

Mälardalens högskola
Akademin för utbildning, kultur
och kommunikation

Specialpedagogik
91 – 120 poäng
Magisteruppsats
15 hp

ABSTRAKT

Per Gustafsson

”Bara för att morsan sitter bredvid då måste man säga ja.”

Elevers uppfattningar av särskilt stöd i grundskolan

2008

Antal sidor: 34

Studier om elever i behov av särskilt stöd domineras av lärarperspektivet, få studier har ett elevperspektiv. Den här studiens syfte är att beskriva och förklara uppfattningar som elever i behov av särskilt stöd har av det särskilda stödet, vad det gäller vari problematiken ligger, stödåtgärdernas utformning generellt sett, det egna lärandet och på de specifika åtgärderna utvecklingssamtal och åtgärdsprogram.

För att beskriva elevers uppfattningar har metoden i studien en fenomenografisk ansats. Data har insamlats via intervjuer med 11 elever i grundskolans senare år.

Resultatet visar att eleverna uppfattar särskilt stöd i tre dimensioner, individ dimension, gemensam dimension och yttre dimension. I individ dimensionen är elevernas uppfattningar fokuserade på individnivå, eleven har problem med ett eller flera skolämnen. Lärandet är inriktat på att nå målen för godkänt utan att reflektera över nyttan av kunskaper. Även utvecklingssamtal och åtgärdsprogram är inriktade på att eleven ska nå betygsmålen. Yttre dimensionen speglar elevernas uppfattningar det som omsluter dem i skolan, material, pedagoger och andra resurser. Dimensionen befinner sig utanför det som eleverna har möjlighet att påverka. Problem orsakas av det som inte eleven har möjlighet att påverka. Särskilda stödet handlar om att få rätt material av pedagogerna för att kunna arbeta med lärandet på egen hand. I utvecklingssamtalet uppfattar eleven ingen möjlighet att påverka innehållet. Åtgärdsprogrammen skrivs utan delaktighet och inflytande för eleven. Gemensam dimension är området där individ dimension och yttre dimension går i varandra. Inom denna dimension sker samverkan och dialog i ett möte på likartade villkor, i ett lärande möte. Problem uppstår i mötet med en uppgift och i särskilt stöd söker eleverna kamratinläring och samarbetsinläring. Lärandet är inriktat på en djupare inläring där eleven reflekterar över det inlärd och hur han/hon lär. Åtgärdsprogrammen är ett pedagogiskt stöd för eleven och eleven är väl medveten om innehållet och nyttan av det.

Nyckelord: Grundskola, inkluderande undervisning, relationellt perspektiv, sociokulturellt lärande, specialpedagogik.

”Bara för att morsan sitter bredvid då måste man säga ja”

Elevers uppfattningar av särskilt stöd i grundskolan.

Per Gustafsson

Uppsats i Specialpedagogik
91 – 120 poäng

Magisteruppsats 15 hp

Vårterminen 2008

Handledare:
Kerstin Göransson

Examinator:
Anders Garpelin

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
1.1 Disposition	5
2 Bakgrund	6
2.1 Lagstiftning om särskilt stöd	6
2.2 Utvecklingssamtal och åtgärdsprogram	6
2.3 Specialpedagogik	7
2.3.1 Två perspektiv inom specialpedagogik	7
2.3.1.1 Organisation av särskilt stöd	8
2.4 Sociokulturellt lärande	10
2.4.1Handledning för att uppnå ett större lärande	11
2.4.2 Samarbetsinlärning och ”more capable peers”	11
2.5 Mål enligt läroplanen och lärande	12
3 Problemområde, syfte och frågeställningar	12
3.1 Syfte och frågeställningar	14
4 Metod	14
4.1 Urval och respondenter	15
4.1.1 Presentation av respondenterna	16
4.2 Datainsamling	16
4.3 Databearbetning	16
4.4 Etik	17
5 Resultatredovisning	18
5.1 Individ dimension	18
5.1.1 Problemformulering	18
5.1.1.1 Individens problem	18
5.1.2 Stödets utformning	19
5.1.2.1 Individ anpassning	19
5.1.3 Lärande	20
5.1.3.1 Inre motivation	20
5.1.3.2 Ytinlärning som mål	20
5.1.3.3 Djupinlärning som mål	21
5.1.4 Utvecklingssamtal & åtgärdsprogram	21
5.1.4.1 Delaktighet i utvecklingssamtal	21
5.1.4.2 Delaktighet i åtgärdsprogram	22
5.2 Gemensam dimension	22
5.2.1 Problemformulering	23
5.2.1.1 Att prestera inför andra	23
5.2.2 Stödets utformning	23
5.2.2.1 Att lära med andra	23
5.2.2.2 Klassrumsmiljöns betydelse för lärandet	23
5.2.3 Lärande	24
5.2.3.1 Att lära av erfarenheter	24
5.2.4 Utvecklingssamtal & åtgärdsprogram	24
5.2.4.1 Pedagogiskt stöd	24
5.3 Yttre dimension	24

5.3.1 Problemformulering	24
5.3.1.1 Problem med läromedel och klassrumsmiljö	24
5.3.1.2 Konsekvens av att inte delta i klassen	25
5.3.2 Stödets utformning	25
5.3.2.1 Anpassning av material	25
5.3.3 Lärande	25
5.3.3.1 Att söka yttre stöd	25
5.3.4 Utvecklingssamtal & åtgärdsprogram	26
5.3.4.1 Att få respons på helheten	26
5.3.4.2 Att inte vara delaktig i utformande av åtgärdsprogram	26
5.4 Sammanfattning av resultatredovisning	27
6. Diskussion	27
6.1 Metoddiskussion	27
6.2 Trovärdighet	28
6.3 Tillförlitlighet	29
6.4 Resultatdiskussion	29
6.5 Förslag på fortsatt forskning	35
Litteraturlista	

1. Inledning

Mitt personliga intresse för ämnet i denna uppsats kommer av att jag sedan våren 1999 har varit verksam i en resursenhet på en grundskola (förskola – år 9) i en mellansvensk kommun. Arbetet med elever i behov av särskilt stöd har medfört många funderingar om hur dessa elever uppfattar sin skolvardag och sitt lärande.

Intresse för hur elevers uppfattning av att vara i behov av särskilt stöd och hur de uppfattar stödet de får, väcktes under arbetet med min C-uppsats då jag med intervjuer och observationer studerade några lärares arbete med elever i behov av särskilt stöd i klassrummet. Dessa lärare uttalade sig om att det var svårt att arbeta med elever som befann sig i behov av särskilt stöd men inte tog emot det stöd som erbjöds inom ramen för den ordinarie undervisningen. Med tiden har funderingar om hur elevernas uppfattningar av sin situation och studier vuxit fram. I detta sammanhang har även reflexioner om hur motivationen är en bidragande orsak till lärandet, funnits med. Motivationen och att förstå vad kunskapen ska användas till är en motor som driver vår vilja att lära (Dewey, 1997; Säljö, 2000; Dysthe, 2003; Kullberg; 2004).

Eleverna som har sitt särskilda stöd utanför klassrummet, i den verksamhet jag har erfarenhet av, ska vilja ha sitt särskilda stöd utanför klassrummet i mindre grupp. Dock möter jag elever med varierande inställningar till det särskilda stödet. Dessa varierar mellan positiv inställning och viljan att ha särskilt stöd i klassrummet eller utanför klassrummet, till de elever som har svårt att följa ordinarie undervisning men ändå inte anser sig behöva särskilt stöd vare sig i klassrummet eller utanför detsamma. Det är lätt att tro att de senare eleverna helst vill vara kvar i klassrummet hos sina kamrater, och ser det som ett "straff" att få lämna klassen. Att få det särskilda stödet i klassrummet skulle innebära att eleven skiljer sig från gruppen.

Studier om elever i behov av särskilt stöd och hur det särskilda stödet utformas för elever domineras av lärarperspektiv, till exempel "Projektet specialundervisning och dess konsekvenser" (SPEKO) (Persson, 1997; Persson, 1998; Berglund, 1998), som fokuserade på pedagogers arbete med elever i behov av särskilt stöd. Peltier (1997) saknar studier om elever i åldrarna för grundskolans senare år och menar att det som har studerats är studier på barn i förskoleåldern och elever i de tidiga skolåren. Därför är det intressant att studera eleverna i grundskolans senare år och deras uppfattningar av särskilt stöd.

1.1 Disposition

Föreliggande fördjupningsarbete är upplagt så att den inleds med att beskriva några av de riktlinjer som styr verksamheten med särskilt stöd, utvecklingssamtal och åtgärdsprogram i den svenska skolan. Därefter en teoretisk beskrivning av det specialpedagogiska området som följs av två perspektiv på specialpedagogiskt arbete och hur organisationen av särskilt stöd i skolan kan ske utifrån dessa perspektiv. Sociokulturellt synsätt på lärande beskrivs utifrån att det skulle kunna vara en följd av ett av perspektiven på specialpedagogiskt arbete. I detta sammanhang lyfts handledning in i ett högre kunnande och kamratinläring fram å det har en viktig del i det sociokulturella lärandet. Läroplanens (Skolverket 1994;2006) mål och olika sätt att lära kopplas till det sociokulturella synsättet på lärande

Efter teoretisk bakgrund kommer syfte och metodbeskrivning och etiska ställningstagande. I resultatet redovisas elevernas uppfattning av behov av särskilt stöd. Uppsatsen avslutas med diskussion.

2 Bakgrund

2.1 Lagstiftning om särskilt stöd

Enligt skollagen ska elever som har svårt att nå undervisningens mål få särskilt stöd oavsett orsaken till svårigheten eller svårigheterna (SFS 1985; 1100). Enligt grundskoleförordningen ska elever få stöd om det kan finnas risk att eleven inte uppnår de mål som ska uppnås efter år 5 och efter år 9 eller om det finns andra orsaker till att eleven behöver stöd (SFS 1997; 599). Utifrån Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (LPO 94) skall alla elever ha tillgång till utbildning, den skall vidare vara utformad utifrån varje elevs förutsättning och behov (Skolverket 1994; 2006). Dessutom har skolan ett särskilt ansvar för de elever som av olika skäl har svårt att nå de uppsatta målen i ett eller flera av de ämnen som finns i skolans kursplaner (Skolverket 1994; 2006), vilket innebär en förklaring till när särskilt stöd ska erbjudas. Detta medför att skolan har en skyldighet att tala om för eleverna och deras vårdnadshavare vilka krav som ställs på eleven i varje ämne när det gäller studiernas mål (Skolverket 1994; 2006). Vilket i sin tur innebär att elevens klasslärare/mentor behöver göra det begripligt för eleven vad han/hon behöver göra för att nå målen och hur eleven ska gå tillväga för att nå målen.

2.2 Utvecklingssamtal och åtgärdsprogram

Utvecklingssamtalet är det forum skolan använder för information om studier och studieresultat till elever och föräldrar. Vid utvecklingssamtal diskuteras och ibland skrivs det också ett åtgärdsprogram för att skapa förutsättningar för att nå målen.

Utvecklingssamtal är det viktigaste mötet mellan hem och skola för att förmedla till vårdnadshavare och elev hur eleven uppfyller målen i skolarbetet. Om målen inte uppnås ska det diskuteras hur eleven ska nå upp till målen genom ett samarbete mellan hem och skola. Det som ger utvecklingssamtalen extra tyngd, förutom att varje elev har rätt att få reda på hur deras studier och kunskaper utvecklas i förhållande till målen, är att samtalet dokumenteras (Skolverket 2001). Utvecklingssamtalen är inte det enda tillfället där eleven får reda på hur det går i skolan i förhållande till mål och betygskriterier, det förekommer också informella samtal mellan lärare och elev. Dessa samtal som inte dokumenteras kan skapa en förvirring för eleven när lärare och elev har olika uppfattning om innehållet i samtalet. Dewey (1997) anser att vi behöver veta vad vi ska leta efter för att hitta det. Vilket i det här sammanhanget skulle kunna betyda att, har eleven blivit medveten om sina studieresultat har eleven också kunskap om hur målen uppfylls. Skolan idag har genom sina lärare flera formella och informella sätt den kan få en elev att bli medveten om att vara i behov av särskilt stöd, bland annat enskilt samtal och betyg. Men det är i utvecklingssamtal klassföreståndaren/mentorn har tillfälle att samtidigt göra både elever och föräldrar medvetna om elevens studier och måluppfyllelse. Sedan 1995 är lärare ålagda att genomföra utvecklingssamtal med elever och deras vårdnadshavare och samtalet ska föras med tanke på delaktighet, jämlikhet och framåtblickande som en del av elevens lärande (Skolverket, 2001). Enligt Lpo 94 (1994; 2006) betonas det att läraren ska samverka med elevens hem och hålla vårdnadshavare informerade om elevens skolsituation och studieresultat. Dokumentationen från utvecklingssamtalet ska ses som ett tillägg över det samtalet har handlat om och vårdnadshavarna har rätt att få ett sådant dokument om de efterfrågar det (Skolverket, 2003). I dokumentet ska överenskommelser som deltagarna i samtalet är överens om att finnas med.

Från den 1 januari 2001 är det ett krav att elever som är i behov av särskilt stöd ska ha åtgärdsprogram (Skolverket, 2001; Persson, 2002). Åtgärdsprogram ska upprättas gemensamt av elev, förälder och lärare, utvecklingssamtalet är utgångspunkten för innehållet i åtgärdsprogrammet (Skolverket, 2001). Vidare skriver Skolverket att gränserna mellan individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram kan vara oklar, vilket innebär att den individuella utvecklingsplanen i vissa fall kan ersätta åtgärdsprogrammet men inte delaktigheten mellan skola, elev och hemmet. Innehållet i åtgärdsprogrammet bör vara mer inriktat på elevens utveckling i stort och mål att sträva mot, än enskilda ämnen i skolan (Persson, 2002). I åtgärdsprogrammet skall det finnas en bakgrund till problemet, vilka mål eleven ska uppnå och hur arbetet ska genomföras. För att innehållet i åtgärdsprogrammet inte ska hamna för nära den information, som endast de som skriver åtgärdsprogrammet behöver känna till. Själva åtgärdsprogrammet bör utformas så att tyngdpunkten ligger på elevens utveckling och att kartläggningen av elevens bakgrund till problem dokumenteras på annat sätt (Skolverket, 2001). Detta för att åtgärdsprogrammet ska fungera som ett pedagogiskt hjälpmedel för lärare och elev och leda fram till att eleven når målen enligt LPO 94 för undervisningen (Persson, 2002). Persson betonar att skolan har ett ansvar för att eleverna under hela sin tid i grundskolan får en utbildning som är anpassad till varje individ. Ahlberg (2001) anser att åtgärdsprogrammet ska se på elevens hela skolsituation inte bara ett enskilt ämne, för att ta tillvara på erfarenheter från de områden där eleven känner att den lyckas i skolan.

2.3 Specialpedagogik

Specialpedagogik anses idag vara ett tvärvetenskapligt ämnesområde som hämtar teori och forskning från flera vetenskapsområden som sociologi, psykologi, pedagogik och medicin. Dessa vetenskaper blandas inom specialpedagogik och utgör grund för det specialpedagogiska ämnesområdet (Tinglev, 2005). Eftersom specialpedagogik omspannar flera vetenskapsområden är det svårt att hitta en teori som är grund för vetenskapen. Det kan ses som en nackdel att det saknas forskning som utvecklar egna teorier inom det specialpedagogiska området (Haug, 1998). Haug menar att det framför allt saknas forskning som är direkt kopplad till det praktiska arbetet. Vilket kan ses som ett uttryck för att specialpedagogik i vetenskapssammanhang är ett ganska ungt område och att forskningen därigenom inte blivit tillräckligt utbredd (Giota & Lundborg, 2007). Läger man också till att de uppdrag som de praktiskt verksamma får inte alltid är klart uttryckta, innebär det att det specialpedagogiska området från teori och forskning till praktik blir ganska svårt att tyda (Persson, 1998). Följden blir att specialpedagogiken får lösa akuta problem som att ge elever stöd för att eleven ska nå målet godkänd, istället för att arbeta för långsiktiga förändringar hos eleven (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Långsiktiga förändringar som gör att eleven själv ges redskapen att lösa svårigheter längre fram i sin utbildning genom mål som benämns mål att sträva mot i LPO 94 (Skolverket, 1994; 2006).

Persson (2001) menar att det är speciallärare och/eller specialpedagog som får ansvaret för att elever i behov av särskilt stöd ska nå betyget godkänt i grundskolan. Persson (2001) menar att det blir denna yrkesgrupps ansvar att de ska *överbygga vad som upplevs som gapet mellan samhällets intentioner och praktikens möjligheter* (s. 112).

2.3.1 Två perspektiv inom specialpedagogik

Inom det specialpedagogiska området råder flera perspektiv som grund för verksamhetsområdet, som exempel kan nämnas helhetsyn och kompensatoriskt perspektiv

(Nilholm & Björck-Åkesson). I föreliggande examensarbete har valts att fokusera på kategoriskt perspektiv och relationellt perspektiv. Det relationella perspektivet har valts för att det kan kopplas till läroplanen av idag och det kategoriska för att det är den som härledas till traditionen i skolan. I det kategoriska perspektivet koncentrerar sig verksamheten på elevens svårigheter i skolarbetet. Orsakerna till svårigheterna kan vara elevens individuella brister, dysfunktioner eller andra avvikelser mot det som allmänt betraktas som normalt (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). I detta perspektiv fokuseras elevens problem och bakgrund vilket utgör förklaringen till orsaken till elevens svårigheter (Ahlberg, 2001). Även forskningen inom detta perspektiv är inriktad på att söka kunskap om orsak och bakgrunden till elevens individuella funktionshinder, som medför att eleven hamnar i behov av särskilt stöd. Märk väl att det inte handlar om miljöbetingade orsaker till problem. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) kritiserar detta perspektiv för att det blir svårt att omsätta dessa kunskaper till praktisk pedagogisk verksamhet.

Stöd utifrån detta perspektiv innebär att eleverna får träna individuellt för att kompensera det som eleven har svårt med. Tanken bakom detta är att genom denna träning ska alla elever, även elever i svårigheter få likvärdiga möjligheter att nå kunskapsmålen (Persson, 1998). Detta stöd har även benämnts organisatorisk differentiering (Tinglev, 2005), genom att eleverna har en klasstillhörighet men skiljs från klassen vid det eller de tillfällen som eleven får särskilt stöd. En skola som har detta perspektiv på särskilt stöd och specialpedagogik är inriktad på att lösa akuta problem, på diagnostiserade problem och individuella svårigheter och bidrar därigenom till att differentiera elever från gemenskap i skolan (Persson, 1998).

Det andra perspektivet på special pedagogik, relationellt perspektiv ser elevens svårigheter som en reaktion på mötet mellan eleven och olika företeelser (Tinglev, 2005). Vilket innebär att svårigheten inte behöver finnas hos eleven som individ utan kan bero på andra orsaker till exempel rummets utformning eller lärarens genomgång av uppgiften. Persson (1998) menar att i det relationella perspektivet är det viktigt hur samspel och interaktion sker mellan de olika sammansättningar av lärare och elever som finns i skolan. Ahlberg (1999) beskriver att i det relationella perspektivet skapas möjligheter eller hinder till elevers lärande och delaktighet, i möten och samspel mellan alla personer i skolans olika språkliga och sociala sammanhang, framförallt genom hur dessa personers relationer till varandra utformas.

För alla elevers lärande på olika nivåer ska bli möjlig, ställs det stora krav på lärarnas pedagogik genom att hänsyn måste tas till elevernas olikheter och möjligheter, för att utforma lektioner som vänder sig till alla elevers behov (Ahlberg, 2001). Istället för en elevdifferentierad utbildning blir det en pedagogiskt differentierad utbildning, ett kommunikativ relationsinriktat perspektiv (Ahlberg, 2001). Granström (1998) betonar att eftersträvar skolan interaktion mellan elever så får inte grupperna bli för små, då avtar interaktionen och det blir pedagogen som har en dialog istället.

2.3.1.1 Organisation av särskilt stöd

Utifrån de två perspektiv på specialpedagogiskt arbete, som beskrivs i förra avsnittet, finns det olika sätt att organisera särskilt stöd. Direktiven i grundskoleförordningen (SFS 1994; 1194) är att stödet ska ske i elevens klass eller undervisningsgrupp, det föreligger dock en öppning för om särskilda orsaker finns kan stödet ges på annat sätt som till exempel anpassad studiegång eller särskild undervisningsgrupp på annan plats (Giota & Lundborg, 2007). Idag handlar den allmänna diskussionen om att stödet ska ges i klassrummet i enlighet med det inkluderande perspektivet på undervisning (Emanuelsson & Persson, 1996; Haug 1998). I

linje med det relationella perspektivet, att interaktionen mellan elever och elev och lärare är i klassrummet är betydelsefull för elever i behov av särskilt stöd (Persson, 1998). Meningen med den inkluderande undervisningen är att den ska ges inom ramen för klassens ordinarie undervisning, på samma tid och i samma rum som klassen har lektion, utifrån tanken att läraren ska möta eleverna på den nivå i lärandet där de befinner sig. Därigenom ska eleven uppnå en känsla av delaktighet och grupptillhörighet i sin klass och få ta del av den information och de diskussioner som förekommer under lektionerna. Samtidigt får skolan, läraren och eleverna fördelarna av kamratinläring (more capable peers), där elever stöttar varandra i lärandet och till och med, lär varandra och lär av varandra. Detta sker genom att prata om hur de uppfattar det som läraren går igenom (Säljö, 2000).

SOU 1997:108 fick namnet att "Lämna skolan med rak rygg" vilket syftar just till att eleverna i skolan ska få positiv självkänsla genom tillhörighet, få studera på sin nivå för att utvecklas och att inte gå miste om något gemensamt inom klassens ram. I Gustafsson (2004) beskriver lärarna detta genom att låta eleverna delas in i heterogena grupper för att alla elever ska utvecklas, och att de eleverna som är i behov av särskilt stöd kan få detta stöd genom att lyssna på sina kamrater och utifrån sin nivå delta i diskussioner i skolämnet. Positiv inställning till inkluderande undervisning visade lärarna i studien genom att poängtera nyttan av samarbetsinläring och att elever lär av varandra (more capable peers) (a.a.). Genom att ha en klass med elever som skiljer sig i kunskap, lärande, intresse och arbetstakt så speglar det samhället som finns utanför skolans värld (a.a.). Fischer, Sax & Pumpian (1996) pekar på vikten av att ha tillgång till det sociala samspelet i klassrummet och Hendrick, Keefe & Davis (1998) betonar vikten av medvetenhet om alla människors olikhet, precis som vi i skolan får lära oss hur samhället i övrigt fungerar.

Motsatsen till den inkluderande undervisningen är exkluderande undervisning/segregering, utifrån det kategoriska perspektivet, där eleven får särskilt stöd utanför klassens ram i en form av särskild undervisningsgrupp (Haug, 1998). Genom detta sätt att organisera det särskilda stödet är fokus på prestation och resultat inte bara för den elev som exkluderas utan också för klassen i övrigt. Grundtanken för en sådan organisation är att eleven som går till särskild undervisningsgrupp ska få möjlighet att nå målen i skolan genom att få mer tid för särskilt stöd på sin nivå och i sitt eget tempo. Samtidigt som klassen i övrigt kan fortsätta på sin nivå och i ett högre tempo. En sekundär effekt av detta, är att klassen i övrigt kan skyddas från störande uppträdanden på lektionerna (Börjesson, 1997).

Mellan dessa ytterligheter i organisation finns en form som är en blandning av de båda föregående, den segregerande integreringen (Haug, 1998), partial inclusion (Hendrick, Keefe & Davis, 1998), organisatorisk differentiering (Tinglev; 2005) eller integrering (Groth, 2007). Denna form innebär att eleven i behov av särskilt stöd deltar i den ordinarie undervisningen tillsammans med sin klass förutom i det ämne eller de ämnen där han/hon behöver särskilt stöd.

Fördelen med denna form är att eleverna får möjligheten till ett eget särskilt stöd med specifik träning som är skräddarsydd för varje enskild elev. Nackdelen är just att eleverna går miste om kamratinläringen i klassrummet och det socialasamspel som sker med klasskamrater. Även om en elev i behov av särskilt stöd inte har möjlighet att få lika mycket specifikt stöd i klassrummet, med upp till 30 andra elever, som en speciallärare kan ge utanför klassrummet har eleven enligt Göransson (2007) viljan av att vara som alla andra och inte urskilja sig från de övriga eleverna i klassen. För att inte särskilt stöd utanför klassrummet ska uppfattas som

ett ”straff” av eleven, bör det ske på elevens eget initiativ eller utifrån elevens egen vilja, vilket i så fall följer skolans uppdrag som demokratisk fostrare (Ahlberg; 2001). Om vi räknar bort särskolan i detta sammanhang är det inte vanligt med segregande lösningar på undervisningen i den svenska skolan (Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson, 2007). Även om den segregande organisationsformen inte är vanlig kan det enligt Nilholm et. al. (2007) vara upp mot 12000 elever i Sveriges grundskolor som går i särskild undervisningsgrupp utanför sin egen skola och klassrum. Denna beräkning är baserad på att det i genomsnitt finns fem – sex särskilda undervisningsgrupper i varje svensk kommun där eleverna tillbringar mer än halva skoldagen (a.a.).

Det finns ingen forskning som bevisar att något av de beskrivna sätten att organisera det särskilda stödet har någon fördel före den andra (Murphy, 1996). Vilket mer beror på att det inte finns några generella sätt att ge särskilt stöd som passar alla. Utan det handlar om att det finns flera faktorer, både individuella och miljöfaktorer, som påverkar om resultatet av det särskilda stödet blir positivt eller om det särskilda stödet inte ger resultat (Göransson, 2007). Det som är bra för en elev kan betyda att det inte ger någon effekt för en annan elev, vilket gör att det mer blir en fråga om att lyckas med individuella lösningar från elev till elev. Persson (1998) understryker detta när han pekar på att effekterna av särskilt stöd är svåra att mäta, tittar man på gymnasieskolans individuella program så är det en överrepresentation av elever som har haft särskilt stöd i grundskolan. De officiella uttalanden som finns pekar på att skolan ska minska de segregerade grupperna (SOU, 1998:66). Dock ser det ut som att i grundskolan idag verkar det att de segregerade grupperna som organiseras i skolorna blir allt fler (Westling Allodi, 2005).

2.4 Sociokulturellt lärande

Utifrån det relationella perspektivet på elevernas lärande och de svårigheter som uppstår i mötet mellan eleven och olika situationer i skolan och hur skolan organiserar det särskilda stödet för dessa elever i skolan, kan man inte frånga det sociokulturella perspektivet på lärandet. I det sociokulturella perspektivet på lärandet är uppfattningen att det är i klassen/gruppen som den enskilde eleven tillhör, som utgör själva grunden för elevens lärande. Dels genom en inre process, det som sker i varje elevs medvetande, och dels genom en yttre process som sker i samspelet mellan eleverna i ett klassrum (Dysthe, 2003). Lärandet som en inre och en yttre process är sammanlänkat i det sociokulturella perspektivet, det ena förutsätter det andra. Enligt Dysthe har ordet social i det här sammanhanget två betydelser som förklarar varför gruppen är viktig, dels att vi hör hemma i ett sammanhang och att vi utifrån det sammanhanget påverkas i hur vi tänker och hur vi agerar. Det är också att vara social i vårt umgänge med andra och hur vi interagerar med dem. Dewey (1997) säger att vi lär oss hela tiden och överallt, i det sociokulturella perspektivet är det klassen och miljön som medvetet och omedvetet skapar lärandet i skolan. Även Säljö (2000) framför något liknande i att vi lär hela livet både medvetet och omedvetet. Den individualisering av pedagogiken som sprids ibland annat i Sverige och Norge är enligt Dysthe (2003) ett uttryck för skolans misslyckande att skapa ett samspel i klassrummet som leder till ett lärande hos eleverna. Orsaker till detta finns i att kunskapen om de processer i samspel som leder till lärande är otillräckliga hos pedagogerna.

Grunden till det sociokulturella perspektivet kommer enligt Dysthe (2003) och Kullberg (2004) från det som Dewey, Mead och Vygotskij skrivit om pedagogik och lärande. Detta har vävts tillsammans av Luria och Bakhtin (Dysthe, 2003; Kullberg, 2004) enkelt kan det sägas

att från Dewey kommer tankarna om kunskap genom aktivitet, Mead bidrar med tankarna om det relationella och Vygotskij har bidragit med språkets betydelse. I stället för att se lärandet som en inre aktivitet ser det sociokulturella perspektivet som att lärande är att vara med i ett socialt sammanhang. Språket har en särskild viktig position i detta perspektiv, i reflektionen över ett handlande omsätts det praktiska till ord som uttalas eller stannar i tanken. I dagens skola sker en dialog mellan lärare och elev både muntlig och skriftlig, när den dialogen sker skapar den ett vidgat lärande hos båda parter. Ännu bättre är om fler i klassrummet deltar i dialogen i en miljö för samspel (Dysthe, 2003). Genom språket kan eleven dels uttrycka den kunskap som han/hon har tillägnat sig och dels formulerar och utveckla eleven kunskap genom språket.

I centrum för sociokulturellt lärande är att vi människor är sociala varelser, genom att vi har behov av att samspela med andra och i detta samspel utvecklas våra kunskaper och vårt tänkande. Enligt Säljö (2000) har Vygotskij fört in begreppet redskap, detta begrepp som har att göra med de resurser vi människor har både språkliga och fysiska som vi använder oss av för att förstå och verka i vår omvärld. Särskilt har detta anammats när det gäller sambandet mellan språket och det sociokulturella perspektivet på lärande. Med redskap i detta perspektiv menas det kunnande och den kapacitet vi har genom språket. Genom att sätta ord på våra tankar, hur vi kommunicerar med varandra och hur vi återger texter som vi läst, förstärks minnet och hur vi tagit till oss kunskapen i det vi läst. Redskapet blir då de erfarenheter och lärande som människan har tagit till sig och gjort till sin egen kunskap. Genom att eleven använder sitt redskap tillsammans med andra, både det de har lärt sig långt tidigare och det de lär sig nu, kan de klara av att lösa problem som de inte klarar av att lösa själva utan tillgång till "bollplank" i form av andra, till exempel klasskamrater. Dysthe (2003) menar att i detta perspektiv läggs stor vikt vid att kunskap hos individer skapas i samspel med andra i ett sammanhang. Vilket betyder att dialogen och samarbetet mellan lärare och elev, elev och elev har stor betydelse. Lander, Almius & Odhagen (1995) menar att eleven i sin individuella dialog med sig själv om sitt eget lärande i ett metakognitivt perspektiv fördjupar sitt eget lärande.

Säljö (2000) och Dysthe (2003) har beskrivit lärandet enligt det sociokulturella perspektivet på olika sätt, men i grunden verkar likheterna mellan de två olika beskrivningarna överväga. Till att börja med ska lärandet ske i ett sammanhang där eleven förstår vad lärandet ska leda till. Vilket betyder att eleven inte bara ska förstå uppgiften utan också metoderna för att lösa uppgiften som i sin tur ska vara till nytta för eleven även utanför skolan. Vidare är lärandet socialt genom att lärandet sker tillsammans med andra och att lärandet påverkas av det sammanhang en elev vistas i, som att i Tärnaby är det naturligt att barn lär sig utförsäkring men inte i Malmö. Genom interaktion mellan eleverna inom klassen och mellan elever och läraren förstärks lärandet. Det går också att säga att det inte behöver vara under en lektionssituation för att interaktionen mellan elever ska ske, utan den kan ske var som helst även utanför skolan. Det viktigaste är att interaktionen sker, för dessa samtal mellan eleverna har stor betydelse för lärandet (Granström, 1998; Säljö, 2000). Kullberg (2004) förstärker detta när hon använder Vygotskijs tankar om samarbetsinläring och att handledas in i en högre nivå av kunnande.

Precis som Dewey (1997) poängterar Kullberg (2004) att en positiv omgivning leder till större självförtroende och lust till ett fortsatt lärande som i sin tur ger en positiv utveckling hos eleven. Motivation och att det är roligt att lära är en stor drivkraft till att elever söker sig vidare i sitt lärande (Dewey, 1997; Kullberg, 2004). Även samhället och kulturen där elever bor har stor påverkan på studiemotivation, till exempel i en jordbruksbygd har det inte varit

vanligt att pojkar går vidare till högre studier. Förväntningarna har varit att de ska fortsätta i familjens fotspår, samtidigt förväntas elever med högutbildade föräldrar fortsätta till högre utbildningar. För att kompensera förväntningar är det av vikt att forma miljön för lärande så att det blir en lärande situation som stimulerar eleven till ett aktivt deltagande i lärosituationen. Där eleverna kan känna att det kan något och att de kan tillföra lärogruppen något som är till nytta för andra deltagare i gruppen (Dysthe, 2003). Känslan av att betyda något ger också en känsla av självförtroende, utan självförtroende och att lita på sin förmåga är det svårt att nå ett lärande. Berglund (1998) understyrker detta i sin studie av elever med specialpedagogiska insatser, att de värderar sig själva lägre än andra elever utan specialpedagogiska insatser, i likhet med Mead (1995) och att vi skapar vårt "jag" utifrån hur andra "visar" att de uppfattar oss. Persson (1997) skriver i sin studie att måttstocken för elever i särskilt behov som ska "komma i fatt" genom specialundervisning är de övriga elever, hur de utvecklas och inte den individuella utvecklingen hos eleverna med specialpedagogiskt stöd. Giota och Lundborg (2007) betonar också i sin rapport att elever med specialpedagogiska insatser i grundskolan är överrepresenterade i gymnasieskolans individuella program.

2.4.1Handledning för att uppnå ett större kunnande

Vanligtvis används Vygotskijs tankar om att en elev klarar mer på egen hand, om eleven får handledning in i den nya kunskap som eleven ska lära sig och som kan ligga på en högre nivå än den kunskapsnivå eleven befinner sig på (Lindqvist, 1999; Säljö, 2000). Den nivå eleven befinner sig på kan nämnas nuvarande utvecklingszon, från den zonen och till nästa zon är det ett mellanrum som eleven måste passera innan eleven kan utföra arbete inom det högre kunnandet. Detta mellanrum benämner Vygotskij som zon of proximal development (ZPD). För att nå upp till den nya utvecklingszonen behöver eleven handledning, guidning för att själv kunna klara av att arbeta på den nivån. Detta kan liknas vid lärlingssystemet i äldre tider då mästaren tog en elev för att lära ut hantverket (Säljö, 2000). Sandström Kjellin (2004) gör ett förtydligande av handledning inom ZPD genom att ge exempel på tre områden för möten i kommunikation mellan lärare och elev. Där område tre faller inom handledning och sociokulturellt perspektiv på lärandet. I område tre möts lärare och elev på lika villkor, båda samtalar om samma sak och eleven får ge respons hur han/hon förstår lärarens kommunikation. Detta ger båda parter möjlighet att reflektera över kommunikationen, eleven över det som ska läras och läraren över hur eleven tar till sig det som läraren lär ut, i ett ömsesidigt lärande.

Säljö (2000) använder sig av begreppet kommunikativa stöttor, där en lärare kan dela upp uppgiften i mindre delar och guidar eleven vidare genom att använda sig av det som eleven kan och samtidigt föra in nytt. Kullberg (2004) beskriver något liknande men ger det namnet "det lärande mötet", där läraren utmanar elevens kunnande lagom mycket och genom verbal handledning får eleven att utveckla sitt kunnande. Abrahamsen (1999) har beskrivit detta sätt att handleda som att *handledningen hela tiden befinner sig i skärningspunkten mellan utmaning och stöd* (s. 209).

2.4.2Samarbetsinlärning och "more capable peers"

Elever lär inte bara under lektionerna utan även utanför klassrummet (Säljö, 2000), genom att prata med varandra om skolarbete och läxor sker en inlärning omedvetet hos eleverna. Dewey (1997) skriver om att vi lär hela livet vilket understryker att inlärning även sker utanför skolans väggar. Genom att elever delger varandra med egna ord hur de förstår en uppgift får övriga elever förklaringar på olika sätt och uppgiften repeterad, som i sin tur kan medföra att

de tar till sig ny kunskap. Detta är något som förekommer i grupper från 8 till 31 personer, ungefär av en svensk skolklass storlek (Granström, 1998). Eleverna söker bekräftelse av varandra för att känna sig säkra på att de förstår. Granström (1998) pekar på att blir gruppen för liten avtar interaktionen mellan eleverna, något som kan tolkas att inkluderande undervisning och sociala kontakter mellan elever under lektioner underlättar inläring.

2.5 Mål enligt läroplanen och lärande

LPO 94 (Skolverket 1994; 2006) talar om två mål för eleverna, mål att uppnå och mål att sträva mot. Dessa mål kan kopplas till det Marton & Booth (2000) skriver om lärande. Det finns två sätt att lära, ytinläring och djupinläring. Ytinläring som kan kopplas till mål att uppnå är att lära sig en text, ett praktiskt moment utantill utan att reflektera över dess innehåll. I detta sammanhang är eleven koncentrerad på att komma ihåg vad författaren skriver och att acceptera det utan att reflektera över innehållet. På samma sätt kan mål att uppnå tolkas, att eleven lär sig fakta utan att reflektera över det, till exempel Gustaf II Adolf, slaget vid Lützen, 1632. Djupinläring som då kopplas till mål att sträva mot, kräver att eleven reflekterar över det han/hon läser eller gör och kopplar till andra liknande situationer och utvecklar ny kunskap såtillvida att kunskapen kan användas i framtida situationer. Här reflekterar eleven över vad författaren menar, vilket budskap som förs fram och vilka argument som författaren använder och hur dessa presenteras. Detta kopplas till mål att sträva mot där eleven behöver reflektera över kunskap och koppla den till annat som att läsa mellan raderna, till exempel kunna fundera över soldaterna och hur de hade det i dimman 1632.

Tester som har gjorts på lärande har visat att de som beskriver ett lärande som är inriktat på djupet klarar mer avancerade uppgifter än de som beskriver sitt lärande som inriktat mot ytinläring (Marton & Booth, 2000). Vidare visade tester på en text som beskrev olika sätt att lära att de som var inriktade på djupinläring kände igen de delar i texten som beskrev djupinläring. Medan de som inte var inriktade på djupinläring inte tyckte att det som beskrev djupinläring var något som hade betydelse för deras egen inläring (Marton & Booth, 2000). Det visar att vi redan från början har olika uppfattningar om hur vi lär oss och vad vi ska använda kunskapen till, att klara ett betyg eller om vi ska förändra världen. De som har en djupinriktning på sitt lärande ser längre än att klara av ett område, de verkar flytta horisonten framåt hela tiden. Medan de som har en ytinriktning på sitt lärande har ett mål som ligger närmare, att avsluta ett område eller att klara ett betyg.

3. Problemområde, syfte och frågeställningar

En av grundförutsättningarna för elevers lärande är medvetenhet om vad som ska läras. När en elev skall ta emot särskilt stöd behöver denne vara medveten om att den är i behov av särskilt stöd. Här fyller utvecklingssamtal och åtgärdsprogram en betydande funktion, men hur uppfattar eleverna innehållet i dessa samtal och dokument. Ger utvecklingssamtal och åtgärdsprogram det pedagogiska stöd till eleverna som det är tänkt att de ska ge. Utan att ha undersökt elevernas uppfattningar kan verksamheten verkligen planeras utifrån ett elevperspektiv?

Lärare har också uttalat att de strävar efter ett mer elevinriktat fokus när det gäller att ge särskilt stöd. Dock finns det inget som säger hur elever uppfattar lärarnas strävanden. Utifrån detta blir det intressant att studera hur eleverna uppfattar sitt behov av särskilt stöd och hur de uppfattar att stödet är utformat. Märker eleverna lärarnas strävanden i det särskilda stöd som de får? Med kunskap och förståelse för studera elevernas uppfattningar om särskilt

stöd kan det innebära att undervisningen kan planeras utifrån ett elevperspektiv och med elevernas delaktighet.

3.1 Syfte och frågeställningar

Syftet är att beskriva och förklara uppfattningar som elever i behov av särskilt stöd har av det särskilda stödet, vad det gäller vari problematiken ligger, stödåtgärdernas utformning generellt sett, det egna lärandet och på de specifika åtgärderna utvecklingssamtal och åtgärdsprogram.

Syftet preciseras genom följande frågeställningar:

- Hur uppfattar eleverna orsaken till att de är i behov av särskilt stöd?
- Hur uppfattar eleverna stödets utformning?
- Hur uppfattar eleverna sitt lärande?
- Hur uppfattar eleverna utvecklingssamtalen och åtgärdsprogram eller utvecklingsplaner?

Med uppfattningar avses här elevernas innersta tankar/värderingar när det gäller deras syn på sin skolgång. Denna förklaring följer Uljens (1989) beskrivning av skillnaden mellan tyckande om en företeelse och uppfattningar av ett fenomen.

4 Metod

I följande avsnitt presenteras den metod som använts i denna studie och hur den tillämpats i denna studie. Vidare presenteras hur urvalet gjordes samt utfall av urvalet, tillvägagångssätt vid datainsamling och hur databearbetning har genomförts.

Utifrån syftet att beskriva elevers uppfattningar är fenomenografi lämplig metod. Detta följer Creswell (1998) uppfattning att det redan i syftet bestäms vilken metod som ska användas. Fenomenografi är vanlig vid studier av ett fenomen, utifrån hur människor uppfattar just detta fenomen. Grunden i fenomenografin är att människor ser fenomen runt omkring sig i omvärlden, uppfattar och tolkar dessa fenomen på olika sätt även om det är samma fenomen som de ser (Uljens, 1989; Marton & Booth, 2000). Uljens (1989) beskriver två olika karaktärer av fenomen, primära och sekundära fenomen. Det ligger ingen rangordning i namnen, utan är ett sätt att skilja på karaktären av fenomenen. Primära fenomen är sådana som är avgränsade till exempel en text eller en bild. Dessa fenomen är fasta och uppfattningarna kan jämföras mot originalet, ur forskarens syn är fenomenen fasta och kan inte variera. Sekundära fenomenen går inte att avgränsa till exempel att studera uppfattning av att vara förebild, här finns det ingen exakt förlaga som det går att jämföra med utan varje person ger sin egen bild av fenomenet, vilket är en spegling av varje persons uppfattning (Uljens, 1989). I denna studie är de sekundära fenomenen av intresse då det inte finns någon generell förlaga till hur särskilt stöd ska utformas. Utan att det särskilda stödet får utformas individuellt för varje elev (Göransson, 2007), då vi lär oss på olika sätt följer det naturligt att särskilt stöd kan se olika ut för varje elev. Följden blir då att även uppfattningarna av det särskilda stödet varierar från elev till elev som erhåller särskilt stöd. Fenomenografin avser att beskriva uppfattningar som den innersta förståelsen av ett fenomen. Marton & Booth (2000) skriver om att erfara något, *är ett sätt att urskilja någonting från och relatera det till sammanhang* (s. 147). Det är skillnad att studera uppfattning om till exempel skolan där svaret kan bli tyckande om skolan som helhet från lektioner till kamratumgänge. Uppfattning av skolan vänder sig till hur erfarenheter har tagits emot och formats om till grundläggande

värderingar. Att uppfatta något är ett sätt att skapa mening mellan människan och hans/hennes omvärld (Uljens, 1989). Dessa erfarenheter omfattar de relationer som kommer fram mellan varje person och den omvärld där personen lever (Marton & Booth, 2000). Därför blir en beskrivning aldrig slutgiltig utan beror på vem som beskriver och i vilket syfte beskrivningen görs. Varje persons erfarenhet av ett fenomen beskriver bara en sida av fenomenet inte själva fenomenet. Intresset för att samma fenomen uppfattas olika av oss människor understryks av att vi lär oss olika fort, olika mycket och på olika sätt (Marton & Booth, 2000).

Perspektivet som fenomenografin intar benämns andra ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv kan vara att forskaren själv försöker beskriva ett fenomen, andra ordningens perspektiv innebär då att forskaren försöker förstå och beskriva hur andra uppfattar ett fenomen (Uljens, 1989). Skillnaden i första och andra ordningens perspektiv finns också i på vilket sätt forskningsfrågan ställs. När utgångsfrågan är ”vad” söker forskaren efter första ordningens perspektiv genom att själv förstå och beskriva ett fenomen. När utgångsfrågan är ”hur” är det andra ordningens perspektiv genom att studera ett fenomen ur andra personers tolkningar, vilket i denna studie avser att eleverna svarar utifrån sitt eget perspektiv (Marton & Booth, 2000). I det perspektivet blir det i den här studien intressant att beskriva de skillnader i uppfattningar som de intervjuade eleverna har och att vid kommande studier studera hur uppfattningar förändras över tid.

Fenomenografi som metod har använts i pedagogisk forskning för att belysa skillnader i hur vi uppfattar fenomen i vår omgivning och som i detta fall hur olika eleverna uppfattar sitt särskilda stöd. Metoden har även använts för att belysa hur vi lär oss genom att göra en studie före en utbildningsinsats och sedan följa upp med en studie efter genomgången utbildning. Vilket i det här fallet skulle kunna belysa hur uppfattningar om särskilt stöd ändras sig med stigande ålder på eleverna.

4.1 Urval och respondenter

Den här studien är genomförd på tre skolor med elever i grundskolans senare år i en medelstor kommun, urvalet har gjorts tillsammans med speciallärarna på respektive skola. Kriterierna i urvalet har gjorts liknande Mertens (1998) medvetet urval genom att eleverna som kom ifråga skulle vara i behov av särskilt stöd och erhålla det särskilda stödet genom inkluderande undervisning i klassrummet eller enligt segregering med stöd från speciallärare/specialpedagog. Ett annat kriterium var att elever skulle gå i grundskolans senare år, för att dessa elever förväntades ha bättre förutsättningar att verbalt uttrycka sig om sina uppfattningar av att ta emot särskilt stöd än vad yngre elever har (Marton & Booth, 2000), och att de själva förväntas kunna fatta beslut om de ville delta i intervjuerna.

4.1.1 Presentation av respondenterna

För att minska möjligheterna att kunna avslöja vem som döljer sig bakom vilket namn kommer eleverna att presenteras endast genom att redogöra för antalet pojkar och flickor och vilken årskurs de går i (se tabell 1).

Tabell 1. Informanternas köns och skolårsfördelning

Kön	
Pojkar	6
Flickor	5
Skolår	
År 9	8
År 8	2
År 7	1

Fördelat på var eleverna har sitt särskilda stöd är det sju elever som går ifrån klassen till speciallärare en eller flera av lektionerna i ett eller flera ämnen. Fyra elever har sitt stöd i klassrummet med övriga klasskamrater. Två av dessa elever säger att de kan gå till specialläraren om de behöver det.

4.2 Datainsamling

Datainsamlingen har skett genom intervjuer med elever som av lärare och speciallärare bedömts vara i behov av särskilt stöd i grundskolans senare år. Elevernas föräldrar fick en skriftlig förfrågan (bilaga 1) om deras son/dotter fick intervjuas för den här studien. Föräldrarna gav sitt tillstånd skriftligt till att eleverna fick intervjuas. Intervjuerna som genomfördes av undertecknad (bilaga 2) var halvstrukturerade (Lantz, 1993) med några huvudfrågor samt frågeord att använda vid uppföljningsfrågor. Hela intervjun spelades in på band för att sedan skrivas ut ordagrant av författaren. Själva intervjuerna genomfördes i en miljö som var välbekant för eleverna. För att minimera risken att eleverna skulle försöka ge svar som tillfredställer den som frågar, har de öppna följdfrågorna använts. Dessutom har frågor återkommit senare under intervjun för att kunna se om de följer de svar som eleverna har avgett tidigare. Planeringen var att intervjuerna skulle vara maximalt 45 minuter långa och det lyckades utom i ett fall. Intervjuerna pågick i tio fall mellan 35 och 45 minuter medan en intervju varade i 27 minuter.

Målet var att samla in underlag från minst tio genomförda intervjuer, därför ställdes frågan om deltagande till tretton elever och deras föräldrar, här avböjde föräldrarna deltagande för en av de tillfrågade eleverna. Tolv intervjuer genomfördes, en av intervjuerna fick kasseras på grund av för dålig ljudkvalité. Underlaget för databearbetningen blev elva intervjuer.

4.3 Databearbetning

Efter att intervjuerna var genomförda och transkriberade, lästes utskriften igenom och jämfördes med de inspelade intervjuerna, för att ingen information skulle falla bort. Därefter började arbetet med att söka kategorier. Enligt Marton och Booth (2000) bör kategorierna som

framträder vara tydligt kopplade till det som ska studeras, dessutom ska de ha en koppling till varandra. Vidare skriver Marton & Booth att det gäller att sträva efter mindre antal kategorier, vid för stor mängd kategorier blir det sammanställda materialet diffust och ointressant.

I detta fall lästes intervjuerna igenom flera gånger därigenom hittades de områden eleverna uttalade sig om. Från början framträdde det många kategorier som under bearbetningen visade det sig att de kunde samlas ihop i underkategorier till en huvudkategori. Samtidigt sållades uttalanden bort som inte gällde behov av särskilt stöd, lärande, utvecklingsamtal och åtgärdsprogram. Databearbetningen har som Uljens (1989) beskriver, inneburit att materialet faller sönder i delar som sedan tillsammans beskriver helheten.

Själva analysen har skett enligt de steg som Dahlgren & Fallsberg (1991) beskriver, efter att ha blivit bekant med materialet, började gruppering av utmärkande uttalanden. Därefter jämfördes uttalanden för att minska materialet till de uttalanden som var utmärkande. De utmärkande uttalanden samlades sedan ihop i kategorier och underkategorier. En första rubrik sattes på kategorierna som sedan ändrades för att rubriken ska beskriva innehållet i kategorin. Slutligen lästes kategorierna och innehållet igenom igen för att leta efter likheter och olikheter i kategorierna och mellan kategorierna.

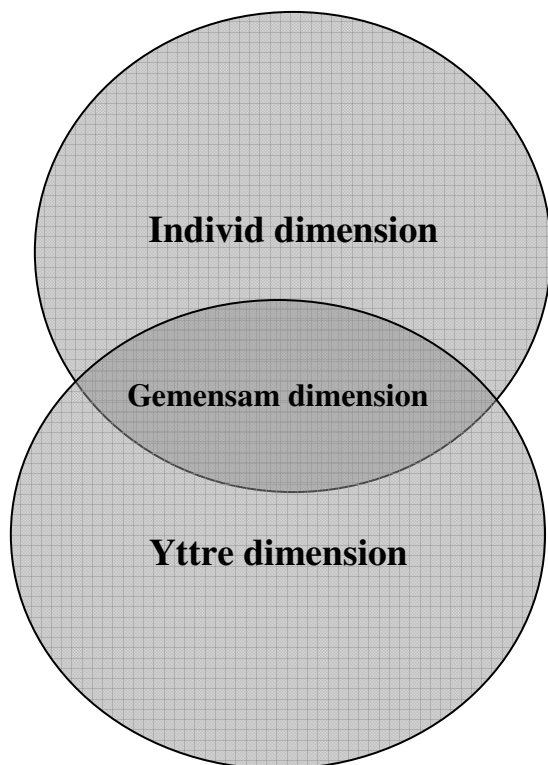
4.4 Etik

Etiska ställningstagande som gjorts för denna studie med speciell hänsyn till att respondenterna inte är myndiga. Den här studien följer de etiska principer som HSFR (1999) har satt upp för forskningsstudier. Valet av elever i grundskolans senare år är också ett etiskt ställningstagande, dessa elever har innan intervjun fått betyg och haft utvecklingsamtal, därför fanns det förutsättning till att de var medvetna om sina skolprestationer. Yngre elever som inte fått betyg och inte uppfattat innehållet i kommunikation med lärare kan få den informationen från fel håll i intervjusituationen. Dessutom har det bedömts att de äldre eleverna hade förutsättningar att ta till sig informationen om studien och själva göra bedömning om frivilligt deltagande.

När det gäller informationskravet och samtyckeskravet har vårdnadshavare för eleverna som deltog i intervjun, fått ge sitt skriftliga godkännande till intervju av sin son/dotter. Sedan har eleven själv fått information om studien och de rättigheter som en respondent har och fått avgöra om de vill bli intervjuade. Viktig del av informationen till eleverna var att informera om att de hade rätt att avbryta sitt deltagande, när som helst under intervjun. Genom att avpersonifiera intervjuerna i utskrifterna och genom att döpa om varje person genom lottdragning så att en pojke kan ha fått ett flicknamn i presentationen och en flicka kan ha fått ett pojknamn, har konfidentialitetskravet uppfyllts.

5 Resultatredovisning

Resultatet redovisas utifrån tre dimensioner, kategorier som beskriver elevers uppfattningar av särskilt stöd. Dessa tre dimensioner bildar kategorier beskrivande individ-, gemensam- och yttre dimension (se figur 1). Utifrån denna struktur beskrivs innehållet i kategorierna utifrån underkategorier.



Figur 1. Dimensioner i elevers uppfattningar av stödundervisning

5.1 Individ dimension

Individ dimensionen beskriver elevers uppfattningar av området som fokus på en elev/individ, inga uppfattningar om andra orsaker redovisas. Dimensionen är avgränsad till ett individ fokus och speglar elevers uppfattningar av ”jag” i relation till ämnet. Individen har problem med ämnet eller ämnet är ett problem för individen. Stödet är också utformat på en individuell nivå, det redovisas inget om kamratinläring eller samarbetsinläring. Lärandet är kopplat till elevens inre motivation och att nå målet för godkänt utan att reflektera över nyttan av kunskaperna, om inte eleven själv tänker på en djupare inläring. Även i utvecklingssamtal och åtgärdsprogram är fokuseringen på eleven och att han/hon ska nå betygsmålen.

5.1.1 Problemformulering

5.1.1.1 Individens problem

När det gäller individens problem visar denna underkategori att det är ämnet som är problem för individen. Av basämnena svenska, matematik och engelska, är det här matematik och engelska som i den här studien ger upphov till behovet av särskilt stöd.

I engelska är det själva språket som är orsaken till problem i ämnet vilket gör det svårt att arbeta med ämnet. Engelskan uppfattas som ett annorlunda språk som är svårt att lära sig.

Engelska är svårt att typ skriva och prata språket.
Det är ju svårt för att det är ett annat språk. (Alfred)

Samtidigt ser eleverna inte nyttan av språket, varför ämnet finns på schemat. Till vad ska eleverna använda språket, det finns inte i tankarna att behovet av engelska kunskaper kan komma längre fram i livet.

Det är ingen hobby att springa fram och prata engelska. (Ingvar)

När det är i ämnet matematik som problemen uppstår är det främst två delar av matematiken som är svåra, dels är det matematik ämnet som är svårt och dels är det svårt att omsätta lästall till matematik och uträkningar.

Det är mest i matten som jag har lite svårt att förstå. (Julia)

Matten när man ska läsa. ... man måste komma ihåg
det man ska räkna. Det är jobbigt att flytta siffror från
matteboken till räknehäftet. (Erik)

När det inte är själva ämnet som problem uppstår för eleven kan det vara svårt med färdigheter som läsa och skriva. Mycket i skolan handlar om färdigheterna läsa och skriva, dessa används på de flesta teoretiska lektioner. När eleven har problem med färdigheten skriva, så följer problemet med till alla andra ämnen där elever måste producera text. Det ska vara rätt stavat och det måste vara kvalitét på det som skrivs och hur det är skrivet.

Engelskan är svår. Svårt att typ stava och uttala
orden rätt. Det är svårt att stava på svenskan med. (Christer)

No, So, svenska och engelska är svårt. Man ska
skriva med rader och sedan ska det vara bra skrivet. (Felicia)

5.1.2 Stödets utformning

5.1.2.1 Individ anpassning

Det särskilda stödet är riktat till individen ensam och inte som en del i en grupp. Genom den individuella handledningen kompenseras elevens problem för att överbygga problemet på sikt.

Jag får hjälp att räkna ut, hon visar hur man ska
räkna ut talen. (Erik)

När det gäller att få stöd på sin egen nivå visar eleverna en uppfattning av att de vill ha särskilt stöd som utmanar dem lagom mycket, att de vill nå godkänt i ämnet. Men också att de har en känsla/kunskap om hur långt de har kommit i sitt lärande. För att känna att de kan klara uppgifterna inom en snar framtid med en arbetsinsats som de känner att de kan klara av.

Jag vill ha hjälp som ligger på den nivå som jag är.
Som jag vill satsa på betyg G som ett exempel då
kanske jag antingen får hjälp på VG nivå eller
förklaring som är på vad jag redan kan. Jag vill ha
den på den nivå jag ligger på, ingen VG eller någon
annan. (Kajsa)

5.1.3 Lärande

5.1.3.1 Inre motivation

Miljön påverkar eleverna olika, det är dock individen själv som kan bortse från att bli påverkad. Detta genom att det finns lektioner som det går att koncentrera sig på trots att det är pratigt. Vilket kan betyda att innehållet i samtalen mellan eleverna medför eleverna upplever en känsla av lärande. Vilket i sin tur ökar motivationen till lärande och att arbeta med ämnet. Förutsättningen är att pratet berör ämnet för att det ska ge eleven lust till lärande och att arbeta med ämnet.. Den egna motivationen spelar roll men det kan också vara frågan om att vara medveten om uppgiften och varför eleven ska arbeta med den.

... det går lättare att koncentrera sig på svenska,
SO och matte. För det kan man om man vill. (Alfred)

Även om undervisningen och material tillrättaläggs för att elevens möjlighet att lyckas, måste eleven själv vara motiverad för att arbeta med ämnen för att utveckla sina kunskaper. Vilket kan vara svårt då resultatet inte alltid visar sig med en gång.

Jag är skoltrött, jag försöker men det går väl inte så
bra. Ska försöka på gymnasiet nu, men jag är väldigt
trött. (Kajsa)

5.1.3.2 Ytinlärning som mål

När det gäller de mål som eleven ska uppfylla för att nå betyget godkänt och hur man lär sig. Redovisar några elever uppfattningen, att klara proven i varje ämnesområde för att få betyg. Proven ska vara utformade så att fakta som har lästs in kan redovisas. Målet är inte större kunskap att använda längre fram i livet, utan att komma in på ett nationellt program i gymnasieskolan. Kunskap om sin utveckling och förståelse som redovisas genom till exempel samtal är det lite förståelse för.

Man bevisar kunskap genom plugg, det är ju det
proven är till för. Och då fattar jag inte varför man
ska, det kommer ju sen att man pratar. (Gustav)

Målet för studierna är att komma in på ett nationellt program på gymnasiet. Ett sätt att klara grundskolan är att se fram mot gymnasiet då mycket förväntas förändras som att få känna sig mer vuxen. Även studiemotivationen och möjligheten att lyckas förväntas bli större.

Ska försöka på gymnasiet nu. (Kajsa)

5.1.3.3 Djupinläring som mål

Även som elev går det att i individdimensionen ha målet för att lärandet ska ske på djupet, något att bära med sig. Att kunna ha nytta av det inlärd senare i livet och inte bara till ett prov, för att få gå igenom samma sak en gång till när detta område kommer upp i gymnasiet. Det är dock inte självklart att eleven får förutsättningar till djupinläring även om önskan finns.

Det ska vara ett material så man lär sig, så det kommer in i skallen. För det är många som arbetar, bara läser sedan kan de det den där timmen, klarar provet och därefter kan de inte det där. För de har inte läst in det första i huvudet. (Boel)

En annan form av djupinläring är att söka lärandet själv, genom att ta ansvar för att ha fått med sig alla uppgifter och anteckningar som är relevanta för ämnet.

När det gäller läxor är det kanske att jag kan gå fram till läraren för att fråga vad det var för läxor vi har och vilka sidor och vad det var det på dom sidorna och vilka anteckningar var det vi har, för jag hinner inte med. (Hanna)

5.1.4 Utvecklingssamtal & åtgärdsprogram

5.1.4.1 Delaktighet i utvecklingssamtal

Utvecklingssamtalet är det tillfälle då elevens behov av särskilt stöd diskuteras av lärare, elev och vårdnadshavare. I utvecklingssamtalet har eleverna en uppfattning av att det är fokus på betygen. Läraren/mentorn lägger tonvikten på betygläget för eleven genom att gå igenom hur eleven ligger till betygmässigt för varje ämne och hur målen är utformade i varje ämne, där eleven inte når målen.

Det är specialläraren jag pratar med, hon säger och visar papper vad andra lärare och så där, vad de tycker, vilka mål och det. (Alfred)

När eleven har gjort förbättringar och utvecklats är det elevernas uppfattning att de har lyckats bättre än vad de själva hade förväntningar om. Själv tilliten är inte stor vilket kan bero på en vana att inte uppfylla mål eller att tidigare samtal inte innehållit förbättringar som eleven har gjort. I detta sammanhang när innehållet i samtalet är positivt, redovisar eleverna att utvecklingssamtalet innehåller kommentarer om personlig utveckling och inte bara om prestationer. De positiva kommentarerna har betytt mycket för eleverna som i sitt kroppsspråk, vid intervjun, sträcker på sig.

Vad dom sa? Att det gick bra i NO, jag trodde det inte. (Julia)

Dom tycker jag har blivit mycket bättre som person och har en annan utstrålning. (Boel)

Det eleverna saknar är uppmuntran att peka på bra saker som stärker eleven i skolan och inte bara på det som presteras som inte når upp till betygsmålen. Vilket tyder på att när elever inte uppnår målen i ett ämne innehåller samtalet fokus på vad som ska förbättras och inte hur eleven har förbättrat sig i de olika ämnena. Eleverna har uppfattning att positiv respons medför att de får motivation att arbeta vidare och att känna lust till att lära, som i sin tur kan betyda att de når målen. Vidare saknar eleverna ”pratet” om deras personliga utveckling och hur det är i klassen, i kombination med betyg och arbete i skolan.

Man förväntar sig när man jobbat jätte mycket, förväntat sig något annat. Men så kommer något sämre det är inte speciellt kul. (Ingvar)

Men mer beröm, mer peppning inte bara så du jobbar inte. (Kajsa)

5.1.4.2 Delaktighet i åtgärdsprogram

Det finns elever som vet vad de behöver göra för att uppfylla åtgärderna som har bestämts i åtgärdsprogrammet. Dessutom är dessa elever medvetna om vad ett åtgärdsprogram har för nytta för dem, åtgärderna i denna dimension helt inriktade på individen.

För tillfället har jag G, jag behöver ta hem och jobba lite.
... jag skriver inte lika fort som andra, jag behöver ta hem och jobba. (Erik)

De elever som inte har uppfattningen av att de har ett åtgärdsprogram vet inte riktigt vad de är för något och vilken nytta de kan ha av ett åtgärdsprogram. När de får förklarat vad åtgärdsprogram är för något är det några som känner till att de haft ett på mellanstadiet. De är inte medvetna om de har något åtgärdsprogram, under slutskedet av grundskoletiden.

Alfred: Nej jag vet inte vad det är för något.

Christer: det gjorde jag förut, typ 6:an, 5:an sådär.

5.2 Gemensam dimension

Gemensam dimension är området där individ dimensionen och yttre dimension går i varandra. Inom denna dimension sker samverkan och dialog i ett möte på likartade villkor, i ett lärande möte. Problemen uppstår i mötet med en uppgift. I utformningen av stödet söker eleverna kamratinläring (more capable peers) och samarbetsinläring. Lärandet är inriktat på djupinläring och att reflektera över det eleven presterat tidigare. Åtgärdsprogrammet blir ett pedagogiskt stöd och eleven är automatiskt medveten om innehållet.

5.2.1 Problemformulering

5.2.1.1 Att prestera inför andra

Problem för eleven uppstår inte förrän eleven står inför en uppgift. I normala situationer fungera läsningen tillfredsställande men just inför högläsning uppstår problemet. En osäkerhet infinner sig och problemet blir större och otryggheten förstärks.

Det är svårt att läsa text. Att läsa högt i klassen med mycket folk, det går inte alls det är så pinsamt. Gör man fel blir det bara mer pinsamt. (Daniella)

5.2.2 Stödets utformning

5.2.2.1 Att lära med andra

Eleverna söker lärande med andra och ser möjligheterna till inläring i gemenskap. De redovisar uppfattning av att kamratinläring ger djupare lärande där de kan stärkas i sitt självförtroende genom att känna sig ”duktig” samtidigt som de lär sig något nytt. Detta kan ske oberoende på om eleverna är i klassrummet eller hos speciallärare. Det är inte alltid en kontinuerlig dialog om lärandet med lärare eller en kamrat som behövs, utan tryggheten i att det finns någon att diskutera med när problem uppstår.

Det är lättare att jobba när man är tillsammans med någon. För då är kanske han bra på stava och sedan jag på lyssna, det blir bättre. (Christer)

Nej men en person bredvid mig, personen behöver inte hjälpa mig hela tiden, utan jag vet att det finns någon där som kan förklara hur det går. (Gustav)

5.2.2.2 Klassrumsmiljöns betydelse för lärandet

Uppfattningar av hur klassrumsmiljön är påverkar hur eleverna lär sig på bästa sätt. I en lugn miljö har eleverna uppfattningen av att de har lättare med att koncentrera sig på vad de ska göra, än att det finns störande moment runt omkring dem. I detta läge när eleverna känner att de inte kan koncentrera sig på grund av störande miljö i klassrummet, väljer eleverna att gå till specialläraren. Ett sätt att visa på att de tar ansvar för sin inläring och söker en lärande miljö.

Att man får koncentration och man får sitta här inne och jobba i grupper, vi brukar vara några stycken som sitter här, då brukar det bli lugnare. Det brukar inte gå så bra att koncentrera sig i hela klassen ibland. (Daniella)

5.2.3 Lärande

5.2.3.1 Att lära av erfarenheter

Att reflektera över det eleven har gjort tidigare kan användas som grund för att lösa andra uppgifter. Samtidigt får eleven en djupare förståelse för hur den förra uppgiften löstes. Genom att elever kan använda det som gjorts tidigare ger en känsla av tillfredsställelse och utveckling.

Ja sen var det i svenska att jag skrev likadant fast bättre. (Alfred)

5.2.4 Utvecklingssamtal & åtgärdsprogram

5.2.4.1 Pedagogiskt stöd

När eleven är delaktig i sitt åtgärdsprogram är medvetenheten större om innehåll, orsaker och åtgärder. Samtidigt är innehållet mer levande om andra pedagoger är medvetna om detta. Eleven själv behöver inte bevaka sina intressen utan arbetet sker mer automatiskt.

Ja det funkar ju. Efter man gjort ett sådant där blir det automatiskt. Man ställer om sig så gör man det istället. (Ingvar)

5.3 Yttre dimension

Yttre dimension speglar det som omsluter och finns runt eleven i skolan, det är material, pedagoger och andra resurser, dimensionen befinner sig utanför elevens möjlighet att påverka. Mest tydligt är det när det gäller lagstiftning, direktiv för skolan och den fysiska miljön utformning. Problemen som uppstår i denna dimension har orsakas av det som inte eleven själv kan påverka. Problemen kan också uppstå i de val eleven gör för att nå lärande, antingen missa diskussionen i klassen eller inte kunna arbeta med det egna lärandet. Stödet handlar om att få ett material av läraren som eleven kan arbeta med på egen hand. Eleven kan själv söka stöd men faktorer som de inte råder över själva påverkar om de får stöd när de behöver det mest. I utvecklingssamtalet är dagordningen fast och är det inte möjligt för eleven att påverka innehållet. Åtgärdsprogrammet skrivs utan delaktighet och inflytande för eleven.

5.3.1 Problemformulering

5.3.1.1 Problem med läromedel och klassrumsmiljö

Problem med att arbeta med ett material kan också lösas genom att det anpassas till rätt nivå för eleven. Vilket medför att eleven kan arbeta mer självständigt med sitt lärande. Denna anpassning behöver inte bara ske hos speciallärare utan också göras i klassrummet. Samtidigt är det andra anpassningar som kan göras för att eleven ska känna lärande, till exempel kopior på anteckningar för att kunna koncentrera sig på vad läraren säger..

Ganska bra alltså, förut var det mycket problem, att de inte kunde fixa material till mig. Jag kunde be om saker men jag fick inte alltid riktigt det. Mina föräldrar visste vad jag behövde ha för hjälp men det fick jag aldrig heller, men det är nu i åttan jag har fått hjälpen jag behöver. Så det är OK nu. (Boel)

... jobbigt att hänga med när det gäller att titta på tavlan. ... och det är jobbigt när det går så där fort. (Hanna)

Miljön i klassrummet kan påverka eleven till att hamna i behov av särskilt stöd. Särskilt om störningen ligger utanför ämnets innehåll. Här kan elever som är klara med uppgiften eller elever som inte har en motivation vid lektions tillfället medvetet omedvetet hindra inläring

Det brukar inte gå så bra att koncentrera sig i klassen. Vissa är väldigt pratiga ... och säger kom så pratar vi... (Daniella)

5.3.1.2 Konsekvens av att inte delta i klassen

När det är för pratigt i klassrummet kan det medföra att det blir svårt med koncentrationen. För att kunna koncentrera sig har eleverna egna metoder att stänga pratet ute. Eleverna är medvetna om att de går miste om det viktiga som sägs i klassrummet. Samtidigt redovisar eleverna uppfattningen att om de inte stänger ut det störande är det lätt att dras med och själva bli en del av det störande. Vilket gör att de missar både de gemensamma diskussionerna och det individuella arbetet som kan förstärka lärandet.

Vår klass är rätt pratig. Det går ju att sätta i MP3:n och skita i allt och alla men då missar man något så fort nå'n säger någonting, säger någonting viktigt. Alltså det stör inte mig så jättemycket men ändå, börjar någon prata med en då börjar man prata tillbaka, då försvinner lektionen. (Ingvar)

Andra elever väljer själva att söka en lugnare miljö där de förutom att de kan koncentrera sig och kan arbeta med uppgifter, även får det särskilda stöd som de uppfattar att de är i behov av. Genom att eleverna tar det ansvaret för sin miljö för lärande, uppnår de känslan av lärande

Det är skönare, det är lugnare och det är inte så livat. (Julia)

5.3.2 Stödets utformning

5.3.2.1 Anpassning av material

I den här under kategorien är det särskilda stödet mycket utformat så att eleverna får det i form av anpassat material. Vilket inte behöver vara lättare utan mer begripligt för eleven, det i sin tur medför känsla av lärande. Det är inte omformat från det ordinarie material i klassen utan eget material som bara de som är i behov av särskilt stöd använder. Dessutom får eleverna extra övningsuppgifter för att genom repetition uppnå lärande.

Hon hjälper mig med dom (uppgifterna) och fixar extra papper så jag lär mig mer. (Daniella)

5.3.3 Lärande

5.3.3.1 Att söka yttre stöd

Djupinläring genom att själv ta ansvar för sitt lärande, genom att eleven själv reflekterar sitt lärande. Då kan eleven också söka sig till den lärandemiljö som ger han/henne känslan av

lärande utifrån ämne och uppgift. Finns det ingen möjlighet att få känslan av lärande i klassrummet kan eleven själv avgöra om och söka upp en annan miljö för lärande, till exempel hos specialläraren.

Ja sen brukar jag komma och knacka på när jag behöver hjälp. Så länge de inte håller på med något viktigt så brukar jag få komma in. (Ingvar)

5.3.4 Utvecklingssamtal & åtgärdsprogram

5.3.4.1 Att få respons på helheten

Eleverna beskriver innehållet i utvecklingssamtalet som något de inte kan påverka, vilket medför att innehållet inte viktigt för dem. Elevernas uppfattning av utvecklingssamtalet är att det ska vara något mer, än att få veta om de klarar målen i de olika ämnena. De vill också veta hur lärarna ser dem som individer och att få ett kvitto på att lärarna ser dem.

... det finns andra saker som jag vill ta upp på utvecklingssamtalen. Dels hur jag mår och dels hur jag hänger med. ... det känns som utvecklingsplanen är formade efter prestation och betyg. (Hanna)

5.3.4.2 Att inte vara delaktig i utformande av åtgärdsprogram

När det gäller åtgärdsprogrammet har elever uppfattningen av att de inte varit delaktiga när åtgärdsprogrammet skrevs. Eleverna saknar att det inte funnits utrymme för deras åsikter om mål och åtgärder. Innehållet i åtgärdsprogrammet har bestämts av andra över huvudet på eleven, eleverna har inte haft möjlighet att komma med egna tankar och förslag. Dessa elever kan inte relatera till innehållet och ser inte att innehållet berör dem

... man får ju ett papper som man ska skriva under, men det känns som det är något man bara skriver under. (Kajsa)

Det är inte lätt att gå emot föräldrarna om de tycker åtgärdsprogrammet är rimligt. Då är det lättare att skriva på, så är det gjort. Samtidigt slipper eleven en diskussion om mål och metoder med studierna om de har andra tankar än vad föräldrarna har. Eleven själv har ingen anledning att sträva efter att det ska vara en grund för fortsatta studier.

Inte skriva, dom har skrivit. Jag har varit med när dom har skrivit. ... det är mer dom som bestämmer. Jag måste bara för morsan sitter bredvid, då måste man säga ja. (Boel)

5.4 Sammanfattning av resultatredovisning

För att förtydliga resultatredovisningen presenteras rubrikerna i en tabell (tabell 2). Rubrikerna i tabellen är dimensionernas huvudrubriker och underrubriker, medan under underrubrikerna är inplacerade i tabellen. Detta medför att likheter och olikheter mellan dimensionerna och underrubriker blir åskådliggjort.

Tabell 2.

	Individdimension	Gemensam dimension	Yttre dimension
Problemformulering	Individens problem	Att prestera inför andra	Problem med läromedel och klassrumsmiljö Konsekvens av att inte delta i klassen
Stödets utformning	Individ anpassning	Att lära med andra Klassrumsmiljöns betydelse för lärandet	Anpassning av material
Utv. Samt. & åtg.prog.	Delaktighet i utvecklingssamtalet Delaktighet i årgärdsprogram	Pedagogiskt stöd	Att få respons på helheten Att inte vara delaktig i utformande av åtgärdsprogram
Lärande	Inre motivation Ytinlärning som mål Djupinlärning som mål	Att lära av erfarenheter	Att söka yttre stöd

6 Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Valet av fenomenografi som metod har varit bra, eleverna slappnade av när de märkte att deras utsagor togs emot utan att värderas. Vilket fick till följd att eleverna tog frågorna på allvar och delgav sina egna uppfattningar av företeelser i skolan, vilket kunde förväntas enligt det Uljens (1989) skriver om fenomenografi. Däremot kan det inte sägas att Kvaless (1997) syn på den optimala intervjun med korta frågor och långa svar har uppfyllts. De intervjuade var inte särskilt mångordiga i sina svar vilket ställde krav på mig som intervjuare att vara lagom aktiv för att följa upp frågor med följdfrågor både en och två gånger samt återkomma med frågor längre fram i intervjun för att känna att området var uttömt och att svaren beskrev deras innersta uppfattningar. Med att vara lagom aktiv menas här att noga välja tillfälle när följdfrågor ska ställas för att få utförligare svar och när det är bättre att avvakta för att eleven

ska fortsätta svara. Några av de intervjuade erkände att de inte var vana att prata mycket med annat än jämnåriga kamrater, framförallt inte vana att prata om sin uppfattning av sina studier och lärande. Något som förklarar de ordknappa svar de har gett, men som inte påverkat deras vilja att avge svar. Vilket gör att hur eleverna svarat inte skiljer sig hur frågorna än har ställts.

Då föreliggande examensarbete tar sitt avstamp i sociokulturellt lärande (Säljö, 2000; Dysthe, 2003; Kullberg, 2004) och relationellt perspektiv (Persson, 1998; Ahlberg, 1999; Tinglev, 2005) har detta påverkat analysen av data. Dock har stor betydelse lagts på elevernas utsaor enligt metodbeskrivning (Uljens 1989; Marton & Booth, 2000), men det medvetet valda perspektivet påverkar vad som framträder i analysen.

6.2 Trovärdighet

Genomgång av trovärdigheten för denna studie.

Uljens (1989) använder tre kriterier för validitet eller trovärdighet i kvalitativa studier, de benämner kriterierna olika men innebörden är liknande, här används Uljens kriterier med andra benämningar än de han använder. Orsaken till det är att dessa benämningar som används här har varit vanligare, men innehållet är enligt Uljens.

Diskurskriteriet	Studien bedöms efter hur den klarar sig mot andra studiers resultat. Här har det inte gått att hitta några liknande studier utförda med samma metod. Däremot tangerar elevernas uttalande om självvärdering de resultat som Berglund (1998) redovisar.
Heuretiskt värde	Sanningen i studien bedöms efter det kunskapsstillskott den ger. Att elevernas uppfattning av sin skolgång som sanning ger en kunskap om hur personalens arbete uppfattas av eleverna. Genom att använda denna rapport i framtida planering av till exempel utvecklingssamtal kan rapporten ge ett mer engagerande samtal för elever i behov av särskilt stöd. Vilket på sikt ger en bättre tillvaro i skolan för dem.
Pragmatiskt kriterie	Bedömningen sker utifrån den praktiska betydelse som studien får. Med andra ord får tiden visa om studien har någon trovärdighet. Att själv säga att den bör få det är i det här skedet en önskan mer än en realistisk vetskap. Framtiden får visa om det är några i skolans värld som kommer att läsa den och reflektera över rapporten i samband med sin egen vardag på arbetet. Men att låta eleverna komma till tals i framtida planering är både möjligt och nödvändigt.

Merriam (1994) ser två former av validitet intern och extern. Intern validitet sammanfaller med diskurskriteriet, hur en studie klarar sig mot andra studiers resultat. Extern validitet sammanfaller enligt Merriam (1994) med Heuretiskt värde och Pragmatiska kriteriet, Creswell (1998) anser att genom att noggrant beskriva hur data har samlats in och bearbetats ökas trovärdigheten i studier. Här kan jag bara hänvisa till hur tillvägagångssättet har beskrivits.

6.3 Tillförlitlighet

I stället för att tala om reabilitet som är vanligt i kvantitativa studier är det här mer intressant att titta på tillförlitligheten i resultaten enligt Creswell (1998). Den tillförlitligheten sammanfaller till en del med tillvägagångssättet som beskrivs under trovärdigheten. Något som verkligen blir intressant under tillförlitlighet är om eleverna har gett svar utifrån sina innersta uppfattningar och inte utifrån vad de tror att intervjuaren vill ha i svar. Även om eleverna inte känner igen intervjuaren är det inte alltför långsökt att tänka sig att de vill ge svar som de tror att den som frågar vill ha. Så är det i deras vanliga vardag när de svarar på frågor som läraren ställer under lektioner. Det som går att komma åt sådant är att göra en form av triangulering (Kvale, 1997), se på samma fenomen ur olika synvinklar. Här är det inte möjligt att belysa respondenternas uppfattning av fenomenet på annat sätt än genom intervju, det går inte att göra om intervjuerna vid annat tillfälle för då kan det teoretiskt innebära att en innersta uppfattning kan ändras. Därför är det ett sätt att återkomma till en uppfattning i en fråga vid olika tillfällen under en och samma intervju. Dels genom att ställa följdfrågor till svar från eleverna, be om ytterligare förtydligande till svaren samt att återkomma med frågor till tidigare svar längre in i intervjun. Genom att förfara på detta sätt kan det gå att se om respondenten har samma uppfattning som redovisats tidigare under intervjun. Vidare nämner Kvale (1997) att den optimala intervjun är långa svar på korta frågor, här blev det mest korta svar hur frågorna än ställdes. Vilket gjorde att följdfrågorna för att uttömma ett ämne var viktiga för att få så mycket information som möjligt. Det i sin tur är en nackdel då det kan bli för mycket frågande och att genom att ställa för många frågor omedvetet styr svaren. När jag läser svaren på frågorna är jag övertygad om att det är respondenternas innersta uppfattningar. Vid betraktande av intervjuplanen är det väldigt många frågor förberedda i förhållande till att respondenterna ska berätta för mig som intervjuare.

Pramling (1995) använde sig av stöd i kategorisering av sin fenomenografiska studie genom att låta utomstående kategorisera ”rådata” materialet och jämföra med sin egen kategorisering. Här har jag haft hjälp dels genom handledning och dels genom att låta en utomstående läsa igenom kategoriseringen och de uttalande som stöder kategorierna och därigenom öka tillförlitligheten i denna studie.

6.4 Resultatdiskussion

Den här studiens syfte är att studien är att beskriva och förklara uppfattningar som elever i behov av särskilt stöd har av det särskilda stödet, vad det gället vari problematiken ligger, stödåtgärdernas utformning generellt sett, det egna lärandet och på de specifika åtgärderna utvecklingssamtal och åtgärdsprogram. För att få ökad kunskap och förståelse om hur de uppfattar skolans arbete med att ge dem det stöd de behöver. I tidigare uppsats (Gustafsson, 2004) har lärare fått redovisa hur de ser på arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Här och var kan det vara intressant att återkoppla till den uppsatsen för att jämföra hur lärare och elever ser på liknande frågor. Själva resultatet diskuteras dels utifrån elevernas svar i förhållande till bakgrunden i uppsatsen och dels utifrån figur 1. Här kan det påpekas att förvånade var att elever inte kände sig delaktiga i utvecklingssamtalet som både är till för eleverna och handlar om dem. Med den bakgrunden borde inte elevernas syn på åtgärdsprogram vara förvånande. Detta är dock en vidare förklaring till att åtgärdsprogrammet inte används som ett pedagogiskt hjälpmedel i en större utsträckning än vad eleverna redovisar.

När eleverna intervjuades var de alla eniga om att det gick bra i skolan för dem. Oavsett i vilken dimension deras uttalande placerades i var det inget de sa, som pekade på att de inte kände sig tillfreds med skolan och det stöd de fick. Vilket kan tolkas som att de vill vara och

känna sig som övriga elever i skolan, när övriga i klassrummet har ett och samma läromedel i ett ämne är det inte lätt att vara ensam om ett annat läromedel. Känslan av att inte vara som andra gör att elever inte vill arbeta med annat läromedel för att inte utmärka sig från den stora gruppen. Göransson (2007) studie av elever inom olika skolformer redovisar att elever inte vill urskilja sig från övriga i gruppen. Vid närmare betraktelse av särskilda ämnen var eleverna däremot öppna och hade en viss medvetenhet om att de var i behov av särskilt stöd för att klara målen för studierna, vilket de har rätt att få utifrån LPO 94 (2006). Dels talade elever om att de saknade miljö för lärande i klassrummet. Eleverna valde att gå ifrån klassrummet för att lära i stället för att vara kvar och inte känna att de lärde sig. I det sociokulturella lärande är miljön för lärandet viktigt (Säljö, 2000; Dysthe, 2003; Kullberg, 2004), ett klassrum där alla kan få del av lärandet på sin egen nivå. Funderingen i detta fall landar bland annat på det friare arbetssätt för lärande som finns i dagens skola, ett arbetssätt som främjar interaktion mellan eleverna och mellan elever och lärare vilket främjar samarbetsinläring (Granström, 1998; Säljö, 2000) och individuell handledning från läraren (Abrahamsen, 1999). Risken är att när eleverna känner sig färdiga vid olika tidpunkter, övergår interaktionen om ämnet till ett socialt samtal om vardagliga frågor, det är i dessa lägen som de eleverna i behov av särskilt stöd känner att de blir störda eftersom de inte har hunnit klart med uppgiften. Då har deras svårigheter uppstått i mötet med arbetssättet i stället för med ämnet vilket Tinglev (2005) skriver om i sin studie.

Det brukar inte gå så bra att koncentrera sig i klassen. Vissa är väldigt pratiga ... och säger kom så pratar vi... (Daniella) (s. 17)

När det blir för mycket prat i klassrummet får några elever svårt att arbeta. Vid dessa tillfällen väljer några av dessa elever att skärma av sig i från det störande pratet för att kunna arbeta med sina uppgifter och sitt lärande. Eleverna är väl medvetna om att de då går miste om interaktionen i klassrummet och såväl samarbetsinläring som handledning. Detta är en medveten handling och eleverna tar konsekvenserna av detta val. Att inte göra detta val skulle medföra att eleverna inte skulle hinna göra klart uppgifterna och gå igenom det nya område som ska läras in. Följden blir då att de istället får ta med sig uppgifter hem och göra det arbetet utanför skolan.

Vår klass är rätt pratig. Det går ju att sätta i MP3:n och skita i allt och alla men då missar man något så fort nå'n säger någonting, säger någonting viktigt. (Ingvar) (s. 18)

När lärarna talade om miljön i klassrummet och att utnyttja kamratinläring såg de det som en resurs inte att det skulle vara ett hinder för eleverna i lärandet (Gustafsson, 2004). Kan det vara så att det inte skapas grupper som arbetar tillsammans i dialog där varje elev kan bidra med sin kunskap? Eller är det så att arbetet sker utifrån att eleverna kommer överens i kamratrelationen och utifrån det formar arbetsgrupper. Sker bildandet av arbetsgrupper på elevernas initiativ kan det medföra att alla grupper inte har fått tillräcklig grund för att förstå arbetsuppgiften. Därför kan det för elever i behov av särskilt stöd underlätta med ett mer strukturerat arbetssätt, med tydligare steg för steg instruktioner. Nu är det inte så att det friare arbetssättet där elever lär sig söka kunskap är förkastligt men som Marton & Booth (2000) beskriver så lär sig elever och alla vi andra på olika sätt och olika fort, vilket Dewey (1997) understryker i att elever lär sig hela tiden och inte bara på lektioner. Detta talar för flera olika arbetssätt i skolan, där kanske eleverna som har reflekterat över sitt lärande kan välja arbetssätt i förhållande till ämne och uppgift. Medan elever som tycker det är svårt med ett friare arbetssätt kan få möjlighet att välja mer strukturerade uppgifter som på sikt hjälper dem

att reflektera över sitt lärande. Det i sin tur skulle förstärka den lärande miljön i klassrummet. Fanns det en tillåtande arbetsmiljö i klassrummet där elever har möjlighet att använda olika arbetssätt, skulle det underlätta för de elever som vill vara och göra precis som övriga elever i klassen. Vilket eleverna har uttalat sig om enligt den studie Göranson (2007) har gjort. Mead (1995) understryker det i att människor omkring oss är med och formar oss som människor. Genom att ha möjlighet att välja arbetssätt i klassrummet skulle då medföra att det underlättar för elever att välja det arbetssätt som passar dem bäst, en möjlig utveckling är också att fler elever reflekterar över hur de lär.

Det är lätt att få en bild av att eleverna inte lär sig något och inte får något gjort när det pratas i klassrummet, men så är det inte. Det finns tillfällen då det går bra att koncentrera sig på arbetet trots att det är pratigt runtomkring.

... det går lättare att koncentrera sig på svenska, SO och matte. För det kan man om man vill. Alfred (s. 19)

I detta exempel stämmer elevernas och lärarnas uppfattningar med varandra, lärarna har lyckats ge ett lustfyllt lärande (Gustafsson, 2004), som i sin tur ger en positiv dialog i klassrummet där lärande sker på olika sätt. Den här miljön ger eleverna upplevelsen av trygghet och sammanhang samt känslan av att lyckas i skolan. Trots att det i en betraktares ögon inte är en miljö som främjar lärande i andra ämnen, så upplever eleverna i detta fall att de lär sig och att lärandet är lustfyllt och motiverar till fortsatt lärande (Dewey, 1997; Kullberg, 2004). Tolkningen här är att olika ämnen upplevs olika och svårigheter uppkommer beroende på hur samspelet ser ut mellan motivation, ämne och miljö, vilket också Tinglev (2005) säger i sin studie. Den allmänna diskussionen idag handlar om att inkluderande undervisning ska ge eleverna den trygghet och samhörighet med klasskamraterna och viljan att ha undervisning i klassrummet (Emanuelsson & Persson, 1996; Haug, 1998), detta ska i sin tur förhoppningsvis medföra ett minskat behov av särskilt stöd utanför klassrummet. Ändå väljer eleverna här att gå ifrån klassen till speciallärare vilket i sig kan bero på att det är den form av särskilt stöd de känner till och att eleverna känner att läraren i klassrummet inte hinner med eleverna när de behöver särskilt stöd. En enkel uträkning om klassen består av 30 elever och lektionen är 45 minuter lång så har läraren en och en halv minut per elev och det utan gemensam genomgång och tid för förflyttning i klassrummet. I det läget är det lätt för en elev att välja att få mer tid med en speciallärare när det gäller, som för de äldre eleverna, att lära något för att nå betygsmålen som i sin tur leder till ett nationellt program i gymnasiet. För att nå en mer inkluderande undervisning krävs en förändring av arbetssätt, det kan vara att ett fritt arbetssätt inte passar en elev i behov av särskilt stöd, utan ett mer styrt arbetssätt främjar dessa elevers lärande. Vilket är något för personalgrupperna på skolorna att diskutera, avvägningen mellan lärarstyrt och ett friare arbetssätt. Något som ligger i linje med vad lärarna tidigare har yttrat behovet av reflektion och erfarenhetsutbyte med varandra för att utveckla arbetet (Gustafsson, 2004).

Även om målet för eleverna är att komma in på ett nationellt gymnasieprogram så är det ingen självklarhet att de lyckas, vare sig de haft särskilt stöd hos speciallärare eller i klass. Giota & Lundborg (2007) och Berglund (1998) pekar på i sina studier att det finns en överrepresentation av elever som har haft särskilt stöd i grundskolan som går på gymnasiets individuella program. Vilket är förståeligt men mer anmärkningsvärt är det om elever som inte fått särskilt stöd i grundskolan vore överrepresenterade, då har inte grundskolan uppfyllt sin del av sitt uppdrag enligt LPO 94 (Skolverket 1994; 2006). Möjligheten att lyckas och känna självförtroende kan däremot öka om eleverna själva får ta ansvar när och om de vill ha

särskilt stöd utanför klassen och inte bli utstötta, enligt det som Tinglev (2005) benämner organisatorisk differentiering.

När det gäller själva lärandet pratar de intervjuade eleverna utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande även om de inte känner till begreppet. De vill ha en form av handledning för att själva lösa uppgifterna och inte få hjälp med själva lösningen. Något som Säljö (2000) skriver om att bli guddad in i ett större kunnande eller nästa utvecklingszon.

I själva lärandesituationen redovisar eleverna att de spontant söker lärande tillsammans med andra, för att kunna diskutera, pröva sin förståelse med andra och inte bara med en lärare.

Det är lättare att jobba när man är tillsammans med någon.
För då är kanske han bra på stava och sedan jag på lyssna,
det blir bättre. (Christer) (s. 18)

Dysthe (2003) pekar på att det är en av punkterna i det sociokulturella lärandet att det sker i gemenskap. Även Dewey (1997) är inne på det när han skriver att vi lär oss överallt och hela tiden inte bara av läraren i skolbänken. Det finns en risk att grupper hos speciallärare blir för små, därför är det viktigt att se upp så att det inte blir för få elever i grupperna. Vid för få elever finns det risk att interaktionen mellan eleverna avtar (Granström, 1998). I en sådan situation med för få elever blir det lärarens förklaring som kopieras och möjligheten till att ta till sig kunskapen omformad till sin egen genom diskussioner med flera uteblir. Kopierad inläring blir mer ytlig då eleven inte reflekterar, själv eller tillsammans med andra, över nyttan av kunskapen vilket enligt Marton & Booth (2000) är en av skillnaderna mellan ytlig- och djupinläring.

Själva miljön för lärande är också en viktig punkt i det sociokulturella lärandet, skolan och läraren behöver tillsammans med eleverna skapa en miljö för lärande där alla elever får möjlighet till lärande. Elevernas uppfattning av sin klassrumsmiljö i intervjuerna är att de har svårt att koncentrera sig. Då är det inte fråga om interaktion mellan elever om skolarbetet utan sociala samtal som intervjuade elever uppfattar som störande för sina egna studier. Kan det vara så att den uppfattningen kommer av att det sker ett mer fritt arbete i klassrummet med grupparbete och eget arbete? I så fall är det även här orsak till att fundera över om alla elever har möjlighet att lära utifrån detta arbetssätt. Inkluderad undervisning i skolan ska medföra att alla elever ska kunna få sin undervisning i klassrummet utifrån sin nivå och på det sätt som passar dem bäst (Emanuelsson & Persson, 1996; Haug, 1998; Ahlberg, 1999). Eleverna i behov av särskilt stöd berättar att de går ifrån klassen för att få lugn och ro eller avskärmar sig från diskussionerna i klassen genom att ha musik i öronen. Vilket låter som att de inte har uppfattningen av att de har en miljö för lärande. Att då välja en miljö som eleverna har uppfattning av att den medför lärande, kommer i så fall att slå ut tanken med inkludering. Nu är det nog inte ett alltför löst antagande att fler elever än de som är i behov av särskilt stöd som föredrar en lugnare miljö för lärande. Dagens skollokaler är antagligen inte så flexibla att de med enkla lösningar kan ändras efter behov och vilka uppgifter eleverna ska arbeta med. Det som går att lösa först och främst är att lärarna i skolan ser över vilka arbetsmetoder som ska användas och vad de metoderna ska leda till. Det skulle kunna ske genom att använda gemensam tid till pedagogiska diskussioner om arbetsmetoder och mål i skolan. Klart är att ett friare arbetssätt leder till att eleverna blir bra på att själva söka kunskap men kanske behöver skolan tydligare lära ut stegvis det friare arbetssättet till eleverna som inte anammar det med en gång, då kan alla elever bära med sig den kunskapen och behärska detta arbetssätt för framtida bruk på gymnasiet.

Vid betraktandet av lärandet som eleverna redovisar kan eleverna delas in i två grupper dels en grupp som pratar om att lärandet är för att klara betyget godkänt. Vilket tyder på en mer prestationsinriktad uppfattning som för tanken på en ytinläring och att det gäller att klara av att nå ett nationellt program på gymnasiet utan att reflektera över nyttan av de ämnen som ska läras in.

Man bevisar kunskap genom plugg, det är ju det proven är till för. (Gustav) (s. 16)

Den andra gruppen har tankar på lärande att bära med sig och att utveckla sitt arbete. Dessutom tar de eget ansvar för lärandet genom att de funderar över var de lär sig mest och får mest arbete utfört.

Ja sen var det i svenska att jag skrev likadant fast bättre. (Alfred) (s. 19)

För att komma åt ett mer djupinriktat lärande behöver eleverna mer tänka på nyttan av lärandet, att få kunskap för att klara gymnasiet. Negativt självförtroende låg självvärdering som Berglund (1998) skriver om, kan förändras till det bättre om eleverna i grundskolans sista år är inställda på att klara studierna på gymnasiet. Nu är det i vissa kommuner, bland annat den kommun där den här studiens elever går i skola, som använder antalet godkända elever för gymnasiet som kvalitetskriterium. Därav är det skolans mål också och inte bara elevernas mål att få godkända betyg för gymnasiet. Med ett sådant kvalitetskriterium finns det risk att kommuner ser det som viktigare att hjälpa elever till godkänt än att ge eleverna kunskap att bära med sig. Vilket är ett ytligt synsätt på inläring genom att det är viktigare med godkänt i betyg än att inläring ska vara djup och kunskap ska elever bära med sig. Som en följd kommer då frågan upp, hur eleverna ska klara studierna på gymnasiet om de inte bär med sig grunderna av kunskaper som de förväntas ha med sig från grundskolan.

När det gäller betyg så föregås bedömningen av utvecklingssamtalet, här redovisar eleverna att de inte känner sig berörda av innehållet av samtalet. Elevernas uppfattning är att fokuseringen är mer inriktad på att informera hemmet och vårdnadshavare om skolprestation än att diskutera hur eleven utvecklas i skolan. Det som mest fastnar är att några pratar om hur de skulle vilja ha utvecklingssamtalet upplagt, med mer fokusering på det som går bra i skolan. Kort sagt genom att ha det positiva i centrum bygga upp en positiv självkänsla och utifrån den känslan förändra det som inte är bra. Vilket ligger i linje med det lustfyllda lärandet som Kullberg (2004) beskriver.

Men mer beröm, mer peppning inte bara så du jobbar inte. (Kajsa) (s. 17)

Utifrån dessa intervjuer kommer tanken att samtalets tyngdpunkt ligger på att förändra det negativa och att det positiva är det som inte tas upp i samtalet. Genom att göra som några elever i intervjun pratar om, att bygga på det positiva får eleverna kraft att förändra det som inte är bra och lust till att lära (Kullberg, 2004). Genom att prata om det positiva och förstärka det för att klara det som är svårt kan det vara lättare för eleven att vara delaktig i utvecklingssamtalet. Till skillnad mot att behöva förklara varför eleven inte klarar ett eller flera ämnen. Uppnås en sådan förändring med mer delaktiga elever under utvecklingssamtalet så uppfylls skolverkets tanke med utvecklingssamtalen. Eleverna ska göras delaktig i samtalet

som ska föras i en anda där alla är jämlika och att diskutera hur elevens studier ska ske framåt i tiden (Skolverket, 2001).

Efter utvecklingssamtalet följer åtgärdsprogrammet där elevernas uppfattningar är lite skrämmande, egentligen borde alla elever i behov av särskilt stöd ha ett åtgärdsprogram. En av de intervjuade eleverna som klarade sig mycket bra med det särskilda stöd som sattes in och på så sätt klarade betygsmålen i skolan med råge, hade inte åtgärdsprogram utan endast en utvecklingsplan. Andra elever kände inte till ordet åtgärdsprogram trots att speciallärarna hade visat att sådana fanns. Dock är det största problemet att elever inte hade uppfattningen av att de ska vara delaktiga i skrivandet. En orsak var att eleven inte kunde säga vad som helst för föräldrarna satt bredvid. Vilket i grunden har med elevernas delaktighet i utvecklingssamtalet att göra. Är inte eleven delaktig redan där blir det som en naturlig följd att åtgärdsprogrammet är skrivet av lärare och föräldrar för eleven.

Jag måste bara för morsan sitter bredvid, då måste man säga ja. (Boel) (s. 21)

Sedan hade eleverna uppfattningen att innehållet bestod av att jobba hårdare, kämpa på, ord som är svåra att omsätta i praktiskt handlande när det gäller lärande. En förändring bör ske om åtgärdsprogrammen ska bli ett pedagogiskt instrument som eleverna och lärare är medvetna om och arbetar efter i alla lägen. Med andra ord ett hjälpmedel för hur arbetet i skolan ska ske som eleven arbetar efter även när läraren är frånvarande. Persson (2002) beskriver det i sin rapport som att åtgärdsprogrammet som dokument ska ägas av eleven som själv ska kunna bevaka att han/hon får arbeta efter det på alla lektioner, i detta instämmer även Ahlberg (2001). Detta kan uppnås genom att koncentrera sig på vilket/vilka mål som ska uppnås och hur arbetet ska ske för att uppnå målen. Genom att inte vara för detaljerad i elevens bakgrund i åtgärdsprogrammet kan eleven bära med sig det på alla lektioner och se till att han/hon och lärarna arbetar efter och åtgärdsprogrammet blir enligt Persson (2002) ett levande dokument.

I betraktande av figur 1 (s. 14) så pekar individuella dimensionen på ett kategoriskt perspektiv på behovet av särskilt stöd. Problemet ligger hos eleven som har svårt med ämnet och inte i elevens möte med ämnet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Engelska är svårt att typ skriva och prata språket.
Det är ju svårt för att det är ett annat språk. (Alfred) (s. 14)

Åtgärderna i det särskilda stödet är också utformat utifrån ett kategoriskt tänkande genom individuell handledning och träning. Tanken är nog att eleven ska tillägna sig kunskapen och komma ifatt de övriga eleverna i klassen (Persson, 1998). Det är bara det att övriga elever i klassen arbetar vidare med nya uppgifter under tiden, vilket gör att eleven i särskilt stöd blir ännu mer efter. Följden blir då att det är bara att fortsätta i särskilt stöd och komma ifrån klassen i det ämne som det gäller.

Jag får hjälp att räkna ut, hon visar hur man ska räkna ut talen. (Erik) (s. 15)

Även inom den yttre dimensionen finns det ett kategoriskt tänkande genom att lärande är koncentrerat på materialet. Av eleverna går det inte att tolka att lärandet sker i mötet mellan elev och pedagog i en interaktion med andra elever (Säljö, 2000, Dysthe, 2003, Kullberg, 2004).

...alltså förut var det mycket problem, att de inte kunde fixa material till mig. (Boel) (s. 20)

Här är det lätt att tänka hur det skulle kännas om man själv fick arbeta med samma sak under en längre tid med liknande uppgifter och inte känna hur det är att få gå vidare. Samtidigt missar eleven att få se den nivån som förväntas att eleven ska klara. Detta kan liknas vid att en elev som inte är med i klassrummet går miste om den nivå och det prat som kamraterna i klassrummet jobbar med. Här ligger grunden för Säljös (2000) kritik mot nivågruppering i skolan.

Det är just skärningspunkterna mellan de olika cirklarna som är mest intressant. På något sätt är det i skärningspunkterna det sker en djupare inläring. Granström (1998) pekar på att interaktionen är viktig och att för liten grupp gör att den dör ut. När det individuella och det gemensamma samverkar på ett för eleverna bra sätt. Visar eleverna att de vill ha samarbetsinläring tillsammans med andra men att det helst inte ska vara för många för då blir det en för dem störande miljö. Exemplet nedan visar en elev som vill jobba själv men ha tillgång till interaktion med annan elev vid behov.

Nej men en person bredvid mig, personen behöver inte hjälpa mig hela tiden, utan jag vet att det finns någon där som kan förklara hur det går. (Gustav) (s. 19)

Detta uttalande ligger i skärningen mellan individuell dimension och gemensam dimension och pekar på att det finns ett behov av att diskutera uppgifter med andra. Vilket leder till en positiv förstärkning genom bekräftelse eller genom att få ytterligare förklaring med andra ord ett sociokulturellt synsätt på lärandet (Kullberg, 2004). Behovet av att ha någon bredvid sig för att kunna prata med när det går trögt och det är svårt att förstå går igen hos Dewey (1997) som skriver om att genom diskussionen med andra så lär vi också av varandra. I den här studien verkar det som att när det individuella samverkar med det yttre uppstår en bredare syn på inläring genom att det inte är bara läraren som står för det som ska läras, utan alla omkring en elev gemensamt kan bidra till inläring. Om det är ett relationellt synsätt från början på elever i behov av särskilt stöd eller om detta synsätt uppstår i skärningspunkten mellan den individuella dimensionen och den yttre dimensionen kan vara svårt att utläsa av dessa intervjuer.

6.5 Förslag på fortsatt forskning

Det finns två förslag på fortsatt forskning. Dels en uppföljning på hur dessa elever upplever skolan och hur de ser på grundskolan och hur det var att vara i behov av särskilt stöd. Sedan skulle det vara intressant att utifrån elevers syn på utvecklingssamtal och åtgärdsprogram tillsammans med elever, lärare och föräldrar arbeta fram en förändring på utvecklingssamtal och åtgärdsprogram som både lärare, elever och förälder upplever som utvecklande.

Litteraturlista

- Ahlberg, A. (1999): *På spaning efter en skola för alla*. Göteborg: Göteborgs Universitet Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2001) *Lärande och delaktighet* Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsen, G. (1999): *Det nödvändiga samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, L. (1998): *Skolambition, självvärdering och skolupplevelser hos elever med och utan specialpedagogiska insatser. – En studie inom ramen för projekt specialundervisning och dess konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Börjesson, M (1997): *Om skolbarns olikheter – Diskurs kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket.
- Creswell, J.W. (1998): *Qualitative inquiry and research design – choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Dahlgren, L.O. & Fallsberg, M. (1991): Phenomenography as a qualitative approach in social pharmacy research. *Journal of Social and Administration Pharmacy Volume 8 number 4 (p. 150 – 156)*
- Dewey, J. (1997): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, O. (red) (2003): *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I & Persson, B. (1996): Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet. *I Pedagogisk forskning i Sverige Årg. 1 nr. 1. (s. 25 – 39)*
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Kalmar: Skolverket.
- Fischer, D., Sax, C. & Pumpian, I. (1996): From intrusion to inclusion: Myths and realities in our schools. *The Reading Teacher Volume 49 number 7*.
- Giota & Lundborg (2007): *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Granström, K.(1998): *Stora och små undervisningsgrupper. Forskning om klasstorleken betydelse för elevers och lärares arbetssituation*. (FOG-rapport nr. 37) Göteborg: Göteborgs Universitet; Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Groth, D. (2007): *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Gustafsson, P. (2004): *Inkluderande undervisning – lärares uppfattningar om arbetet med elever i behov av särskilt stöd i ordinarie undervisning*. C-uppsats Mälardalens högskola Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap: Eskilstuna.
- Göransson, K. (2007): *Man vill ju vara som alla andra – Elevers röster om delaktighet med fokus på elever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Haug, P. (1998): *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hendrick Keefe, C. & Davis, R. (1998): *Inclusion means.... NAASP Bulletin Volume 82. (p. 54 – 65)*.
- HSFR (1999): *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Krokmark, T. (red.) (2003): *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Kullberg, B. (2004): *Lust- och undervisningsbaserat lärande – ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R., Almius, T. & Odhagen, T. (1995): *Vad dom kan - dom bra lärarna! Erfarenheter från ett OECD-projekt om ”lärarkvalitet”*. Göteborg: Göteborgs universitet Institutionen för pedagogik.

- Lantz, A (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (red.) (1999): *Vygotskij och skolan – Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000): *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G.H. (1995): *Medvetandet, jaget och samhället*. Lund: Argos
- Merriam, S.B. (1994): *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Mertens, D.M. (1998): *Research methods in education and psychology – Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Murphy, D. M. (1996): Implications of inclusion for general and special education.: *In The elementary school journal Volume 96 number 5 (p. 469 – 493)*
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (2007): *Reflektioner kring specialpedagogik – sex Professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M. & Runesson, S. (2007): *Kommuners arbete med elever I behov av särskilt stöd En enkät undersökning*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Peltier, G. L. (1997): The Effect of Inclusion on Non-Disabled Children: A Review of the Research. *Contemporary Education Volume 68 number 4. (p. 234 – 238)*
- Persson, B. (1995): *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborg: Göteborgs Universitet Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1997): *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan – En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Göteborg: Göteborgs Universitet Institutionen för specialpedagogik
- Persson, B. (1998): *Specialundervisning och differentiering – en studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. Göteborg: Göteborgs universitet Institutionen för specialpedagogik
- Persson, B. (2001): *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2002): *Åtgärdsprogram i grundskolan – Förekomst, innehåll och användning*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Pramling, I. (1995): *Kunnandets grunder – Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Sandström Kjellin, M. (2002): *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv – Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholm: Stockholms universitet Pedagogiska institutionen.
- SFS 1985:1100: *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1994:1194: *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS (1997:599): *Grundskoleförordningen*. Stockholm; Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (1994;2006): *Läroplan för det offentliga skolväsendet*
- Skolverket (2001): *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram – En skrift från Skolverket*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2003): *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Slee, R. (2001): Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review Volume 53 number. 2 (p.113 – 123)*.
- SOU 1997:108: *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1998:66: *FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tinglev, I. (2005): *Inkludering i svårigheter-Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Umeå: Umeå Universitet
- Uljens, M (1989): *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Westling Allodi, M. (2005): *Specialpedagogik i en skola för alla. Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Stockholm: Lärarhögskolan Stockholm.

Till målsman för:

Jag heter Per Gustafsson vid sidan av mitt arbete som specialpedagog studerar jag specialpedagogik vid Mälardalens högskola. I dessa studier ska jag som en studieuppgift skriva en uppsats. Jag har valt att skriva om hur elever uppfattar det stöd de får i skolan. För att kunna samla in material till denna uppsats skulle jag vilja intervjua er son/dotter. I mitt arbete med insamlande, handhavande av information och uppsats skrivande kommer jag att handledas av lektor Kerstin Göransson från högskolan.

När man ska intervjua någon som inte är myndig bör man ha målsmans tillstånd. Er son/dotter är i den åldern att han/hon själv kan avgöra om han/hon vill delta i en intervju. Därför kommer jag, om ni tillåter mig att intervjua er son/dotter, även fråga honom/henne om deltagande i en intervju.

Er son/dotter kommer att få samma information som ni får om att:

- man får avbryta sitt deltagande i intervjun när som helst, även mitt under intervjun.
- alla uppgifter kommer att behandlas anonymt.
- uppsatsen kommer att skrivas så att ingen identitet ska kunna avslöjas.
- insamlade intervjuer kommer endast att användas till denna uppsats.

Om ni vill ha mer information kan ni nå mig på telefon arbete - samt på mobiltelefon nummer:

- Jag ger mitt tillstånd till att fråga min son/dotter om deltagande i intervju och att Per Gustafsson får ta del av eventuellt åtgärdsprogram och utvecklingsplan.
- Jag avböjer att min son/dotter deltar i intervju.

Målsmans underskrift

Intervjuplan

Inledning	Info om studien Etiska principer	Anonym Handhavande Rätt att avbryta Användning av banden
Några frågor		
Hur är din uppfattning av att det går för dig i skolan?		Vad? Hur? Varför
	Vad går bra?	På vilket sätt? Utveckla?
	Vad är svårt	Berätta mer? Förklara? Hur menar du?
Vad är det som gör ämnet svårt/lätt?		
Hur ska det vara på en lektion i ett svårt ämne för att det ska vara bra för dig?		
		Material? Miljö? Organisation? Särskilt stöd?
Din uppfattning om särskilt stöd?		
Vad har du för stöd idag?		
Hur uppfattar du det som lärarna säger om dina studieprestationer på utvecklingssamtalen?		
Har du varit med om att skriva ett åtgärdsprogram?		
Vad är din uppfattning av innehållet i åtgärdsprogrammet?		

Tack