Ahlberg (2001) väljer att kalla det individriktat-, Nilholm (2007) kompensatoriskt- och Isakson (2009) individuellt perspektiv.

I det kategoriska perspektivet står eleven som bärare av ett tillkortakommande som kan diagnostiseras eller kategoriseras. Efter att det gjorts, kan lämpliga insatser sättas in för att kompensera för elevens svårigheter (Persson, 2013). Nilholm (2007) beskriver det kategoriska perspektivets arbetsgång som en fastlagd arbetsprocess. Den inleds med att identifiera problemet. I ett andra steg handlar det om att finna orsaken till tillkortakommandet. Här söker man avgränsningar, definitioner och diagnoser. Slutligen söks lämpliga åtgärder för att kompensera eleven.

När elevers svårigheter söks ur det kategoriska perspektivet används diagnostiska redskap. Asp-Onsjö (2006) beskriver hur synen på elever med skolsvårigheter av koncentrationskaraktär förskjuts beroende av vilken yrkesgrupp som dominerar. Asp-Onsjö exemplifierar detta genom neuropsykiatriens allt större benägenhet att koppla elevbeteenden till diagnoser.

Gillberg (1996; 1997) påtalar vikten av att ställa en diagnos, vilket i sig har en positiv effekt för både barn och förälder. Den positiva effekten ligger dels i den enskildes förståelse av sin situation och dels i en anvisning av inriktning på lämpliga åtgärder. Palmblad (2000) menar att diagnosen ger en grund för flera parter samarbete kring eleven. Ett samlat och rätt fokuserat samarbete mellan elev, förälder och inblandade professioner är nödvändigt, för att eleven ska fungera i skolan och utvecklas optimalt.

I det kompensatoriska perspektivets verkställande del söks åtgärder för att kompensera för elevens tillkortakommanden. Kompensationen kan bestå i såväl fysiska hjälpmedel, till exempel dator eller hörslinga, som pedagogiska och farmakologiska insatser (Isakson, 2009). Strävan att integrera alla elever driver utvecklingen av kompensatoriska system för att hantera elever med allt mer omfattande svårigheter (Nilholm 2006). Intentionen är hela tiden att ”normalisera” eleven (Isakson, 2009). Duvner (1997) menar att medicinering ofta förbises som en möjlig åtgärd för att få eleven att fungera normalt, och exemplifierar här med diagnosen ADHD.

I en studie söker Isaksson (2009) efter hur skolans personal identifierar elever i behov av särskilt stöd. Studien visar att gränsen mellan funktionshinder och det han kallar allmänna skolsvårigheter ofta är oklar. Betydelsen av gränsdragning motiveras genom de åtgärder som kan komma i fråga beroende av hur eleven kategoriseras.

*Jag avser här t.ex. gränsdragningen mellan diagnosen dyslexi och allmänna läs- och skrivsvårigheter där diagnosen i princip avgör om det är ett funktionshinder ( vilket ofta medför vissa välfärdsstatliga insatser och rättigheter ) eller om det rör sig om rent allmänna läs- och skrivsvårigheter som betraktas som en avvikelse som ligger inom gränsen för vad som kan betraktas som "normalvariation". (Isaksson 2009 s.24)*

När Isaksson (2009) betraktar gränsdragningen på skolnivå synliggörs lagtextens inverkan för att konstruera elevers svårigheter. Elevernas svårigheter kan i huvudsak betraktas utifrån tre kategorier, skolans kunskapsmål, elevens sociala situation och anpassningssvårigheter samt sjukdom/hälsa. Isaksson menar att när skolpersonalen begränsar sin bedömning till tre etablerade kategorier riskerar man att tappa den egentliga intentionen, dvs. att upptäcka en individs unika situation. Undersökningen visar vidare att subjektiva bedömningar är vanliga. Exempel på sådana kunde vara beskrivningar av elevens tillkortakommanden i förhållande till klassens eller gruppens prestationer. Isaksson kopplar personalens svårigheter att agera stringent till styrdokumentens oprecisa formuleringar.

### **3.2.3 Relationellt perspektiv**

I forskningsöversikten nedan avses ett relationellt förhållningssätt trots att olika begrepp kan används. Persson (2013) ställer det kategoriska perspektivet mot ett relationellt perspektiv. I det relationella perspektivet ska elevers svårigheter kopplas till brister i mötet mellan människor. Elevens skolsvårigheter ska ur detta perspektiv ses som ett resultat av brister i den skolmiljö där eleven vistas. Nilholm (2007) kallar perspektivet "kritiskt" där elevens skolsvårigheter ska sökas utanför individen. Orsaken till skolsvårigheter ska därmed sökas i skolans och verksamhetens utformning. Specialpedagogiska insatser riktade mot individen utgör därmed en kritik mot utformningen av verksamheten.

Elevens svårigheter kan ur det relationella perspektivet beröra alla de aktörer som finns inom skolan. Haug (1998) skiljer mellan en "pedagogisk diagnos" som söker underlag för kompensation för elevens svårigheter och en "orsaksdiagnos". Orsaksdiagnosen söker det som skapar elevens svårigheter.

Lindqvist (2013) menar att ett förändrat perspektiv på elevers svårigheter ställer etablerade yrkesroller mot varandra och berörda yrkesgrupper kring eleven har svårt att anpassa sig till föränd-

ringar av arbetsuppgifterna. Ett exempel är synen på arbetsuppgifterna för den elevnära undervisande specialläraren och den rådgivande specialpedagogen.

I det relationella perspektivet blir inkludering viktig och självklar (Nilholm, 2007). Begreppet inkludering introducerades i början av 1990-talet mot bakgrund av intentionerna i Salamancadeklarationen, allas rätt till utbildning efter sina förutsättningar. Integrering och inkludering kom därmed att stå för olika saker. Integrering kan kopplas till att fysiskt befinna sig i klassrummet. Inkludering avser möjligheter att kunna delta i undervisningen på lika villkor (Nilholm, 2006).

När Ahlberg (2001) orienterar sin forskning i linje med det relationella perspektivet formas två synsätt på hur relationen mellan eleven och omgivningen utspelar sig. Hon framhåller dels ett deltagande perspektiv, dels ett deltagande och kommunikativt perspektiv. Deltagandeperspektivet hanterar endast den fysiska närvaron i klassrummet. Den eftersträvansvärda kommunikativa relationen uteblir ofta. Ahlberg menar att kommunikation är det redskap som ska användas för att kunna hantera de komplexa och mångfasetterade situationer som uppstår kring elever i skolsvårigheter. Asp-Onsjö (2006) lyfter fram delaktighet och dialog som framgångsfaktorer i arbetet med elever i skolsvårigheter. Studien visar att ju fler parter som deltar i dialogen desto bättre förutsättningar kommer eleven ha att lyckas.

#### **3.2.4 Dilemmaperspektiv**

Haug (1998) ställer det kategoriska perspektivet mot ett relationellt och påtalar tre dilemman, särskiljande av elever, homogena grupper och hur resurser ska riktas för bästa effekt. De framträder mot bakgrund av forskning i relation till politiska intentioner och innehåller motstridiga men likvärdiga argument.

Nilholm (2005) anför dilemmaperspektivet som ett nytt fristående specialpedagogiskt perspektiv. Han gör det mot bakgrund av att det finns situationer som inte kan göras rättvisa om de förs till något av de andra perspektiven. Persson (2013) är kritisk till ett dilemmaperspektiv. Han anser att det kategoriska och det relationella perspektivet täcker in alla specialpedagogiska situationer. Persson medger att det finns motsägelser i styrningen av skolsystemet, men vidhåller att det ur ett specialpedagogiskt perspektiv är meningslöst att hantera elevsvårigheter som dilemman. Nilholm (2007) menar att ett så komplext system som skolsystemet kommer att innehålla dilemman. Ett dilemma kännetecknas, av motstridigheter som inte går att förena men likafullt kräver ett ställningstagande.

Dilemman visar sig alltid under konkreta omständigheter. Synen på lärande kan sägas utgöra ett dilemma. Ska lärandet betraktas som överföring av kunskap eller som en aktiv handling driven av den som lär? Båda förklaringarna förefaller rimliga, läraren måste dock i varje enskilt moment ta ställning och anta ett av perspektiven för att kunna agera (Nilholm 2007). Nilholm (2006) beskriver det kompensatoriska kravet som ytterligare en situation som kan förstås som ett dilemma. Han utgår i sitt resonemang från grundskolans strävan att ge eleverna en gemensam grund. Dilemmat uppstår när strävan efter den gemensamma grunden ställs i förhållande till samma skolforms krav på att kompensera vissa elever för kunskapsmässiga tillkortakommanden. Det särskilda stödet kan här utgöra en sådan situation. Är elevens deltagande i gruppens aktiviteter överordnat lämplig aktivitet för individen, eller tvärt om. I vissa situationer ställs aktivitetens lämplighet mot elevens deltagande och ett dilemma uppstår. Vad är viktigast i de situationer de båda inte går att förena? Nilholm (2007) beskriver gränsdragningar vid definitioner som särskilt problematiska och dilemmabehäftade då ställningstagandet i dessa fall styrs av ett stort antal ingående faktorer.

I Jiveborns (2012) studie om *särskilt stöd som dilemma* framträder stora variationer i beskrivningarna av särskilt stöd. En pedagogisk utgångspunkt är gemensam för de yrkesgrupper som deltog i undersökningen. Hur och av vem stödet ska ges varierar dock. Det särskilda stödet på den undersökta gymnasieskolan ges i tid och rum företrädesvis utanför den ordinarie undervisningen. I lärarnas diskurser framträder en spänning mellan den trygghet man känner genom den juridiska styrningens krav på åtgärder till de elever man inte klarar och problematiken vid genomförandet av det särskilda stödet. Spänningen ger upphov till ett dilemma som leder till kritiska utsagor. Kritiken kan kopplas till organisation, resurser, kompetens samt svårigheten att exakt definiera begreppet särskilt stöd. Det kritiska perspektivet blir tydligast bland lärare och specialpedagoger. Jiveborn gör kopplingen att det är just dessa yrkesgrupper som jobbar nära eleven och därmed rent konkret upplever svårigheterna.

Grunden för organisatoriska dilemman i skolan utgår enligt Berg (2003) från förhållandet mellan stat och kommun. Staten anger skolans uppdrag medan det är kommunernas uppgift att organisera och genomföra verksamheten. Utformningen av lagtexterna är tydliga i aspekten vad som ska uppnås, men friare i hur det ska ske. En tidigare regelstyrd skola är nu mål- och resultatstyrd. Med minskad central regelstyrning ökar utrymmet för lokala skolkulturer. Berg (1999) anger utformning av tjänstefördelning, schema och styrande sociala mönster som synliga exempel på

skolkulturer. Etableringen av en skolkultur går att koppla till maktförhållandet kring ledarskapet. Ofta är det informella ledare som anslår kulturer.

När Berg (2003) förhåller sig till skolans styrning gör han en distinktion mellan styrning av, dvs. statens yttre juridiska ramar för styrning av skolan, och styrning i skolan som utgörs av lokal organisation och handling för att få skolan att fungera i praktiken. Berg kallar utrymmet mellan de yttre ramarna och den rådande kulturen för frirum. Frirummet utgör potential för utveckling men i frirummet uppstår också en mängd dilemman.

### **3.3 Historiskt perspektiv**

#### **3.3.1 Specialundervisning i folkskolan**

När den allmänna folkskolan infördes 1842 ställdes skolan inför uppgiften att hantera elever med vitt skilda förutsättningar att klara av utbildningen. Lösningen kom att utgöras av särskiljande åtgärder, kopplade till individens tillkortakommanden. Åtgärderna skedde både inom skolorna och genom institutionella lösningar. Inom skolorna utvecklades t.ex. minimikurser, svagklasser och utebliven uppflyttning (Hjörne 2004).

Specialundervisningen saknade länge konkreta riktlinjer, och bedrevs utifrån de erfarenheter lärarna skaffat sig ute på skolorna. Först år 1943 utfärdades anvisningar för hjälpundervisning. I anvisningarna beskrevs hur eleverna skulle tas ut till hjälpklass. Samtidigt fastslogs en undervisningsplan. I hjälpklasserna skulle elever med läs- och skrivsvårigheter placeras, medan elever med anpassningssvårigheter placeras i obsklass (SOU 1961:30).

#### **3.3.2 SIA-utredningen**

När grundskolan infördes 1962 var synen på elevers problem och strategier för att lösa dem, i stort sett de samma som för folkskolan (Skolverket 2011b). År 1974 presenterades en statlig utredning (1974:53) om skolans inre arbete, SIA-utredningen. Utredningen identifierar tre grupper av faktorer som kan bidra till en elevs skolsvårigheter. Faktorer inom individen, faktorer i individens sociala miljö, och faktorer i undervisningssituationen. Här syns en tydlig förändring av perspektivet på elevers skolsvårigheter. Skolans arbetssätt ses nu som en del av problemet. SIA-utredningen framhåller att den ursprungliga meningen med specialundervisning var att det fanns en speciell metodik, men att det i stället blivit ett sätt att organisera skolans resurstimmar. Andelen elever som har specialundervisning hade stigit från 1-3% under 1940- och 1950- talet till 30-40% i slutet av 1960-talet. Det var emellertid endast en mindre del av specialundervisningen som

genomfördes av speciallärare. Utredningen trycker på att specialundervisning är en speciell kunskap (SOU 1974:53).

Det breddade perspektivet på orsaker till elevsvårigheter lyfts fram i utredningen för ny lärarutbildning, ”Lärare för skola i utveckling” (SOU 1978:86). Lärare skulle nu ha djupare kunskaper i specialpedagogik än tidigare, då specialpedagogik inte längre var en fråga för enbart specialläraren (SOU 1978:86). Det nya breddade perspektivet förs sedan in i den efterföljande läroplanen LGR 80 (1980).

### **3.4 Likvärdighet**

#### **3.4.1 Kommunaliseringen**

I början av 1990- talet fick kommunerna det samlade ansvaret för skolan genom kommunaliseringen. Ett av argumenten för kommunalisering var förbättrad likvärdighet genom större möjligheter att styra resurser efter behov då huvudmannskapet kom att ligga närmare verksamheterna. Det fanns dock kritiker som menade att reformen skulle komma att leda till utveckling i helt motsatt riktning. Likvärdigheten kom av denna anledning att bevakas på ett helt annat sätt från 1990-talet och framåt (Skolverket, 2012).

#### **3.4.2 Likvärdig utbildning i svensk grundskola**

När Skolverket (2012) mätte likvärdighet utgjorde internationella undersökningar, som PISA, TIMSS och PIRLS, och betygsdata mellan åren 1998 och 2011 underlag för analysen. Av rapporten framgår att spridningen av svenska skolelevers resultat ökat. Den försämrade likvärdigheten kan främst hänföras till skillnader mellan skolor (Skolverket, 2012). I rapporten framhålls skolsegregation i Sverige, framförallt utifrån föräldrars inkomst, som stark faktor, vilken påverkar elevers förväntade skolresultat. Skolverket uttrycker också oro för hur dolda effekter av det fria skolvalet, som kamrateffekter samt föräldrars och lärares förväntningar, påverkar likvärdigheten mellan skolor mer än tidigare. En något svagare, men ändå påtaglig förändring, gäller skillnader mellan elevers individuella resultat. Vid analys av meritvärden vid gymnasieintag framträder en ökad andel elever som inte är behöriga samtidigt som det skett en ökning av andelen elever som når maximalt meritvärde (Skolverket, 2012).

#### **3.4.3 Likvärdighet på den undersökta skolan**

Våren 2014, då denna undersökning påbörjades, gjordes en kort analys utifrån de data som presenteras i SIRIS, Skolverkets Internetbaserade Resultat- och kvalitetsInformationsSystem, för läsåret 2012/13. När skolverket listar kommunens samtliga 16 grundskolor med avseende på merit-



värde och graden av full måluppfyllelse framträder ett mönster. De skolor i Jönköpings kommun som genererat elever med höga meritvärden, är också de skolor som utmärker sig negativt vad gäller full måluppfyllelse och tvärt om. Mönstret gäller även den skola på vilken den här undersökningen kom att genomföras. Skolan fanns bland de tre främsta i Jönköpings kommun vad gäller meritvärde, men återfanns först på en åttonde plats vad gäller full måluppfyllelse (Skolverket, 2014).

## **3.5 Styrdokument**

### **3.5.1 Barnkonventionen**

FN:s barnkonvention har i egenskap av konvention en förpliktigande ställning för Sverige och andra länder som förbundit sig att följa den. Av konventionen framgår på flera punkter barns rättigheter till utbildning. Den inleds med att föreskriva alla barns lika värde och rättigheter samt att man vid beslut som rör barn alltid ska låta barnets bästa vara vägledande. Konventionen föreskriver vidare alla barns rätt till utveckling och fri utbildning (UNICEF, 1989).

FN - organet UNESCO har mot bakgrund av Barnkonventionen preciserat en önskad inriktning av utbildningen. I ”Salamanca-deklarationen om undervisning för barn med särskilda behov” anvisas ett inkluderande förhållningssätt till människors olika förutsättningar i utbildningssystemen. Elever med behov av särskilt stöd skall genom pedagogik, som sätter eleven i centrum, kunna gå i vanliga skolor och där få sina behov tillgodosedda. I egenskap av deklaration har Salamanca-deklarationen inte samma ställning som FN:s barnkonvention. Deklarationen utgör främst vägledning vid politiska beslut (UNESCO, 2006).

Barnkonventionen med sina förpliktigande artiklar är tydligast och går att följa i skollagens text. För att synliggöra den juridiskt svagare Salamankadeklarationen får man vända sig till de allmänna råden kring skolans värdegrund. De allmänna råden (2013b) tar upp synen på elever med funktionshinder och anslår ett förhållningssätt där eleverns möjligheter överordnas eleverns svårigheter.

### **3.5.2 Skollagen**

Skollagen innehåller grundläggande bestämmelser för hur skolans verksamhet ska bedrivas. Här regleras också rättigheter och skyldigheter för elever och skolhuvudmän. Lagens uttryck för likvärdig utbildning återkommer på flera ställen i lagtexten. Lagen uttrycker likvärdighet ur tre perspektiv och formulerar kraven på följande sätt.

*Alla ska oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet...* (Skollagen, 2010. 1kap. §8)

*Utbildningen inom skolväsendet skall vara likvärdig ... oavsett var i landet den anordnas.*  
(Skollagen, 2010. 1 kap §9)

*I utbildningen skall särskild hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever skall ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan skall vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.* (Skollagen, 2010. 1 kap. §4).

Likvärdigheten i och till utbildning ska enligt Skolverket (2012) gälla tillgång, kvalitet och kompensation. I det första citatet understryks att sociala och geografiska incitament inte får inverka på elevers möjligheter till utbildning. Att det andra citatet handlar om kvalitet framgår inte omedelbart i skollagen utan kräver analys av lagens intention. Genom förarbetet till lagen (Prop. 2009/10:165) framgår det att likvärdig inte skall likställas med likformad. Av propositionen framgår det också att utbildningen skall vara av så hög kvalitet att de fastställda målen uppnås oavsett var i landet utbildningen sker. I det tredje citatet anges kravet på att utforma utbildningen så att såväl elever med goda förutsättningar som elever med svårigheter utvecklas så långt som möjligt. Här markeras också att skolan har ett kompensatoriskt ansvar för att jämna ut skillnader. Av propositionen framgår det att lagstiftningen här syftar på att undervisningens utformning ska ta sin grund i elevers skilda förutsättningar. Huvudmannens uppgift blir därför att organisera och fördela resurser i förhållande till elevernas förutsättningar (Skolverket 2012).

### **3.6 Arbetsprocessen**

I skollagen används begrepp och språkliga nyanser för att anvisa olika tyngd och inriktning på kompensatoriska insatser (Hjörne & Säljö, 2008). Skollagen (2010) använder ”stöd och stimulans” när man beskriver det stöd alla elever har rätt att få. Särskilt stöd anges som en konsekvens när stöd inte är tillräckligt för att eleven ska nå kunskapsmålen. Vi väljer att ansluta oss till den begreppsbyggnaden.

Med stöd avser lagen de kompensatoriska åtgärder som kan kopplas till normal variation av elevers förutsättningar för att nå läroplanens mål. De kompensatoriska åtgärderna beräknas i dessa fall kunna ske mot bakgrund av det allmänna kravet på att anpassa verksamheten efter elevers olika behov. Denna nivå av kompensation förutsätter att stödet sker inom den ordinarie undervisningens ram, men utsluter inte att resurser måste omfördelas för att det ska kunna uppnås. Nästa kompensationsnivå som benämns särskilt stöd, beskrivs som en arbetsprocess bestående

av flera på varandra följande steg. Det särskilda stödet föregås av en djupare och bredare analys av elevens svårigheter och medger mer ingripande åtgärder för att anpassa verksamheten efter elevens behov (Skolverket, 2013). Det första steget att upptäcka elevens svårigheter stämmer bäst med vårt forskningsfokus. De följande stegen bör dock redovisas för att skapa förståelse för vilka konsekvenser de olika besluten får.

### **3.6.1 Upptäcka**

I lagen formuleras det inledande steget mot ett möjligt särskilt stöd på följande sätt.

*Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn.* (Skollagen 2010. 3kap. §8)

Av lagtexten framgår det tydligt att alla som anar att en elev har svårigheter är skyldiga att meddela rektor sin oro för att eleven inte kommer att nå kunskapskraven för utbildningen. Det är därefter rektors uppgift att initiera en utredning av elevens behov av särskilt stöd. Av Skolverkets allmänna råd (2013) framgår det att anmälan till rektor ska föregås av en strävan efter att lösa elevens skolsvårigheter inom undervisningens ram. Skolverket exemplifierar också två sådana åtgärder, tillgång till skriftliga instruktioner och placering.

*Rektorn skall se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd skall även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.* (Skollagen 2010. 3kap. §8)

### **3.6.2 Utredda**

Skolverkets tolkning av skollagen genom de allmänna råden (2013) pekar på rektors ansvar att upprätta rutiner för hur utredningar av elevers svårigheter snabbt ska kunna göras på respektive skola. Den genomförda utredningen ska belysa bakgrunden till elevens svårigheter och vilka stödinsatser som krävs. Rektor kan genomföra utredningen själv eller låta någon annan göra den. Speciallärare och specialpedagog anges här som möjliga aktörer. Valet av aktörer skall dock styras av lämplig kompetens i förhållande till elevens svårigheter. Utredningens omfattning kan skilja sig mycket beroende av svårigheternas komplexitet. Målet är alltid att skapa en så komplett bild som möjligt. Elevhälsan blir här en viktig part.

*Samråd ska ske med elevhälsan om det inte är uppenbart obehövligt. (Skollagen 2010. 3kap. §8)*

I SOU (2002:121) anges elevhälsans arbete syfta till att i samarbete med annan skolpersonal skapa goda förutsättningar för lärande och allmän utveckling. Här anges kroppslig, känslomässig samt social utveckling som viktiga delar. Det framgår även att elever i behov av särskilt stöd av den här arten ska få det stödet.

Hjörne och Säljö (2008) anger elevhälsoteamet som den enhet där skilda kompetenser ska bereda och fatta beslut i elevhälsofrågor. Sammansättningen av gruppen kan se olika ut men bör vara så bred som möjligt för att värna elevens rättigheter. Elevvårdsutredningen utgörs av samma arbetsprocess som gäller för elever med svårigheter vad gäller kunskapsutvecklingen. Elevvårdsutredningen inleds med att uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd. Elevhälsans styrdokument ger inte någon definition av särskilt stöd. Grupper av elever som kan komma ifråga är bl.a. elever med inlärningssvårigheter, elever som är tysta och passiva och elever som är utåtagerande.

### **3.6.3 Åtgärda**

I de allmänna råden (2013) anger Skolverket fördelar med en tvådelad utredning. Första delen är att få en bild av elevens svårigheter och lämpliga stödåtgärder. Den andra delen handlar om att väga behovet av stöd mot vad som är möjligt att genomföra inom undervisningens ram. Vissa stödåtgärder är möjliga att tillgodose genom förändringar eller tillägg inom den ordinarie undervisningen. Skolan ska här primärt söka lösningar genom anpassning av verksamheten. Om elevens behov kan tillgodoses genom denna typ av förändringar föranleder det ett beslut om att särskilt stöd inte skall ges till eleven. Om behoven inte går att tillfredsställa på detta sätt och eleven därmed riskerar att inte nå kunskapsmålen för utbildningen skall beslut om särskilt stöd verkställas.

*Ett åtgärdsprogram skall utarbetas för en elev som skall ges särskilt stöd. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas. (Skollagen 2010. 3kap. 9§ )*

I skolverkets allmänna råd (2013) beskrivs åtgärdsprogrammet som en i samförstånd mellan skolan och elevens vårdnadshavare utarbetad handlingsplan. De åtgärder som sätts in utgår från ele-

vens behov av stöd och bör riktas mot konkreta och utvärderingsbara mål, detta för att de insatta åtgärderna skall kunna utvärderas. Beslut om fastställande av det utarbetade åtgärdsprogrammet fattas av rektor, men under vissa förutsättningar kan uppdraget delegeras.

#### **3.6.4 Dokumentera**

Utredningen skall dokumenteras. Skolverket (2013) anger två orsaker till det. Det första är för att rent praktiskt ge en grund för att upprätta en adekvat handlingsplan, ett så kallat åtgärdsprogram. Det andra är för att säkerställa ett dokumenterat underlag för beslutet och utformningen av stödåtgärder. Dokumentationen utgör ur detta perspektiv underlag vid ett eventuellt överklagande med efterföljande rättsprocess.

*Om utredningen visar att en elev är i behov av särskilt stöd skall han eller hon ges sådant stöd.*

(Skollagen 2010. 3kap. §8)

Lagen är mycket tydlig vad gäller kravet på att ge elever i behov av särskilt stöd det stöd de behöver. Kravet styr såväl stödåtgärdernas art som omfattning. Även dokumentation av åtgärdsprogrammet föreskrivs i lagen. Dokumentationen tjänar två syften, dels tydliggör det skolans åtaganden, dels utgör det grund för bevisföring vid ett överklagande (Skolverket 2013).

## 4 Teoretiska utgångspunkter

Genom antagande av teoretiska utgångspunkter skapas grunden för forskningsansats, förståelse av det synliggjorda och kompatibilitet med andra studier (Bengtsson 2005; Nilholm 2007). Vid frågor som rör undervisning och lärande påtalar Säljö (2000) vikten av att medvetandegöra sig om grunden för ställningstaganden då omedvetna felaktigheter annars kan förstärkas.

Studien avser att söka lärares uppfattningar av definition, gränsdragning och erfarenheter av deras gränsdragningar vid situationer de uppfattar vara särskilt stöd. Utifrån syftet görs följande två teoretiska ställningstaganden. Respondenternas utsagor söks och tolkas öppet och följsamt. Respondentens ”sanning” utgör därmed de data som söks (Larsson, 1986). När data analyseras, presenteras och diskuteras synliggörs de ur ett dilemmaperspektiv. Dilemmaperspektivet möjliggör acceptans av motstridiga ställningstaganden och motiveringar av samma situation (Nilholm, 2007).

## 5 Metod och genomförande

Kapitlet inleds med redogörelse för val av metod och grund för urval. Därefter följer en presentation av hur intervjuerna samt analysena genomförts. Metoddelen avslutas med etiska överväganden av studien.

### 5.1 Val av metod

Studiens syfte är att synliggöra hur en grupp lärare, som arbetar på samma skola, definierar, avgränsar och upplever sina bedömningar av särskilt stöd. Vi har valt att använda en kvalitativ inriktad metod. En kvalitativ ansats ger oss möjlighet att studera lärarnas uppfattningar av det särskilda stödet. I en kvalitativ undersökning söks data med bredd och djup. Då undersökningen avser att förstå och beskriva lärarnas uppfattningar och upplevelser finner vi den kvalitativa ansatsen lämplig (Bryman 2011).

Undersökningen genomfördes med hjälp av semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att det finns några fasta frågor, som under intervjuens gång följs upp av förtydligande följdfrågor. Den semistrukturerade intervjun öppnar för följsamhet i sökandet efter lärarnas uppfattningar. Metoden öppnar för stor bredd och variation, samtidigt som det finns en röd tråd (Bryman 2011).

### 5.2 Urval

Undersökningen genomfördes vt 2014 på den 7-9 skola vi själva arbetar. Skolans lärare är fördelade på tre lärararbetslag som kopplas till vardera årskurserna 7, 8 och 9. Arbetslag 7 bestod av 10 lärare och 96 elever, i arbetslag 8 fanns 7 lärare och 72 elever och arbetslag 9 var sammansatt av 7 lärare och 83 elever. Skolan strävar mot att lärarna ska arbeta med en tydligt avgränsad elevgrupp, i det här fallet en årskurs. För ämneslärarna är det så, medan lärarna i de praktiskt estetiska ämnen arbetar över arbetslagsgränserna.

Urvalet av respondenter gjordes för att söka likheter och skillnader i lärarnas utsagor. I det perspektivet är en spridning i urvalet överordnat ett korrekt återgivande av populationens sammansättning (Larsson, 1986). Vi valde därför att göra ett målstyrt urval (Bryman, 2009). Respondenterna representerar alla tre arbetslagen för att undvika genomslag av eventuella gruppkulturer i undersökningen. Det har också funnits en tanke om spridning mellan ämnen då även denna aspekt skulle kunna utgöra grund för likriktning av utsagor. Lärare i såväl praktiska ämnen som kärnämnen och andra teoretiska ämnen, har därför valts ut vid datainsamlingen. Vid valet av individer för deltagande i studien söktes legitimerade lärare. Då skolan är relativt liten kom urvalet

att likna ett pussel där tre respondenter valdes ut från vardera arbetslag för att uppfylla de uppsatta föresatserna om spridning mellan ämnen på bästa sätt.

### **5.3 Genomförande**

Vi utgick från en intervjuguide bestående av fyra frågor (bilaga 1). Den första frågan inleddes med att medvetandegöra respondenten om att det inte finns någon definition av särskilt stöd i lagen. Därefter efterfrågades respondentens definition av särskilt stöd. Öppningen gjordes för att skapa en så avdramatiserad intervjusituation som möjligt (Wibeck, 2010). Fråga två och tre utgjorde tillsammans det Kvale och Brinkman (2009) kallar en trattmodell, dvs. frågor av fördjupande karaktär. I den avslutande frågan efterfrågades upplevelsen av samstämmigheten mellan den egna bedömningen av situationer som utgör grund för särskilt stöd och hur situationerna sedan hanterades.

Intervjuerna genomfördes i ett mindre konferensrum. En diktafon placerades på det ovala bord som fanns mitt i rummet. Wibeck (2010) menar att det tenderar att råda ett snett maktförhållande i den situation som en undersökningsintervju utgör. För att skapa en komfortabel och avdramatiserad situation placerade sig en av oss vid ovalens ”spets”. Respondenten och den andre tog plats på var sin sida om bordet.

Vid intervjun tog en av oss huvudansvaret för att leda samtliga intervjuer medan den andre bevakade intervjufokus. Den konsekventa uppdelningen av roller syftade till att stärka undersökningens reliabilitet, då förutsättningarna på detta sätt blev likvärdiga vid samtliga intervjuer. Då den semistrukturerade intervjun i mångt och mycket präglas och formas i det samtal som sker mellan respondenten och den intervjuande (Bryman, 2011), kan bisittaren bevaka validiteten genom att återföra samtalet mot intervjufokus om det skulle behövas.

Efter den första intervjun gjordes en bedömning av i vilken utsträckning ingångsfrågorna ledde till klagörande av forskningsfrågorna (Bryman, 2011). Här framträdde verksamheten dubbelt lärarskap, vilket innebär att lektionen bemannas med två lärare. Företeelsen skulle kunna utgöra riktade stödåtgärder och försökte därför fångas upp i följande intervjuer.

### **5.4 Analys**

Bearbetningen av materialet inleddes med att intervjuerna avidentifierades och transkriberades i sin helhet. De transkriberade utsagorna skrevs ut i pappersform och lästes upprepade gånger enskilt. Vid genomläsningarna gjordes understrykningar och markeringar, samt noteringar av karak-



teristiska drag. Därefter jämfördes anteckningarna och respondenternas utsagor sammanfattades utifrån uppsatsens frågeställningar. Uppfattningar i intervjuerna antecknades på tre olika White boards, en för varje fråga. Med hjälp av olika färger markerades kvalitativt lika utsagor och preliminära kategorier bildades. Materialet analyserades flera gånger innan vi slutligen enades om hur utsagorna skulle kategoriseras (Kvale & Brinkman, 2009).

## **5.5 Etiska överväganden**

Studien har genomförts på den arbetsplats där vi också arbetar. Det innebär att det finns en relation mellan intervjuerna och respondenterna. Vilken inverkan det kan ha haft på respondenterna och studiens resultat är svårt att bedöma. Beroendeförhållande mellan oss och respondenterna har inte förelegat då vi är kollegor på samma nivå. Detta är i linje med de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002). Creswell (2014) menar att en kvalitativ studies validitet ökar ju mer bekant forskaren är med det forskningsobjekt som ska undersökas. I det här fallet kan vi inte anses bekanta med respondentens upplevelse men likafullt välbekanta med den situation respondenten beskriver sin upplevelse av.

Vid studien har de fyra forskningsetiska huvudprinciperna beaktats genom, krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2002). Före intervjun hade respondenterna informerats om studiens syfte och sin rättighet att när som helst avbryta intervjun. Då studien genomförts i den egna praktiken blev konfidentialitetskravet en utmaning att uppfylla. Största möda har lagts på att avidentifiera respondenterna. Det inspelade materialet och de transkriberade intervjuerna kommer att förvaras inlåsta och endast användas för avsett forskningsändamål (Bryman , 2011).

## 6 Resultat

I följande kapitel redovisas resultatet av intervjuerna. Analysen har givit fyra kategorier till respektive forskningsfråga. Kategorierna presenteras som kvalitativt skilda variationer utan inbördes ordning vad gäller antal. I varje kategori finns klagörande citat som är hämtade från de transkriberade intervjuerna. Respondenterna har slumpmässigt givits namn utan hänsyn till könstillhörighet. Syftet är att minimera risken för identifiering av respondenterna. Kapitlet avslutas med en resultatsammanfattning.

### 6.1 Resultatredovisning

#### 6.1.1 Definitioner av särskilt stöd

Vid analys av utsagorna i förhållande till forskningsfokus gällande lärarnas definition av begreppet särskilt stöd, framträder fyra kvalitativt skilda definitioner.

##### **Kategori 1:** Särskilt stöd likställs med stöd

Respondenten har en definition som i praktiken innebär att det inte förekommer något särskilt stöd. Uttrycken för detta kan dels beskrivas i termer som beskriver det stöd som alla elever skall ha, dels i termer av att det inte finns särskilt stöd i just det ämnet. Vad gäller den sista delen finns det både uttryck för resignation, acceptans och frustration inför den rådande situationen och prioriteringar man inte råder över.

*Särskilt stöd är ju för mig något som är väldigt individuellt, utifrån vad varje elev behöver för att nå så långt som möjligt vad gäller ämnena men även vad gäller den personliga utvecklingen.*

(Anna)

*Utvecklat i ...(anger ämne) och något särskilt stöd när vi pratar om de grundläggande ...(anger förutsättning som kan kopplas till ämnet) förutsättningarna, det hoppas man på något sätt när de blir vuxna att det kommer att rätta till sig. (Daniel)*

##### **Kategori 2:** Tid

Respondenten kopplar definitionen av särskilt stöd till tidsaspekten. Här handlar det om brist på tid. Denna kan dels vara kopplad till elevens behov av mer tid, dels lärarens svårigheter att hinna ge det stöd eleven behöver under ordinarie lektionstid.

*Och då när jag hör ordet särskilt stöd, så tänker jag att jag skulle vilja själv att de här eleverna, eller man skulle vilja ha tid att sitta med dem enskilt, efter skolan eller när man nu skulle hitta den tiden. (Cecilia)*

*... och inte nog med att du ska funderas ut hur du ska hjälpa eleven. Du ska också ha någon slags tid till att hjälpa. (Bengt)*

### **Kategori 3: Råd**

Respondenten kopplar särskilt stöd till behov av rådgivning från någon mer kunnig, exempelvis en specialpedagog. Råden kan dels utgöras av information, likställt instruktion om hur det är lämpligt att jobba med en elev, dels som ett löpande stöd i beslut som rör eleven.

*Då tänker jag på särskilt stöd för mig som lärare dels för att kunna få hjälp av en specialpedagog för framkomliga vägar, vad som brukar fungera för en sådan här elev. Alltså någon som sitter inne med en kunskap, expertis kring den här eleven så att jag inte behöver leta själv. (Filip)*

*Jag ser det (Råd) som en löpande process, man får säkert leta flera vägar beroende av hur eleven reagerar eller tar till sig det, så förhoppningsvis en löpande process. (Filip)*

### **Kategori 4: Funktionshinder**

Respondenten kopplar elevens tillkortakommanden till permanenta brister hos eleven. Bristerna benämns som handikapp eller diagnoser som dyslexi, men också mer allmänt som störningar.

*Särskilt stöd då börjar ju jag tänka på sådana med jättesvårigheter, tex diagnoser av olika slag som är mer än bara svårigheter att man bara har svårt för att läsa, räkna eller skriva. Ja, Asberger eller fysiska handikapp. (Ida)*

*Om man är i behov av särskilt stöd så handlar det för mig om elever där det finns någon form av störning som gör att man har svårt att ta till sig vissa delar av kunskap. (Hans)*

#### **6.1.2 Skiljelinje mellan stöd och särskilt stöd**

Vid analys av respondenternas utsagor i förhållande till forskningsfokus avseende uppfattningar om den skiljelinje som utgör gräns mellan stöd och särskilt stöd, framträder fyra kvalitativt skilda kategorier.

### **Kategori 1: Saknar betydelse**

Respondenterna i denna kategori utgår antingen ifrån att det inte är någon skillnad mellan stöd och särskilt stöd, alternativt gränsdragningen saknar betydelse då särskilt stöd inte förekommer i respondentens ämne.

*Det uppdagas saker som man inte är förberedd på och vet om, där vi kanske måste initiera att vi tittar lite närmare på det, att man samtalar med eleven och sen kommer fram till att det på nått sätt behöver stöttas upp, oavsett om man väljer att gå vidare med det eller om man väljer att göra en utredning. (Anna)*

*Det skiljer inte så mycket då, för det är mitt ansvar att se till så att eleven förstår och tar till sig kunskapen och får möjligheten att ta ett betyg. Så jag gör ju egentligen samma insats, det som skiljer då i mitt ämne är ju då att den här eleven inte har ett papper på att den här eleven har behov av särskilt stöd. Jag ger ju honom det stödet i klassrummet ändå för att han ska klara målen. (Emma)*

### **Kategori 2: Tid**

Respondenterna beskriver tidsfaktorn som den avgörande skiljelinjen mellan stöd och särskilt stöd. Här anförs dels elever som behöver utökad tid för undervisning, dels elever som på grund av exempelvis okoncentration behöver ett utökat personligt stöd under ordinarie undervisningstid.

*Jag räcker inte till med mina lektionstider. ...Jag har tänkt i dom banorna, borde vi skapa en tid för särskilt stöd? ...Ska jag vara så konkret att jag säger till exempel på torsdag eftermiddag. (Cecilia)*

*Att ha en person till som gör att antingen jag kan föra tillbaka eleven till fokus, eller kan jag ta ut den eller ta i bänken direkt medan den andre tar undervisningen. (Filip)*

### **Kategori 3: Råd**

Respondenten anser sig ha nått vägs ände vad gäller idéer för att få eleven att utvecklas på ett tillfredställande sätt. Råden som söks kan vara av fördjupad pedagogisk art men också i utkanten av lärarens normala kompetensområde som specialpedagogiska datorbundna övningsprogram.

*Det är när man står hjälplös inför varför man inte får något att fungera, och det är väl då man känner att man skulle ha hjälp av en specialpedagog. (Hans)*

*Det kan exempelvis vara hjälp med ett dataprogram som jag inte själv är insatt i, att specialpedagogen eller assistenten kan hjälpa till med det så att eleven kan få texten uppläst. (Gun)*

#### **Kategori 4: Formell gräns**

Respondenterna i denna kategori förhåller sig i någon mån till den formella gränsdragningen, antingen genom att hänvisa till utredningen eller som ett beskrivande av omöjligheten att nå kunskapsmålen trots anpassningar.

*Ja, men det handlar väl om när en elev har fått en skriftlig utredning på att han har en form av diagnos som dyslexi eller nånting. Kanske en dyslexi som man inte har koll på utan man kanske kan öva upp den, man är inte säker på vilken sorts, i vilken grad dyslexin är, utan det kanske är nånting man kan öva upp. (Emma)*

*Jag kan hitta aktiviteter som de flesta kan vara med på ett par gånger men det går inte timma efter timma, vecka efter vecka. (Daniel)*

#### **6.1.3 Uppfattning av det särskilda stödets överensstämmelse med egen bedömning**

Vid analys av respondenternas utsagor ur ett forskningsfokus kopplat till relationen mellan det respondenterna uppfattar som situationer, där särskilt stöd är aktuellt och det utfall av särskilt stöd som praktiserats avspeglade sig i fyra kvalitativt skilda kategorier.

#### **Kategori 1: Särskilt stöd förekommer ej**

Då respondenterna i denna kategori utgår från en definition, som innebär att särskilt stöd inte finns alternativt inte prioriteras i respondentens ämne uteblir också möjligheten att bedöma utfallet.

*Om handledare får den samlade bilden och t.ex. har haft samtal med föräldern och eleven och har fått fram delar i det här som kan stötta upp undervisningen så att det ska gå bättre, då så kan ju jag ta till mig det som lärare naturligtvis och försöka bredda eller förändra och anpassa*

*och individualisera mer. Men när det sedan handlar om mer än det då handlar det om resurser, och det styr ju varken jag som lärare, handledare eller arbetslaget över. (Anna)*

*Vi har våra ... (anger ämne) konferenser där vi diskuterar det, men man löser det med betyg. Vi har inte vågat säga ... (anger ämnet) behöver också särskilt stöd... Jag tror det beror på att det prioriteras andra saker. (Daniel)*

*Alltså, det finns ju inte, alltså, jag får ju ingen backup i mina ämnen. (Emma)*

### **Kategori 2:** Anpassning ersätter

Respondenten anser att det särskilda stödet ersätts med anpassningar. Anpassningarna innebär att man frångår de drag som karakteriserar det särskilda stödet. Utredning ersätts av diskussioner i arbetslaget och stödinsatserna hanteras inom ramen för de anpassningar som gäller alla elever.

*Det blir mer det kollegiala, alltså, lärare som sitter inne med samma kompetens som hjälps åt till skillnad från att det kommer in någon ytterligare kompetens som t.ex. speciallärare, specialpedagog som kommer in och hjälper till utan ofta sitter man kollegialt och försöker bolla idéer, när kanske har testat något annat och så. (Filip)*

*Nej, det är ju jag själv som får mer jobb att göra. I mina ämnen har det ju aldrig funnits någon tid för något särskilt stöd. Det är upp till mig helt och hållet om eleven får något särskilt stöd, och det är då på min frivilliga basis, hur mycket jag är villig att jobba för att hjälpa den här eleven. (Emma)*

### **Kategori 3:** Särskilt stöd ges i viss mån

I den här kategorin framträder respondenternas uttryck för att det särskilda stödet förekommer men att det regleras av fler faktorer än det som kan kopplas till elevens behov. Det särskilda stöd som ges anses mindre omfattande än vad det borde vara. Respondenterna anger resursbrist och föräldrars påverkan som informella styrmedel för genomförandet av särskilt stöd. Här framträder också hur lärare genom sin relation till eleven är beredda att använda tid utöver den reglerade arbetstiden.

*Men det har jag konstaterat, att det finns ju ett samband mellan aktiva föräldrar och som orkar och vågar stå på sig och hjälp som skolan kan erbjuda. (Cecilia)*

*Tyvärr inte... Då får jag stanna kvar efter skolan, efter min undervisning och göra de muntliga proven, för de ryms inte under undervisningstiden då så, nej jag tycker inte vi får fullt stöd med det här särskilda stödet från skolan.*

*F: Vad har du fått för motivering ...*

*Det finns inga pengar är den största motiveringen och att det måste lösas på något vis och det får ju på något vis kompenseras vid ett annat tillfälle om man stannar över sin arbetstid. Sen någon gång har jag väl fått det här att det går inte att peta i småtid, någon timma hit eller dit. (Gun)*

*Man har ju någon slags sympati för eleverna och man vill ju att dom ska lyckas, till skolans förtjusning så använder man ju sig själv som verktyg. (Emma)*

#### **Kategori 4: Eleven får stöd**

Respondenterna i denna kategori anser att de elever som är i behov av särskilt stöd får det. Vad gäller omfattningen av insatserna hänvisar respondenterna till jämförelser med vad andra elever får, alternativt ett meningsfullt utbyte ur resurssynpunkt.

*Där vi bedömer att det är en elev i behov av särskilt stöd, då är den, då får man oftast tillgång till resurser utöver vad elever i genomsnitt får. Däremot är frågan om det är tillräckligt med resurser. Det är ganska svårt att avgöra vad som är tillräckligt med resurser, för det kanske inte spelar någon roll hur mycket resurser du lägger på en elev, så kan ju problemen för den här eleven kvarstå. (Hans)*

## **6.2 Resultatsammanfattning**

### **6.2.1 Definitioner av särskilt stöd**

I undersökningen framträder definitioner av särskilt stöd i form av situationsbundna utsagor. Det visar sig att den undersökta gruppen antar ett praktiskt upplevt perspektiv framför den juridiska beskrivning som finns i lagtexten. De kategorier som framträder har sin bas i tillkortakommanden vad gäller tid, råd och funktionshinder. Det finns även en kategori som likställer särskilt stöd med stöd.

Inom tidskategorin finns två inriktningar. Den första, handlar om elever i behov av utökad tid, för att klara de mål som satts upp för utbildningen. Den andra inriktningen är lärarens brist på tid

för eleven inom lektionstiden. I rådkategorin återfinns lärarens behov av annan kompetens än den man själv besitter för att möta elevens behov. Den tillförda kompetensen beskrivs dels som en löpande process mellan specialpedagog och lärare, dels som en enstaka insats. Den andra rådgivningstypen visar sig i form av instruktion, t.ex. hur ett hjälpmedel fungerar. Om instruktionen leder till att eleven därefter självständigt kan använda hjälpmedlet utgör hjälpmedlet i sig det riktade stödet. I den kategori som benämns funktionshinder tar respondenterna sin utgångspunkt i funktionsnedsättningar hos eleven. Funktionsnedsättningen kan beskrivas allmänt eller i form av en diagnos. En kategori utgörs av respondenter som likställer definitionen av särskilt stöd med det stöd som skall ges till alla elever.

### **6.2.2 Skiljelinje mellan stöd och särskilt stöd**

När respondenterna beskriver skiljelinjen mellan det stöd som skall ges inom klassens ram och det stöd som skall hanteras som särskilt stöd återspeglar sig delvis den grund som använts vid definitionen, men vissa skillnader finns. Det framträder även här fyra kvalitativt skilda kategorier vid gränsdragningen. Kategorierna baserar sig likt tidigare redovisade definitioner på tid, råd och att gränsdragning saknar betydelse. Nytt är dock att funktionshinder faller bort och det juridiska perspektivet nu direkt eller indirekt blir synligt.

Vad gäller tid och råd ligger gränsdragningen i linje med det som utgjort grund för definitioner av särskilt stöd. Den kategori av respondenter som anser att skiljelinjen saknar betydelse visar å ena sidan hög ambition att anpassa undervisningen, å andra sidan en frågande uppgivenhet, då man uppfattar det så att särskilt stöd rent praktiskt inte förekommer i ämnet. En gränsdragning blir därmed betydelselös för dem. Det som inträffar här är också att respondenter som först inte verkar dra någon gräns parallellt tar upp juridiska aspekter på skiljelinjen. Man förhåller sig till gränsdragningen som en hypotetiskt gällande gräns men påtalar samtidigt att man i det egna ämnet inte prioriteras vid genomförandet.

### **6.2.3 Uppfattning av det särskilda stödets överensstämmelse med egen bedömning**

Här uttrycks överlag en stor diskrepans mellan det som respondenterna uppfattar som grund för särskilt stöd och det som i realiteten hanteras som särskilt stöd. De kategorier som synliggjordes vid undersökningen är; särskilt stöd förekommer inte, anpassningar ersätter, visst stöd ges och eleven får stöd. I utsagorna framträder lärarinsatser utanför den reglerade tiden för att lösa skillnaden mellan det stöd läraren anser att eleven ska ha och de resurser för stöd organisationen tillför. Den kategori respondenter som anser att beslut om särskilt stöd fattas och genomförs i linje med det de uppfattar som särskilt stöd, relaterar insatserna i förhållande till vad andra elever får



eller rimlighet ur resurssynpunkt. Utifrån de skilda definitionerna är det oklart om det är särskilt stöd som uteblir eller om det är förutsättningar att genomföra det arbete som skall ske inom klassens ram som fattas. För lärarna blir den praktiskt upplevda situationen överordnad begreppet särskilt stöd.

## 7 Diskussion

Kapitlet inleds med en metoddiskussion, där den metod som använts vid sökande efter lärargruppens uppfattningar vad gäller särskilt stöd diskuteras. I en andra del diskuteras resultatet av de tre ingående forskningsfrågorna, lärarnas definition, gränsdragning och genomförande av särskilt stöd. Resultatet diskuteras mot syfte, tidigare forskning, styrdokument och egna erfarenheter. Slutligen berörs lärdomar och framtida forskningsfrågor.

### 7.1 Metoddiskussion

Syftet med studien är att synliggöra hur en lärargrupp definierar, avgränsar och upplever sina bedömningar av särskilt stöd. Vid studien valdes en kvalitativ ansats då metoden ger möjligheter till öppen och följsam insamling av data (Larsson, 1986). Vi menar att ansatsen legat i linje med syftets intention att synliggöra olika uppfattningar inom lärargruppen. Den kvalitativa metodens öppna hållning har kritiserats för att inte vara vetenskaplig utan endast utgöra subjektiva utsagor. Kvale och Brinkman (2009) möter kritiken genom att definiera begreppet vetenskaplig som ”metodisk, ny, systematisk och kunskap” (Kvale & Brinkman, 2009. s.185). Vi menar att undersökningen utgör ny kunskap då vi funnit begränsat med tidigare studier från den inledande delen av arbetsprocessen kring särskilt stöd. Vi menar också att metoden i kombination med den nära relation vi haft till respondenterna givit oss data som inte använts tidigare. De data som i flera undersökningar (t.ex. Isaksson, 2009; Asp-Onsjö, 2006) hämtats ur åtgärdsprogram kan vara påverkade av dokumentens krav på mer formella formuleringar.

Insamling av kvalitativ data kan göras på olika vis, t ex genom diskursanalyser, etnografiska studier, fokusgruppsintervjuer eller forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009; Wibeck, 2010; Bryman, 2011). En metod vi övervägde var fokusgruppintervjuer. Då fokusgruppintervjun sker i grupp hade vi kunnat intervjua fler lärare. I en fokusgruppintervju sker ofta en diskussion mellan respondenterna där åsikter och uppfattningar ifrågasätts (Bryman, 2011). Det viktiga i en kvalitativ undersökning är inte att komma till en gemensam standpunkt. Strävan är i stället att synliggöra en mångfald av synpunkter (Kvale & Brinkmann 2009). Ett problem med fokusgruppintervjuer kan vara att respondenterna utsätts för gruppsyck och inte vågar säga sin mening. Det blir tryggtast att ansluta sig till majoritetens uppfattning (Bryman, 2011). Vi menar att denna nackdel dessutom kan förstärkas i en lagreglerad fråga som särskilt stöd. Då vi sökte lärares egna uppfattningar valde vi bort fokusgruppintervjuer. Metodvalet föll mot denna bakgrund på den semistrukturerade forskningsintervjun. Vi har erfart den valda metoden väl fungerande. De samtal som fördes i intervjuerna fångade på ett bra sätt de enskilda lärarnas uppfattningar.

Genom att använda den kvalitativa forskningsintervjuns arbetsgång tillfredsställs kravet på systematik (Kvale & Brinkmann, 2009). Den intervjuguide (bil. 1) som konstruerats styrde ingångsfrågorna mot enhetlig utformning och fungerade därmed som redskap för att stärka reliabiliteten (Bryman, 2011). Vi noterade att intervjuguiden verkade utgöra en orosfaktor för några respondenter som önskade veta frågorna i förväg. Denna orosfaktor hade gått att förutse som en del i det sneda maktförhållande som råder mellan undersökningsledarna och respondenten. Problemet hade gått att förebygga genom att tydligt visa samtliga ingångsfrågor innan intervjuerna (Wibäck, 2010).

Efter genomförandet av den första intervjun kompletterades intervjuguiden med en fråga om dubbelt lärarskap. Detta gjordes då företeelsen utgör en inriktad utökning av bemanningen på några av de ordinarie lektionerna. Det dubbla lärarskapets koppling till definition av särskilt stöd och gränsdragning visade sig dock svår att följa då huvuddelen av respondenterna inte hade några erfarenheter av dubbelt lärarskap.

Den validitetstanke som fanns genom att vara två vid datainsamlingen grundade sig på svårigheten att ställa andrafrågan i en semistrukturerad intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Tanken var att två intervjuare fungera som stöd för varandra, den ene skulle kunna driva intervjun medan den andre bevakade och återförde intervjun mot undersökningens kärna om det skulle behövas. I praktiken blev det så att en av undersökningsledarna fick en ledande roll genom hela intervjun, medan den andre främst blev bisittare. Att vara två vid datainsamlingen kan skapa en hämmande effekt på fylligheten i utsagorna då det enligt (Wibäck, 2010) finns en risk att respondenten känner sig i underläge. Vi kunde inte se några tecken på att det förhöll sig så.

Hos oss fanns en oro att relationen till respondenterna och tidigare gemensamma erfarenheter skulle göra att vi såg det som inte fanns. Creswell (2014) menar dock att det råder ett motsatt förhållande. Kunskaper kring det undersökta stärker validiteten. Om och i så fall hur vår relation till respondenterna påverkat datainsamling och analyser är svårt att säga. Genom ljudupptagning och fullständiga transkriptioner av intervjuerna har målet varit att minimera denna felkälla.

Vid avbrytande av datainsamlingen hade vi svårigheter att se det Bryman (2011) kallar mättnad, dvs. nya intervjuer tillför inget nytt. Vi kunde dock märka hur det blev allt längre mellan data som innehöll ny information. Kvale och Brinkmann (2009) talar om avtagande avkastning, vilket betyder att materialet inledningsvis kraftfullt berikar bilden av det undersökta, för att sedan avta. Att i det läget fortsätta datainsamlingen skulle visserligen tillföra detaljer men inte i en sådan omfatt-

ning att det går att försvara i förhållande till minskad tid för analys och rapportskrivning (Larsson, 1986).

Det transkriberade materialet var till att börja med svårt att överblicka. Samtal kring möjliga kategoriseringar fördes, i dessa kan vi konstatera att det var en tillgång att vara två. Analyser har först skett individuellt och sedan tillsammans för att slutligen utgöra ett gemensamt resultat. Växlingen mellan enskilda och därefter gemensam analys som överensstämmer stärker resultatets reliabilitet (Bryman, 2011).

Resultatets validitet, dvs. mäter vi det vi vill mäta kan betraktas ur två perspektiv. De teoretiska utgångspunkterna kvalitativ och dilemma tillåter människor att ha olika uppfattningar om samma fenomen (Kvale & Brinkman, 2009). Ur perspektivet att undersöka uppfattningar måste undersökningen anses valid. Om vi i stället betraktar validiteten utifrån vilka uppfattningar som synliggörs framträder problemet med att hantera de olika definitionerna av särskilt stöd som synliggörs i undersökningen. Olika definitioner av särskilt stöd kommer naturligt att ge olika uppfattningar om gränsdragning och genomförande av det särskilda stödet. I intervjusituationen kan vi också notera att flera respondenter var uppriktiga med sin osäkerhet och sökte i vissa fall respons i anslutning till intervjuerna.

Genomförandet av studier i eller nära den egna praktiken är inte oproblematiskt. Obekväma sanningar kan uppdagas. Vid undersökningen kom just denna aspekt att bli tydlig. Särskilt stöd är styrt i skollagen, likafullt måste respondenternas utsagor accepteras som gällande uppfattningar. På inrådan av handledare (mail-konversation, 15-03-09) lät vi utsagorna bli synliga i linje med forskningens grundläggande princip att visa resultaten på ett så korrekt sätt som möjligt. Vi har samtidigt av etiska skäl varit noggranna med att anonymisera svaren i resultatredovisningen (Vetenskapsrådet, 2002), genom att ta bort språkligt persontypiska drag och koppling till ett specifikt skolämne.

## **7.2 Resultatdiskussion**

Studien visar att definitioner, gränsdragningar och upplevelsen av genomförande av särskilt stöd varierar inom lärargruppen. Lagstiftarens (Prop. 2009/10:165) oro för att genom för tydliga skrivningar utestänga elever från rätt kompensatoriska åtgärder öppnar för variationer. Mot bakgrund av kravet på rättsäker och likvärdig utbildning (Skolagen 2003; Prop. 2009/10:165) anmodas skolorna i allmänna råd (Skolverket, 2013) att upprätta lokala rutiner för arbetet med elever i skolsvårigheter. Avsaknaden av enhetlighet visar att de lokala rutinerna inte är fullt ut kända för lärarna.

### **7.2.1 Definition**

När lärarna i den undersökta gruppen definierar särskilt stöd tar de sin utgångspunkt i att särskilt stöd går att likställa med annat stöd, har sin grund i brist på tid, kunskaper eller funktionshinder hos eleven.

De elever som har lärare vilka likställer stöd med särskilt stöd kommer att gå miste om de möjligheter till ytterligare insatser som det särskilda stödet innebär. Den utredning (Skollagen, 2010; Skolverket, 2013) som föregår ett särskilt stöd utgör i sig en viktig del i skolans, elevens och vårdnadshavarnas förståelse av elevens svårigheter och de situationer de utspelar sig i (Asp-Onsjö, 2006). Ett likställande mellan stöd och särskilt stöd kommer även att få konsekvenser för elevens möjligheter till kompensatoriska åtgärder (Isaksson, 2009). Det särskilda stödet tillåter mer omfattande åtgärder, till exempel undervisning utöver den ordinarie undervisningen eller undervisning skild från klassen (Skollagen, 2010), en förutsättning för att komma i fråga för denna typ av stöd är dock att eleven definieras vara i behov av särskilt stöd.

Lärare som kopplar definitionen av särskilt stöd till ett funktionshinder utgör motpol till lärare som söker råd i ett vidare perspektiv från till exempel specialpedagog för att hitta lösningar. Isaksson (2009) menar att kategorisering av elevers svårigheter begränsar möjligheterna att sätta in rätt åtgärder på individnivå. Palmblad (2000) och Gillberg (1996, 1997) påtalar å andra sidan vikten av att ställa diagnos för att sätta in lämpliga åtgärder. Inom den undersökta lärargruppen finns det alltså definitioner som parallellt tar sin grund i en kategorisk alternativt relationell ytterlighet (Persson, 2013).

Brist på tid utgör en fjärde framträdande definitionsgrund för lärarnas beskrivningar av särskilt stöd. Tidsfaktorn har tidigare observerats av exempelvis Jiveborn (2012) som belagt att särskilt stöd på gymnasiet sker i tid och rum utanför den ordinarie undervisningen. När lärarna i denna studie tar upp tidsaspekten som definitionsgrund framträder två inriktningar. Dels handlar det om elever som behöver mer tid för att utvecklas tillräckligt för att nå skolans kunskapsmål, dels handlar det om att läraren inte hinner med att hjälpa eleverna i den ordinarie undervisningen. Enligt studien förefaller det ointressant för läraren om bristen på tid är relaterad till elevens behov av mer tid, alltså grund för särskilt stöd eller om det är en organisatorisk fråga om resursfördelning (skollagen 2010).

### **7.2.2 Gränsdragning stöd – särskilt stöd**

När den undersökta lärargruppen beskriver sin gränsdragning mellan det stöd de anser skall ges inom undervisningens ram och det stöd som utgör särskilt stöd förstärks bilden av skillnader i

uppfattning mellan lärare. Här noterar vi en frustration och uppgivenhet hos vissa lärare, då man tycker att resurstilldelningen inte står i proportion till de behov som man upplever finns.

Studien visar att en grupp lärare förhåller sig till den formella arbetsgången (Skollagen, 2010) vid sin gränsdragning. De hänvisar till det beslut som följer av utredningen om behov av särskilt stöd.

I kontrast till de ovan beskrivna lärarna anser en annan grupp lärare att gränsdragning mellan stöd och särskilt stöd saknar betydelse. I utsagorna framträder två inriktningar. Den första är lärare som inte gör någon skillnad mellan de anpassningar som normalt görs i klassrummet och de insatser som skall betecknas som särskilt stöd. När lärarna för fram att stödet faller intar de samtidigt en tydlig relationell hållning (Persson, 2013). Man söker konsekvent lösningar genom anpassningar inom undervisningens ram. Nilholm (2007) beskriver en skolutveckling som i allt högre grad antar det han kallar ett kritiskt perspektiv. Det kritiska perspektivet förutsätter ett inkluderande förhållningssätt. Ur detta perspektiv innebär det att eleven genom anpassningar i verksamheten skall kunna delta såväl fysiskt som kognitivt i den ordinarie undervisningen (Ahlberg, 2001; Nilholm, 2006). Den andra inriktningen inom denna kategori står för en något mer organisationskritisk uppfattning. Lärarna menar här att den formella processen kring särskilt stöd (Skollagen, 2010; Skolverket, 2013) inte genomförs med inriktning mot det ämne de undervisar i. Elevens svårigheter kommer därmed oavsett karaktär att tvingas hanteras som anpassningar inom den ordinarie undervisningens ram. En gränsdragning saknar därmed betydelse.

I skollagen (2010) finns inte stöd för de skilda hanteringar som beskrivs ovan. Skollagen ger eleven rätt till särskilt stöd vid behov oavsett vem som är lärare eller vilket behov det gäller. Särskilt stöd anges i förhållande till annat stöd, det måste därmed kunna göras en gränsdragning mellan de båda formerna av stöd.

### **7.2.3 Uppfattning av det särskilda stödets överensstämmelse med egen bedömning**

När lärarna beskriver kopplingen mellan situationer de upplevt som grund för särskilt stöd och hur samma situationer sedan hanterats, återkommer de stora skillnader i uppfattningar som påtalats under ovanstående rubriker. I följande diskussion kommer vi dock visa att skillnaderna möjligen är mindre än utsagorna i ett första skede antyder.

Studien visar att en grupp lärare uppfattar att särskilt stöd ges fullt ut medan andra lärare anser att särskilt stöd inte förekommer alls. De lärare som anser att särskilt stöd ges fullt ut relaterar till att elever de anser vara i behov av särskilt stöd får mer stöd än andra elever. Lärarna i denna kategori hänvisar även till ett ekonomiskt nyttoperspektiv, dvs eleven får stöd i linje med rimlig resursan-

vändning. Isaksson (2009) menar att denna typ av subjektiva utsagor är vanliga men felaktiga. Enligt skollagen (2010) skall särskilt stöd ges i förhållande till elevens svårigheter, inte i förhållande till hur mycket stöd andra elever får.

I den grupp lärare som anser att ett visst mått av särskilt stöd ges framträder även yttre aktörer, föräldrar som genom sitt agerande påverkar elevens möjligheter att få särskilt stöd. Företeelsen skulle kunna förklaras med en skolkultur som låter skolans beslut påverkas av informella ledare. (Berg, 1999)

Ytterligare en grupp lärare anser att särskilt stöd ersätts av anpassningar. Skollagen (2010) intention är att i första hand avhjälpa elevers skolsvårigheter genom anpassningar av verksamheten och fortsatt undervisning inom den ordinarie undervisningens ram. Hanteringen av en elevs skolsvårigheter genom anpassningar kan mycket väl vara juridiskt korrekt och ur elevperspektivet framgångsrik. Lärarnas utsagor signalerar svårigheter med anpassningar ur ett organisatoriskt perspektiv. Då analys av en insats arbetsmässiga konsekvens uteblir riskerar arbetsbördan att öka för läraren. Vad gäller valet av stödåtgärd, anpassning eller särskilt stöd kan valet sägas utgöra ett dilemma (Haug, 1998). Stödinsatserna utgår från en bedömning, och uppfattningen om dess korrekthet kan variera. I utsagorna framträder det Jiveborne (2012) kallar ett kritiskt förhållningssätt, dvs. respondenterna är kritiska till omfattningen av insatserna och menar att de i deras mening är otillräckliga. Jiveborn (2012) kopplar kritiken till dilemmaperspektivets situationsbundna krav på ställningstaganden vid utövande av praktik. Då lärarna arbetar nära eleverna utspelas en emotionell kamp inom läraren, då denne inte råar över ställningstagandet.

Det mest anmärkningsvärda är de lärare som anser att det inte finns något särskilt stöd. Ur ett juridiskt perspektiv förefaller det svårt att förhålla sig till att en kategori respondenter uttrycker att det inte förekommer något särskilt stöd i deras ämnen. Det är viktigt att ha klart för sig att skollagen (2010) inte kopplar särskilt stöd till vissa ämnen utan det gäller lika för alla ämnen.

### **7.3 Lärdomar**

Undersökningen rör ytterst likvärdigheten i utbildningen. Genom att studera de redskap som ska användas för att värna de elever som har det svårast, anser vi oss ha klarlagt ett verksamhetsområde med stor utvecklingspotential. Vi hoppas våra erfarenheter kan hjälpa andra skolor att syna sina verksamheter och därmed skapa grund för utvecklingsarbeten till gagn för elever i behov av stöd.

Konsekvensen av resultatet i undersökningen visar på en ojämlig kompensatorisk organisation. Orsakerna går att hänföra till en icke enhetlig definition av vad särskilt stöd står för. Skolan bör aktivt arbeta för större samstämmighet och enhetliga rutiner för elever i svårigheter. Studien visar att vissa lärare löser skolans kompensatoriska uppdrag med insatser utöver den reglerade tiden. Det antyder inaktiv, alternativt för låg resursfördelning till enheten för att hantera anpassningar inom klassens ram och särskilt stöd. Enligt propositionen (2009/10:165) till ny skollag måste särskilt stöd och anpassningar först preciseras utifrån elevens behov och därefter finansieras för att svara mot kompetens, arbetstid och arbetsmiljölag. Uppfattningen att vissa ämnen inte prioriteras lika högt vad gäller det särskilda stödet är en kultur som inte har stöd i lagen. Utifrån ett helhetsperspektiv på elevens situation kan ett ämne prioriteras ner, men att utifrån ämnets status eller rådande kultur ha ett sådant förhållningssätt kan inte anses förenligt med lagens intention.

#### **7.4 Den nya skrivningen i skollagen**

Då det under vår undersöknings gång skett en förändring i skollagen (2010) vad gäller det särskilda stödet vill vi kort nämna något om det. Enligt vad vi erfar kommer förändringen främst att innebära en skillnad vad gäller lagrummets krav på skolan att anstränga sig till det yttersta för att hitta lösningar för eleven inom undervisningens ram. Det kommer även fortsättningsvis att finnas en gräns där detta inte anses möjligt och där arbetsprocessen med särskilt stöd skall inledas. Vad gäller förutsättningarna att uppfylla lagens krav på likvärdig utbildning kan vi inte se annat än att samma premisser som tidigare måste gälla för att det tänkta stödet ska bli realitet. När den första delen av de kompensatoriska insatserna till eleven, anpassning, nu inte blir självklart synlig för rektor, blir det förutom rutiner för arbete med särskilt stöd viktigt att skapa rutiner för arbetet med anpassningar. Om detta inte görs riskerar eleven att ”fastna” i arbetslagets försök att anpassa, utan att rätt kompetens och rätt resurser tillförs.

Den nya skrivningen av övergång från stöd, till särskilt stöd är alltså fortfarande behäftad med ett bedömningsmoment. Det återstår att se om tillräckliga insatser och särskilda skäl kommer tolkas på olika sätt av olika individer eller om en ökad samsyn uppnås.



## **7.5 Fortsatt forskning**

Resultatet av denna studie har gett oss uppslag till frågor för fortsatt forskning. Det vore intressant att undersöka om den nya skrivningen i skollagen förändrar arbetet på skolorna vad gäller anpassning och särskilt stöd och i så fall på vilket sätt.

Vår studie visar att vissa lärare anser att elever med svårigheter i deras ämnen inte får särskilt stöd, då särskilt stöd inte ges i deras ämne. Det vore av värde att klargöra om detta är allmänt förekommande.

Vi slår i vår undersökning av att lärarna i liten grad hänvisar till skollagen. Det vore därför intressant att undersöka vilket stöd lärare anser sig ha av skollagen i sin kommunikation med kollegor, skolledning, föräldrar och elever.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet).
- Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund, bidrag till utvecklandet av en livsvärlds-fenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design* (4. uppl.). Los Angeles, Calif.: SAGE Publications.
- Duvner, T. (1997). *ADHD: impulsivitet, överaktivitet, koncentrationssvårighet*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Gillberg, C. (1996) *Ett barn i varje klass om DAMP, MBD, ADHD*. Stockholm: Cura.
- Gillberg, C. (1997) *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom: normala, genier, nördar*. Stockholm: Cura.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P., Egelund, N., Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. (Doktorsavhandling, (sammanfattning), Göteborgs universitet).
- Hjörne, E., Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevbälsa och förhandling om normalitet i svensk skola*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelser : Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Institutionen för socialt arbete).
- Jiveborn, L. (2012). *Särskilt stöd som dilemma: en diskursanalytisk studie av olika aktörers definitioner*. (Examensarbete inom specialpedagogik, Masterprogrammet, Högskolan för lärande och Kommunikation, Jönköping).
- Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:562477/FULLTEXT01.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

- Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- LGR 80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, timplaner, kursplaner*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Lindqvist, G. (2013). *Who should do what to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*. Jönköping: School of Education and Communication Jönköping University.
- Nilholm, C. (2005) specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10 (2):124-138.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1824>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Palmblad, E (2000) Diagnostics and ideology. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2:1, 58-82.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen - för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Hämtad från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/23/68/25bd4959.pdf>
- Skollagen. (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Särskilt stöd i grundskolan: en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. (Rev. [utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1787>
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?: en kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Skolverket.
- Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2816>
- Skolverket. (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3002>
- Skolverket. (2013b). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *SiRiS Grundskolan – Slutbetyg årskurs 9 Läsåret 2012/13 Jönköpings kommun*.
- Hämtad från [http://sir.is.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr9betyg\\_nyckel\\_v2&p\\_verksamhetsar=2013&p\\_kommun\\_kod=0680&p\\_skolkod](http://sir.is.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gr9betyg_nyckel_v2&p_verksamhetsar=2013&p_kommun_kod=0680&p_skolkod)

- SOU 1961:30. *Grundskolan: Betänkande angivet av 1957 års skolberedning, 6*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.  
Hämtad från [http://weburn.kb.se/metadata/656/SOU\\_603656.htm](http://weburn.kb.se/metadata/656/SOU_603656.htm)
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SLA*. Stockholm: Allmänna förlaget.  
Hämtad från [http://weburn.kb.se/metadata/742/SOU\\_7257742.htm](http://weburn.kb.se/metadata/742/SOU_7257742.htm)
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning*. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förlaget.  
Hämtad från [http://weburn.kb.se/metadata/243/SOU\\_7259243.htm](http://weburn.kb.se/metadata/243/SOU_7259243.htm)
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet: betänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.  
Hämtad från <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/677>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- UNICEF (1989). *FN:s barnkonvention*. Stockholm: UNICEF.  
Hämtad från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistiska-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
Hämtad från [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/etikreglerhs.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf)
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2., uppdaterade och utök. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

## **Bilaga I. Intervjuguide**

1. I Lgr -11 finns begreppet särskilt stöd för elever med svårigheter. Läroplanen definierar inte begreppet. Hur skulle du vilja definiera särskilt stöd?
2. Kan du beskriva situationer när du haft elever som varit i behov av särskilt stöd?
3. Kan du beskriva situationer där du varit osäker på om eleven varit i behov av särskilt stöd?
4. Har du haft elever som du bedömt varit i behov av särskilt stöd som inte har fått det och i så fall på vilka grunder?