

En skola för alla?

En kvalitativ studie om hur lärare arbetar med barn i behov av särskilt stöd

Av: Malin Bergh

LUNDS UNIVERSITET
Socialhögskolan

Kandidatuppsats (SOPA63)
Ht 2013



Handledare: Roberto
Scaramuzzino

Abstract

Name: Malin Bergh

Title: Education for all? A qualitative study of how teachers work with children in need of special support

Supervisor: Roberto Scaramuzzino

Assessor: Dolf Tops

The aim of this paper was to understand how teachers work with children with special needs and how their work can affect the child. More specifically the focus was to look at how teachers work in a class where there are children with special needs, how teachers' practices relate to a categorical or a relational perspective and how the teachers' working effect the student. Five teachers were selected by a convenience sample due to reasons of availability and the interviews were based on semi-structured forms. Teachers' statements have been analyzed based on a categorical and relational perspective and conspiracy theory. The result shows that teachers have both a categorical and relational approach and that they are not consistent in how they think and act in relation to the perspectives, whether it is about how they deal with differences in a class, how they look at the diagnosis significance or if they advocate inclusion or not of children in need of special support. The results also shows that a categorical approach can be likened to the negative stamping when there is danger of exclusion and stigma and that a relational perspective can be likened to positive stamping where the child instead feel valuable.

Keywords: *categorically perspective, relational perspective, negative stamping, positive stamping, special education*

Innehållsförteckning

1. KAPITEL – Inledning	1
Problemformulering	1
Syfte	3
Frågeställningar	3
2. KAPITEL – Bakgrund.....	3
Läroplan för grundskolan, förskoleklassen & fritidshemmet.....	3
Specialpedagogik	4
3. KAPITEL - Tidigare forskning	4
4. KAPITEL - Teori	7
Relationellt och kategoriskt perspektiv	7
Stämplingsteori.....	11
5. KAPITEL – Metod.....	12
Urval.....	12
Intervjuer	13
Validitet, reliabilitet & tillförlitlighet	14
Materialdiskussion	15
Bearbetning av material.....	16
Etiska överväganden.....	16
6. KAPITEL - Resultat & Analys	17
Lärarna beskriver sitt arbetssätt.....	17
Orsaker till barns behov av särskilt stöd	19
Inkludering eller inte?	20
Diagnosens betydelse	22
Olikheter bland elever	23
Strukturella hinder.....	25
Utanförskap?	26
7. KAPITEL – Avslutande diskussion.....	30
Referenslista.....	32
Bilagor	34
1. Inledande mail till intervjupersonerna.....	34
2. Intervjuguide	34
3. Emanuelsons, Perssons & Rosenqvists (2001) originalmodell	36

1. KAPITEL – Inledning

Hur behandlas barn i behov av särskilt stöd i skolan och hur påverkar lärares olika sorters bemötande och arbetssätt barnet? Den problematik jag intresserat mig för i arbetet med barn i behov av särskilt stöd lyfter Haug (1998) på ett talande sätt. Han menar att specialundervisningen där barn i behov av särskilt stöd ingår är mer segregering än inkluderande i Sverige. Detta betyder att skolan bygger på att effekt och prestation dominerar tänkandet om rättvisa. Elever med diagnoser och som skiljs ut från övriga klasskamrater kan bli stämplade och stigmatiserade. Diagnoser kan också skapa andra svårigheter hos barn så som att det kan "...sätta igång processer som skapar eller förstärker identiteten som avvikare och på så sätt motverkar intentionerna" (Haug 1998 s. 41). Jag har därför valt att titta närmare på hur lärare arbetar i en klass där det finns barn i behov av särskilt stöd.

Skolverket (2012) skriver att det inte finns någon definition på behov av särskilt stöd. Det beror på att det finns många olika anledningar och orsaker till att en elev är i behov av särskilt stöd. Det kan vara elever som under kortare tid behöver särskilt stöd och det kan vara elever som under hela sin skoltid behöver särskilt stöd. Exempel på orsaker är: sjukdom, sociala förhållanden, funktionsnedsättning eller andra svårigheter som gör det svårt för eleven att tillgodogöra sig undervisningen.

Skolan har ansvar för att ge elever särskilt stöd så länge denne riskerar att inte nå kunskapskraven utan det särskilda stödet. Särskilt stöd får ges istället för den undervisning eleven i vanliga fall skulle deltagit i eller som ett komplement till denna. I första hand skall det ges i klassrummet tillsammans med elevens klasskamrater. Finns det särskilda skäl kan det särskilda stödet ske enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (Skolverket 2012).

Problemformulering

Skolverkets (2009) rapport visar att arbetssättet inom skolan blivit allt mer individualiserat och där ansvaret också ofta ligger på eleven att planera sina studier och att genomföra dem. Att skolan anses bli allt mer individualiserad kan förstås ur ett samhällsperspektiv.

Individualisering innebär att individen blir en viktigare aktör på bekostnad av kollektiva aktörer. Allt större fokus ligger på individen även inom ekonomi och företag och det som avgör om individen får plats i nätverken är deras "... individuella egenskaper, individuella kunskapskompetens, originalitet, kreativitet och entreprenörsanda" (Bjereld et al. 2005 s. 19).

Bjereld et al. (2005) menar att individualiseringen kan leda till att exkludering av olika individer och grupper. I de åtgärdsprogram som görs finns det tendenser att utesluta skolmiljöns betydelse och utpeka eleven som orsaken till problemet. En konsekvens av detta blir att skolan blir allt mindre flexibel och utformas i mindre utsträckning efter elevens behov. Åtgärder för barn i behov av särskilt stöd är ofta mindre undervisningsgrupper eller andra särskiljande lösningar vilket kan leda till stigmatisering. Det skolverket beskriver som det rådande arbetssättet inom skolan kan kopplas till det *kategoriska* perspektivet. Det *kategoriska* perspektivet ser elever *med* svårigheter kopplat till barnet själv och förespråkar att specialpedagoger och speciallärare arbetar tillsammans med elever i behov av särskilt stöd utanför klassrummet i speciella grupper (Emanuelson et al. 2001 och Persson 1998).

Jenner (2004) menar att det är viktigt för skolan att inte koppla ihop svårigheter och problem med tester, diagnostisering och kategorisering då det finns risk för att läraren förlorar de personliga nyanserna i barnets problematik. Jenner (2004) påpekar att det är viktigt att läraren är flexibel, öppen, inlyssnande och försöker förstå sin elev. Vilket är motsatsen till det resultat skolverket presenterar och det *kategoriska* perspektivet, istället påminner Jenners uttalande mer om det *relationella* perspektivet. Det *relationella* perspektivet ser elever *i* svårigheter där omgivningen spelar stor roll för barnets svårigheter och inkluderande lösningar förespråkas (Emanuelson et al. 2001 & Persson 1998).

Skolverket (2009) menar att särskiljande lösningar kan leda till stigmatisering, men trots det är det, det rådande arbetssättet i svenska skolor, så vad får det egentligen för konsekvenser för barn i behov av särskilt stöd? Enligt forskning är det *relationella* arbetssättet att förespråka men vad innebär det? Individualiseringen i skolan är en konsekvens av globalisering och individualisering i samhället. Samhällets rådande form påverkar lärarens arbetssätt men lärarens arbetssätt kan ändå påverka hur barnet mår och klarar sig under sin skoltid och det är därför av stort intresse att studera hur lärare arbetar med barn i behov av särskilt stöd och vad det skulle kunna få för konsekvenser för eleven. Det *relationella* och det *kategoriska* perspektivet utgör bra utgångspunkter för att titta närmare på olika arbetssätt bland lärare och i slutändan ge oss en möjlighet att förstå vad det innebär. Det är ofta jag hört uttrycket ”Det är väl tur att vi är olika”, men hur påverkar lärarens olika arbetssätt elever i behov av särskilt stöd? Finns det arbetssätt som kan skada barnet? Eller som kan underlätta och till och med förbättrar? Att barn kan bli skadade och utsättas för negativ påverkan under sin skoltid är också relevant för socialt arbete och inte bara för skolan i sig. Sociala problem i skolan kan

också leda till sociala problem utanför skolan. Att tidigt arbeta förebyggande och att fånga upp elever i behov av särskilt stöd kan kanske också leda till att socionomer kommer till större nytta och kan underlätta för barn i behov av särskilt stöd även utanför skolan.

Syfte

Syftet med denna uppsats är att förstå hur lärare arbetar med barn i behov av särskilt stöd samt vad det kan få för konsekvenser för barnet.

Frågeställningar

- ♣ Hur arbetar lärare i en klass där det finns barn i behov av särskilt stöd?
- ♣ Hur förhåller sig lärarnas arbetssätt till ett *kategoriskt* respektive ett *relationellt* perspektiv?
- ♣ Hur kan lärarens arbetssätt påverka barnet?

2. KAPITEL - Bakgrund

För att få en större förståelse för uppsatsens fokus, teori och begreppet barn i behov av särskilt stöd kommer jag att presentera relevant bakgrundsinformation och utdrag ur grundskolans, förskolans och fritidshemmets läroplan gällande arbetet med barn i behov av särskilt stöd.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen & fritidshemmet

I Läroplanen för grundskolan m.fl. står följande gällande arbetet med de barn som har svårigheter att nå målen i skolan:

”En likvärdig utbildning. Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Skolverket 2011a).

I utdraget ur läroplanen ovan framgår det bland annat att barn som av olika anledningar har svårigheter att nå målen i skolan skall visas hänsyn och behandlas utifrån deras olika förutsättningar och behov och att det på så vis blir det en likvärdig utbildning.

Specialpedagogik

”Specialpedagogik handlar om undervisning och socialisation av barn och elever i behov av särskilt stöd och/eller med funktionshinder” (Skolverket 2011). Specialpedagogikens två huvuduppgifter är åtgärdande och förebyggande. Exempel på åtgärder kan vara att eleven får ett särskilt stöd i klassrummet eller i angränsande rum. Det kan också vara att eleven får stöd i en särskild undervisningsgrupp, särskola eller specialskola. Att arbeta förebyggande i specialpedagogiken handlar om att så få barn som möjligt skall vara i behov av särskilt stöd. Skolverket skriver att det idag är ca 15 procent som får särskilt stöd vid ett ”givet tillfälle” och ca 40 procent får särskilt stöd någon gång under sin tid i grundskolan (Skolverket 2011b). Undervisningen som sker utanför specialpedagogiken i den vanliga klassrums undervisningen kallas *pedagogik*. Ordet *pedagogik* beskrivs och härstammar från uppfostran eller undervisning, i det här fallet undervisning. *Pedagogiken* innebär olika vetanden och metoder i undervisningen och utbildningen (Nationalencyklopedin 2011).

3. KAPITEL - Tidigare forskning

Forskning inom specialpedagogik berör bland annat olika perspektiv på hur den specialpedagogiska verksamheten skall och bör utformas. Två av dessa perspektiv utgör min teori, ett *kategoriskt* och *relationellt* perspektiv (Se kap teori). Den nedan presenterade forskningen fokuserar kring olika synsätt på specialpedagogik och till stor del finns det likheter med min valda teori. Forskningen som presenteras säger också något om konsekvenserna för barn i behov av särskilt stöd beroende på vilket arbetssätt skolan har.

I tidigare forskning har det framkommit att det finns en spänning mellan ett individuellt perspektiv, vilket kan liknas vid ett kategoriskt perspektiv (se kap teori), och ett relationellt perspektiv inom specialpedagogiken. Beroende på vilket perspektiv som råder får detta konsekvenser för hur stödinsatser utformas och synen på hur skolsvårigheter ser ut. Ett individuellt perspektiv leder till ett segregrande tanke- och handlingsätt och ett relationellt perspektiv till ett inkluderande. Trots att målet inkluderande undervisning är synligt i dokumenten har utredningar sedan 1970-talet fått påminna och upprepa budskapet: elever i

behov av särskilt stöd är hela skolans ansvar. Tanken om att hela skolan skall stå som ansvariga för eleven har inte har fått fotfäste i skolans värld (Isaksson 2009).

Forskning har visat sig att de vanligaste åtgärdsprogrammen för elever i behov av särskilt stöd bestod av särskild färdighetsträning enskilt eller i liten grupp utanför klassrummet och att det skulle genomföras främst tillsammans med specialpedagog. Det har också visat sig att var tredje åtgärdsprogram lade större vikt vid skolmiljön än vid individuella egenskaper och en mindre andel fokuserade direkt på att anpassa och förbättra skolans miljö utifrån elevens behov. En medicinsk diagnos ansågs generellt vara eftersträvansvärd och ett viktigt instrument för att få stödåtgärder men också andra specifika rättigheter inom skolan, det diagnosen tillförde var dock inte resurser utan snarare vägledning i det pedagogiska arbetet (Isaksson 2009). En förekommande orsak till elevers svårighet i åtgärdsprogram var också brister i hemmet. Hur åtgärdsprogrammet ser ut är avgörande för hur elever i behov av särskilt stöd kommer att identifieras som elever (Persson 2004). Även skolverket ser att åtgärdsprogram ofta tenderar att utesluta skolmiljöns påverkan på elevens svårigheter samt att omgivningens krav på elever ökar. De nya målrelaterade betygssystemet har synliggjort kraven på vilka grundkunskaper elever skall ha vilket lett till större fokus på elevers bristande kunskaper (Skolverket 2009).

I skolor där det finns en nära koppling mellan den specialpedagogiska och den vanliga pedagogiska verksamheten finns det oftast en gemensam syn på skolans uppdrag och ett gemensamt ansvar för elevens kunskapsutveckling och en ambition om att personalens kompetens skall komplettera varandra. Motsatsen till denna syn är de skolor där det istället anses att specialpedagogen är experten och att det är denne som skall stå för den specialpedagogiska verksamheten utanför den vanliga klassrumspedagogiska verksamheten, skild från övriga elever. Om eleven inte lyckas nå målen övervägs det i den så kallade att eleven skall gå om ett skolår eller flyttas till en annan typ av skolform (Persson 2004).

Det finns liknande resultat där det framgår att elevens skolsvårigheter kan ses som en konsekvens av individuella egenskaper (ovan nämnt individuellt/ kategoriskt perspektiv) och som i sin tur kräver särskild behandling och träning. I stor omfattning anses det att elever med svårigheter behöver en annan slags undervisning för att skolan skall kunna tillgodose deras behov. Exempel på sådan undervisning kan vara konkret, laborativt och lustfyllt arbete. En annan syn på elevers svårigheter är då den specialpedagogiska verksamheten relateras till

skolsammanhang (ovan nämnt relationellt perspektiv). Här anses det istället att det specialpedagogiska arbetet förutsätter och ser sambandet mellan eleven och skolan och interaktionen däremellan (Emanuelson & Persson 1996).

Antalet elever i behov av särskilt stöd ökar på grund av bland annat en förskjutning av ansvar från skolan till den enskilde eleven då individuellt arbete ökar i skolorna och elever i behov av särskilt stöd har svårare för det friare arbetssättet. Andra faktorer inom skolan som påverkar elevens resultat, både i positiv och negativ bemärkelse, är lärarens förväntningar på eleven. Lärarens ämnesdidaktiska kunskaper, alltså att kunna undervisa varierat har en större betydelse för elevernas resultat än lärarens ämneskunskaper (Skolverket 2009). En annan faktor är att det inte finns tillräckligt med förtroendefulla relationer mellan elever och pedagoger. Konflikter mellan elev och personal samt lärarens förmåga att hantera relationen till föräldrar påverkar också. Under utvecklingssamtal blir det ofta fokus på elevens brister och misslyckanden som inte leder till att eleven når målen. Ett respektfullt och professionellt förhållningssätt gentemot både elever och föräldrar är betydande och inte omöjligt. Brist på utbildade speciallärare och specialpedagoger är också en av anledningarna till att inte alla elever når målen (Skolverket 2001). Det är betydelsefullt att läraren kan arbeta flexibelt och ta hänsyn till elevers behov och förutsättningar vilket påminner om det relationella perspektivet som ovan nämnts. Lärarens egenskaper så som social kompetens och hur läraren väljer att genomföra undervisningen påverkar elevens resultat. Det har visat sig att oftast behandlas elever i behov av särskilt stöd med särskiljande lösningar och att fyra av tio grundskoleelever går i nivåindelade grupper, alltså grupper där elever delas in beroende på vilken kunskapsnivå de befinner sig på (Skolverket 2009).

Forskningen som argumenterar för inkludering av elever i behov av särskilt stöd menar att de främsta argumentet är att alla elever har lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Då elever med olikheter deltar i samma undervisning läggs en positiv grund för att dessa barn som vuxna skall kunna fungera ihop även i samhällslivet. Inkluderande integrering ger eleverna möjlighet att tränas socialt och de lär sig att acceptera att alla är vi olika. Syftet är att alla elever skall vara likvärdiga inför skolan och att skolan är likvärdig inför alla elever och på så vis blir det ingen skillnad mellan specialpedagogik och pedagogik. Lärare skall i princip kunna undervisa alla olika typer av elever oavsett svårighet och att begreppet särskilt behov endast är en social konstruktion. Det innebär att särskilda åtgärder i icke inkluderande miljöer har uppstått endast på grund av att skolan inte är skapt för

att alla elever skall kunna fungera där. En konsekvens av att skolan är individbaserad och diagnosorienterad är att skolan ständigt letar efter nya kategorier av svårigheter som eleven skulle kunna ha. Den segregering individualiseringen är kopplad till att vi ser orsakerna till problemen som biologiska och inte sociologiska. Att inte se problem och svårigheter som sociala problem kan underlätta och kanske förenkla för föräldrar, skolan och politiker då ansvaret inte ligger på dem plus att de får ett säkert svar på vad det är som är fel (Haug 1998).

Tidigare forskning tar upp och använder sig av det *kategoriska* och det *relationella* perspektivet för att beskriva två olika synsätt på specialpedagogik. Det min uppsats kan tillföra är att genom perspektiven exemplifiera hur det *relationella* och det *kategoriska* perspektiven i praktiken kan se ut och på så sätt bidra till en ökad förståelse för hur barn i behov av särskilt stöd behandlas av lärare.

4. KAPITEL - Teori

Jag har valt att använda mig av ett specialpedagogiskt perspektiv. Inom det specialpedagogiska perspektivet finns det flera olika teorier eller benämningar på olika sorters synsätt. Jag har valt att fokusera på två av dessa, det *relationella* och det *kategoriska* perspektivet då dessa står för två ytterligheter i hur skolan och dess personal ser på elever i behov av särskilt stöd. Jag kommer också att använda mig av *stämplingsteori* då den ger en förståelse för konsekvenserna av lärarens arbetssätt gentemot eleven.

Relationellt och kategoriskt perspektiv

I analysen av mitt material kommer jag att använda mig av det *relationella* och *kategoriska* perspektivet för att förstå hur lärare arbetar med barn i behov av särskilt stöd. Det som utgör specifika kännetecken för de respektive perspektiven blir redskap som jag applicerar på intervjupersonernas utsagor och som hjälper mig att tolka det de säger och på så sätt förstå deras arbetssätt.

Bengt Persson (1998) har i artikeln ”Den motsägelsefulla specialpedagogiken” utvecklat två olika begrepp inom specialpedagogiken. Ett *relationellt* och ett *kategoriskt* perspektiv. Han har i sina analyser kommit fram till att specialpedagogisk verksamhet ingår i skolans strävan efter särskiljning och att specialundervisning kortsiktigt baseras på en akut problembild med diagnosrelaterade och individbundna svårigheter hos eleven. Han menar också att specialundervisning antingen sker i klassen eller i speciella grupperingar. Istället för att skolan

skall utformas utifrån dessa principer argumenterar Persson (1998) för att en specialpedagogisk verksamhet bör ses *relationellt*, alltså i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet. Det blir viktigt att titta på vad som sker i förhållandet, samspelet eller i interaktionen mellan olika aktörer inom skolan. Han menar att för att förstå en enskild individ krävs det mer än att titta på dennes uppträdande eller beteende. Det *relationella* perspektivet innebär också att förändringar i elevens omgivning kan påverka dennes förutsättningar för att kunna uppfylla uppställda krav eller mål.

Motsatsen till det *relationella* perspektivet blir det *kategoriska*. Här härrörs elevens svårigheter till en effekt av exempelvis låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Persson (1998) menar att den specialpedagogiska verksamhetens tradition finns inom det *kategoriska* perspektivet och är också

Perssons (1998) modell - Relationellt & Kategoriskt perspektiv

det synsätt som dominerar idag.

Persson (1998) har i sina undersökningar sett att specialpedagogiska verksamheter till stor del svarar mot mer eller mindre akuta problem i skolan. Han menar att socioemotionella störningar hos elever uppfattas som ett växande problem och att i en organisation med dålig

DEN MOTSÄGELSEFULLA SPECIALPEDAGOGIKEN		
	<i>Relationellt perspektiv</i>	<i>Kategoriskt perspektiv</i>
<i>Uppfattning av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<i>Focus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 6. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval.

ekonomi får dessa problem förtur framför andra problem. Ser vi problemet ur ett *kategoriskt* perspektiv blir åtgärderna kortsiktiga utan att försöka lösa problemen på lång sikt. Förstås problemet ur ett *relationellt* perspektiv är det långsiktiga lösningar i fokus där alla lärare involveras samt att skolan ifråga behöver genomlysas. Det förändringsarbete ett *relationellt* perspektiv eftersträvar tar lång tid och ser i mindre utsträckning till problem som sker här och nu.

Persson (1998) menar att endast det relationella perspektivet inom skolans värd kan bli problematisk, istället bör det relationella och det kategoriska perspektivet verka sida vid sida. I modellen illustrerar Persson (1998) vad de två olika perspektiven får för konsekvenser inom sex olika pedagogiska huvudområden. Han menar att det *relationella* och det *kategoriska* perspektivet utgör två olika sätt att förstå elevers svårigheter på men det ena behöver inte utesluta det andra. Han poängterar att perspektiven utgör två analytiska idealtyper som skall förstås som verktyg för att bättre förstå verkligheten. Modellen gör det enkelt att utläsa skillnader mellan perspektiven och visar exempelvis skillnaderna mellan det *kategoriska* och *relationella* perspektivet gällande vem som bär ansvaret för specialpedagogisk verksamhet. I det *relationella* perspektivet är det hela arbetslag, lärare och rektorn och i det *kategoriska* perspektivet är det istället speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal.

Ingemar Emanuelson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist (2001) beskriver i kunskapsöversikten "Forskning inom det specialpedagogiska området" det *relationella* perspektivet utifrån det Persson (1998) kommit fram till. Emanuelson et al. (2001) menar att om man förstår specialpedagogiken utifrån ett *relationellt* perspektiv blir tidsaspekten viktig. Lösningen till problemet finns i att hela utbildningsmiljön behöver genomlysas och att existensen av specialpedagogiska behov problematiseras och att långsiktiga arbetsstrategier läggs upp. Enligt Perssons (1998) studie upplevs strategierna som om de inte löser det akuta problemet vilket ställer höga krav på kunskap om hur komplex utbildningsmiljön är samt ett tänkande och planerande som sträcker sig över en lång tid, både för individen och i en bredare mening där kommunal utbildningsplanering och skolformer skall inkluderas.

Det *kategoriska* perspektivet utgår ifrån elever *med* svårigheter. Dessa svårigheter har traditionellt sätt namngetts med hjälp av diagnoser på individers avvikelser från det som förväntas vara normalt enligt en medicinsk-psykologisk modell. Emanuelson et al (2001) menar att det *kategoriska* perspektivet bygger på att skolan är organiserad differentierad alltså

särskiljande. Vilket de också poängterar är ett skolsystem Sverige egentligen skall ha lämnat redan på 1960-talet.

Även Emanuelsson et al. (2001) förespråkar att de båda perspektiven skall dra lärdom av varandra. De menar att det *relationella* perspektivet saknar kunskaper om exempelvis de medicinska aspekterna på funktionshindret som det *kategoriska* perspektivet har.

Emanuelsson et al. (2001) har vidareutvecklat Perssons (1998) modell (se bilaga 3). De menar att modellen skall vara en utgångspunkt för förslag till och diskussion av utvecklingsmöjligheter gällande specialpedagogisk kunskap och forskning. Modellen bygger på Perssons (1998) förståelse av svårigheter i skolan men har omarbetats med hjälp av Alan Dyson. Jag har inte använt mig av hela modellen på grund av att inte alla delar i Emanuelsons et al. (2001) modell är relevanta i förhållande till mitt insamlade material och syfte, därför har jag valt att översätta och omarbetat den. Min version av modellen tar upp fyra centrala delar i det *relationella* och *kategoriska* perspektivet som på ett tydligt sätt exemplifierar skillnaderna däremellan. Modellen är till viss del ett förtydligande av Perssons (1998) modell men tillför också ny vetenskap om perspektiven så som konkreta åtgärder vid hantering av olikheter.

Relationellt & Kategoriskt perspektiv

	Relationellt Perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Behov av särskilt stöd är	Sociala konstruktioner	Kopplat till individuella egenskaper
Förhållningssätt till olikheter	Förenat	Särskiljning och kategorisering
Utformning av specialundervisning	Stöd i form av Integrering och inkludering och anpassad undervisning	Stöd riktat till elever med diagnostiserade svårigheter
Orsak till behov av särskilt stöd	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår ur olika fenomen i utbildningsmiljön och processer	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt bundna till individen

Omarbetad/översatt version av Emanuelsons et al. (2001) modell

Joakim Isaksson (2009) skriver om, samt förtydligar i avhandlingen ”Spänningen mellan normalitet och avvikelse, om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd”, Perssons (1998) och Emanuelssons et al. (2001) teori. Isaksson (2009) menar att stödinsatserna som erbjuds och hur de skall se ut är kopplade till hur skolsvårigheter definieras på skolan och bland dess personal. Isaksson (2009) skriver att om skolsvårigheter relateras till brister hos eleven blir också åtgärderna riktade mot individen, det är alltså individen som skall

”normaliseras” eller rättas till. Ses skolsvårigheter som något som uppstår i samspelet mellan individen och omgivningen blir åtgärderna att ta bort de hinder som finns i undervisningsmiljön som skulle kunna leda till svårigheterna. Isaksson (2009) skriver också att om skolsvårigheterna är individbundna ges uppgiften att normalisera eleven till en specialpedagog eller liknande och det blir en särskiljande behandling, till skillnad från då skolsvårigheter ses som något som uppstår i samspelet mellan elev och omgivning. Då ses åtgärderna i ett större sammanhang och det är hela skolans ansvar att underlätta för eleven och se till så att eleven inkluderas i undervisningen.

Stämplingsteori

Stämplingsteorin kommer jag att använda mig av för att förstå hur det *relationella* och det *kategoriska* perspektivet och lärarnas arbetsätt kan påverka barn i behov av särskilt stöd.

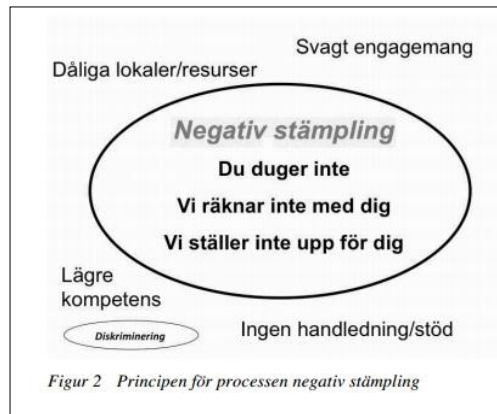
Peter Karlsudd (2011) skriver i artikeln ”Sortering och diskriminering eller inkludering” att när en person befinner sig i en viss miljö kan dennes egenskap/ egenskaper vara mindre önskvärda och göra personen olik övriga i gruppen. På grund av den oönskade egenskapen dämpas personens position i gruppen och det uppstår ett

diskriminerande förhållningssätt från resterande personer vilket motverkar normalisering och ett socialt erkännande. Detta kallas för *negativ stämpling*. Exempel på detta (se modellen för negativ stämpling) kan vara när en elev särskiljs från klassen i en specialpedagogisk verksamhet med dåliga lokaler och personal med låg status utan utbildning och handledning (Karlsudd 2011). Han menar att om man går tillväga på ovanstående sätt visar man för omgivningen och barnet att denne är mindre värd än de andra eleverna.

Karlsudd (2011 s. 15) menar att ”...i sin yttersta form leder negativ stämpling till att eleven blir utstött och stigmatiserad”.

Karlsudd (2011) skriver också att i en annan miljö kan samma egenskaper värderas positivt. Han menar att aktiviteter och insatser som går från integrerande till särskiljande benämns *negativ stämpling* medan aktiviteter och insatser som arbetar mot inkludering benämns *positiv stämpling*. Har pedagogerna ett positivt förhållningssätt gentemot barnet och bygger

Negativ stämpling



relationen på respekt och acceptans blir barnet *positivt stämplat* i gruppen. Andra faktorer som leder till en *positiv stämpling* kan vara att barn som har svårigheter i skolan sätts i centrum och värderas högt och att lokaler, handledning samt

stöd till personalen är proportionerligt fördelade (se modellen för *positiv stämpling*). Det är av stor vikt att personalen är goda förebilder. *Positiv stämpling* kan ses som "...en kvalitetsstämpel som tillkännager att barnet som står i fokus för olika insatser är viktigt och betydelsefullt" (ibid).

Karlsudd (2011) menar att *positiv stämpling* kan genomföras både i en integrerad miljö och i en

segregerad miljö och jämför *positiv stämpling* med positiv särbehandling. Genomförs den *positiva stämplingen* på ett vettigt sätt i en integrerad miljö med bra resurser är chanserna stora att insatserna upplevs som positiv särbehandling och får effekten likabehandling.

Karlsudd (2011) skriver också att om insatserna genomförs i segregerad miljö med bra lokaler och duktig personal finns det ändå en risk för att eleven känner sig diskriminerad och särskild från övriga klasskamrater.

Det Persson (1998) och Emanuelsson et al. (2001) beskriver som det *relationella* och det *kategoriska* perspektivet kan kopplas till *stämplingsteorin*. Det finns en koppling mellan det som ovan kallas för *positiv stämpling* och det *relationella* perspektivet och mellan det *kategoriska* perspektivet och *negativ stämpling*. Kopplingen gör att teorierna känns relevanta att använda tillsammans i analysen.

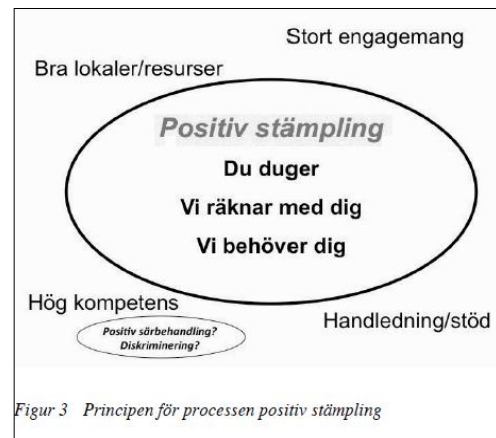
5. KAPITEL - Metod

I metodkapitlet följer en redogörelse för urval, val av metod, materialdiskussion, bearbetning av material och etiska överväganden.

Urval

När jag kom underfund med vad det var jag ville undersöka valde jag ett bekvämlighetsurval av tillgänglighetsskäl (Bryman 2008). För mig var det viktigt att snabbt komma igång med insamlandet av materialet och då jag känner en person som arbetar på en skola och som kunde förmedla intervjupersoner blev det ett naturligt tillvägagångssätt. Det är en relativt liten skola

Positiv stämpling



med endast sex lärare så vi bestämde att kontaktpersonen skulle tillfråga alla lärare om de var intresserade av att ställa upp på en intervju, vilket de var. Därefter mailade jag samtliga lärare (se bilaga 1). Av de sex lärarna blev det i slutändan fem genomförda intervjuer då den sjätte personen meddelade mig att denne inte hann medverka. Jag har ändrat namn och i vissa fall kön på intervjupersonerna och i uppsatsen heter de: Anna, Lisa, Sebastian, Maria och Carina.

Intervjuer

Intervjuerna genomfördes på skolan på en tidigare bestämd plats av läraren. Att vi satt på skolan upplevde jag inte som problematiskt utan det kändes som om lärarna kunde slappna av och dela med sig av sina erfarenheter och tankar. Intervjuerna pågick mellan 40 minuter till 1 timma och 10 minuter. Att tiden kunde skilja sig så pass mycket berodde på att intervjupersonerna pratade olika mycket och att det därmed blev fler eller färre följdfrågor. Jag kände att alla intervjuerna gav något och det gjorde inget att några var lite kortare, tvärt om kunde jag få ut lika mycket eller mer av en kortare intervju som av en lång.

Jag bestämde mig för att genomföra semistrukturerade intervjuer då mitt syfte med intervjuerna redan från början var ganska tydligt (Bryman 2008), jag ville ta reda på hur lärarna arbetade med elever i behov av särskilt stöd. Jag hade en intervjuguide med ett antal frågor med mig (se bilaga 2). Till stor del ställde jag frågorna i den följd de stod men ibland blev det naturligt att ställa vissa frågor tidigare eller senare och vissa frågor besvarade läraren utan att jag behövde ställa dem. Ibland upplevde jag det som nödvändigt att ställa ungefär samma fråga igen för att få ett tydligare svar. Alla tolkade frågorna på sitt sätt och därmed blev också intervjuerna ganska olika vilket var positivt då flexibilitet och intervjupersonens eget styrande är syftet med semistrukturerade intervjuer (Bryman 2008).

Innan intervjun började frågade jag om det var okej att jag spelade in och i samtliga fall gick det bra. Bryman (2008) skriver att inspelandet av intervjuer gör det möjligt för forskaren att faktiskt titta på *hur* och *vad* intervjupersonen säger. Det var en stor fördel för mig att jag under intervjun kunde ägna mig åt att endast lyssna på det intervjupersonen sade och att efteråt transkribera och få allt på papper.

Att genomföra intervjuer kändes som det självklara valet av metod för min uppsats då jag upplevde det som nödvändigt att kunna ställa frågor direkt till läraren och genom frågorna få en förståelse för hur läraren tänkte och handlade. Hade jag istället haft en enkät hade jag inte

fått uppleva lärarens sätt att besvara frågorna på och gått miste om känslor som i mitt fall var viktiga att upptäcka för att kunna ställa följdfrågor och få reda på hur de faktiskt arbetade med barn i behov av särskilt stöd. Observationer hade givetvis varit av stort värde då intervjupersonernas utsagor nödvändigtvis inte behöver överensstämma med verkligheten men på grund av etiska och tidsmässiga skäl var det inte genomförbart. Istället har jag försökt hitta utsagor där läraren är motsägelsefull vilket ger i min mening en bild av hur de faktiskt tänker och gör.

Validitet, reliabilitet & tillförlitlighet

Validitet och *reliabilitet* är i kvalitativ forskning inte relevanta i lika hög grad som i kvantitativ forskning. Begreppen kan ges en annan innebörd vilket Lecomte och Goetz gör (Bryman 2008). De använder sig av begrepp som *extern/intern reliabilitet* och *extern/intern validitet*. *Extern reliabilitet* står för om undersökningen kan upprepas vilket oftast är svårt i en kvalitativ studie. I mitt fall för att den *externa reliabiliteten* skall kunna tillgodoses blir det viktigt att andra försöker efterlika min sociala roll i så stor utsträckning det går, exempelvis är jag studerande, intresserar mig för barn i behov av särskilt stöd etc. Dock går det inte att replikera just den miljön jag befunnit mig i tillsammans med de intervjuade lärarna (Bryman 2008). I det här fallet är *intern reliabilitet* inte aktuellt då det står för att forskare i ett forskarlag skall tolka empirin på samma sätt. I och med att jag har arbetat själv har inte den typ av problematik uppstått.

Intern validitet innebär att det skall finnas en god överensstämmelse mellan forskarens observationer och de teoretiska ideerna denne utvecklar (Bryman 2008). Liksom tidigare nämnt tror jag att undersökningens *interna validitet* hade kunnat stärkas genom en kombination av metodvalen semistrukturerade intervjuer och observationer. *Extern validitet* handlar om jag skall kunna generalisera mitt resultat till andra miljöer, i mitt fall till exempel till andra lärare och skolor. I kvalitativ forskning är detta ofta ett problem på grund av bland annat att studien har ett litet urval (Bryman 2008). Mitt materialet är inte generaliserbart empiriskt då intervjupersonerna inte är representanter för en population, (Bryman 2008) istället har materialet generaliserats teoretiskt till det *relationella* och *kategoriska* perspektivet.

Ett sätt att definiera tillförlitlighet är genom fyra kriterier, *Trovärdighet*, *Överförbarhet*, *Pålitlighet* och *Möjlighet att styrka och konfirmera* (Bryman 2008).

I mitt fall har jag uppnått *trovärdighet* genom att följa anvisningar vid exempelvis semistrukturerade intervjuer, att jag tagit hänsyn till etiska aspekter gällande det insamlade materialet och fått samtycke från samtliga intervjupersoner. Min *trovärdighet* minskar dock på grund av att jag inte låtit intervjupersonerna läsa transkriberingarna av intervjuerna. Jag valde att inte låta dem läsa på grund av att jag ansåg det viktigt att få med deras första uttalanden i uppsatsen och inte i efterhand konstruerade åsikter. *Överförbarhet* har jag försökt att förhålla mig till genom att i resultat och analyskapitlet så noga som möjligt lyfta fram citat och uttalanden från intervjupersonerna för att möjliggöra för andra att bedöma materialets *överförbarhet* till andra miljöer. *Pålitlighet* är något som min handledare fått spela en viktig roll i. Min handledare har följt min process och gett råd/tips/anvisningar för att mina val och slutsatser skall vara så välgrundade som möjligt. Genom att hela tiden haft mig själv, mina känslor och tankar i åtanke under uppsatsens gång har jag kritiskt granskat mig själv och uppnått det sista kriteriet *möjlighet att styrka och konfirmera*. Att jag varit medveten om mina egna åsikter behöver för den sakens skull inte utesluta att mina personliga åsikter omedvetet påverkat metoden och slutsatserna (Bryman 2008).

Materialdiskussion

Fem intervjuer med olika lärare gav ganska mycket material att bearbeta och använda sig av i analysen. Lärarna kunde ge en vidare syn på hur arbetet med barn i behov av särskilt stöd kan se ut men också hur de bland annat ser på olikheter, diagnoser och inkludering som också är viktiga aspekter att ta med i beräkningen. Materialet kan ge oss en förståelse för ett *kategoriskt* och ett *relationellt* arbetssätt bland dessa lärare och exemplifiera och förtydliga vad det innebär. Materialet visar också på en komplexitet som innebär att det inte är lätt eller om möjligt att bara vara *relationell* eller bara vara *kategorisk* i sitt arbetssätt.

Bryman (2008) skriver om något som kallas "going native" vilket innebär att forskaren börjar identifiera sig med intervjupersonen eller bara utgår ifrån några av intervjupersonernas perspektiv. Redan innan intervjuerna märkte jag att jag föredrog det *relationella* perspektivet före det *kategoriska* perspektivet. Jag ska inte säga att jag betedde mig annorlunda mot de personer som lutade mer åt det *kategoriska* perspektivet men däremot kom jag på mig själv med att ibland försöka leda intervjupersonen in på ett mer "relationellt svar". Ibland ledde det till att intervjupersonen blev ännu tydligare i sitt "kategoriska svar" och ibland till att intervjupersonen blev lite osäker i sitt svar och kanske ändrade sig. Jag identifierade mig inte med intervjupersonerna och jag utgick inte endast från det ena perspektivet men helt klart påverkades jag och la en värdering i det lärarna sa. Samtidigt som jag hoppades för

uppsatsens skull att det skulle finnas lärare av båda sorter för att kunna göra en mer spännande och dynamisk analys. Att jag föredrar det *relationella* perspektivet är till viss del förståeligt då alla artiklar jag läst har förespråkat det *relationella* perspektivet, visserligen i kombination av det *kategoriska* perspektivet, men det finns redan en värdering i vad som är bäst för dagens skola och dagens elever och det är lätt att påverkas av den. Att det redan i vetenskapen finns en värdering påverkar såklart också mitt material och min analys och kan ses både som en förtjänst och som en begränsning. En förtjänst då det ger en ytterligare inblick i hur barn i behov av särskilt stöd kan påverkas av respektive perspektiv och en begränsning i att det finns luckor med de fördelar det *kategoriska perspektivet* möjligtvis har.

Bearbetning av material

Efter varje intervju transkriberade jag intervjun. När alla intervjuer var transkriberade valde jag ut olika teman som var centrala både utifrån mina frågor i intervjuguiden, den valda teorin och det lärarna pratade om. Vilket överensstämmer med Ahrne och Svenssons (2011) resonemang kring kodning, att forskaren lyfter det som återkommer eller bryter mönstret i intervjuerna eller att redan från början leta efter spår av den valda teorin. De teman jag identifierade i intervjuerna var:

- Hur läraren beskriver sitt arbetssätt - Vilka är barn i behov av särskilt stöd? - Svårigheter i arbetet med barn i behov av särskilt stöd - Hur läraren ser på inkludering - Hur omgivningen påverkar barn i behov av särskilt stöd - Utanförskap - Orsaker till behov av särskilt stöd - Hur läraren ser på olikheter - Diagnosens betydelse - Samstämdhet bland lärarna? - Strukturella problem – Planering av undervisningen.

Efter att jag sorterat alla intervjuer utefter temana kunde jag jämföra hur de fem olika intervjupersonerna talat om exempelvis olikheter och på så sätt genomföra en strukturerad analys. I vissa fall har jag ändrat ordföljden eller kortat ner de valda citaten i analysen för att göra de mer förståeliga och lättare att läsa. Jag har dock varit mycket noga med att inte ändra citatens innebörd.

Etiska överväganden

I mina etiska överväganden har jag använt mig av ”Vetenskapsrådets forskningsetiska principer”. De skriver om fyra olika huvudprinciper.

För att uppfylla *informationskravet* skrev jag i mitt första mail till intervjupersonerna att deras medverkan var på deras villkor och kunde avbrytas när de själva ville, att uppsatsen kommer att publiceras offentligt, att uppgifterna jag får från personen endast kommer att användas i min uppsats och att de är anonyma. Vid intervjutillfället upprepade jag att det de säger kommer att förbli anonymt. *Självbestämmandekravet* innebär att intervjupersonen måste samtycka till att delta i undersökningen. I mitt fall samtyckte alla fem intervjupersoner dock fanns det ett beroendeförhållande som var viktig att förhålla sig till. I och med att jag hade en kontaktperson på skolan som frågade lärarna om de var intresserade fanns det en risk för att intervjupersonerna kände sig påtvingade att ställa upp på en intervju. Att en person ändå tackade nej tyder på att lärarna upplevde en valfrihet men beroendeförhållandet gör det extra viktigt att jag behandlar materialet med stor respekt och respekterar *konfidentialitetskravet* ännu mer. *Konfidentialitetskravet* innebär att intervjupersonerna skall försäkras anonymitet. I mina intervjuer framkommer det inte etiskt känsliga uppgifter men det kan fortfarande finnas information lärarna inte vill att andra skall veta att just de sagt. I och med att det är en liten skola finns det en risk för att lärarna själva eller annan personal skulle kunna lista ut vem personen är trots att jag ändrat namn och kön. Jag tror dock inte att det blir ett problem då analysen istället för att fokusera på vad enstaka lärare sagt lägger fokus på att med hjälp av citat från lärarnas intervjuer exemplifiera det *kategoriska* eller *relationella* perspektivet. Det som är intressant är inte vem som säger vad utan vad som sagts. *Nyttjandekravet* innebär att det insamlade materialet endast får användas av mig i min uppsats. Jag är fullt medveten om detta och har inte för avsikt att lämna den information jag har till någon annan.

6. KAPITEL - Resultat & Analys

I resultat och analyskapitlet följer en beskrivning och analys av hur de intervjuade lärarna beskriver sitt sätt att arbeta med de barn som är i behov av särskilt stöd, hur de ser på orsaken till barns svårigheter, inkludering, diagnoser och olikheter kopplat till det *kategoriska* och *relationella* perspektivet. Därefter följer en analys av hur lärarens arbetssätt kan påverka barn i behov av särskilt stöd kopplat till *stämplingsteorin*.

Lärarna beskriver sitt arbetssätt

Under intervjuerna framkommer det att relationen till barn i behov av särskilt stöd är viktig i arbetet. Exempel på hur lärarna uttrycker detta ger Anna och Maria då de poängterar vikten av att skapa en bra relation till elever i behov av särskilt stöd.

”Jag försöker bygga extra relationer kan man säga till de eleverna som har det svårt på olika sätt för då kan man också få mer tillit och bättre samarbete. Jag jobbar överhuvudtaget ganska mycket med relationer, jag tror att om man har en bra relation till eleven och kan ha kul ihop då går själva lärandet lättare”. – Anna

Skolverket (2001) menar att en brist i skolan är förtroendefulla relationer mellan elever och lärare vilket dessa lärare i skriftligt tal visar motsatsen till då de istället framhäver det som det viktigaste.

”Jag tycker att det allra bästa är att försöka bygga upp en relation först. Att man liksom tar och försöker hitta små stunder (...) bara på något sätt bygga upp en relation så att man känner att, ah men Maria lyssnar på mig. Har jag fått den relationen så är det ganska, jag skall inte säga lätt, men det är lättare senare att hitta vägar”. – Maria

Andra aspekter i hur de arbetar som flera av lärarna lyfter är att anpassa sig efter eleven. Anna säger exempelvis att hon arbetar olika beroende på vad eleven har för svårigheter. Vid kunskapsmässiga svårigheter menar hon att det är viktigt att eleven inte halkar efter för mycket, om eleven har det svårt hemma är det viktigt att erbjuda närhet och möjlighet att kunna prata och om eleven är utåtagerande eller har det svårt socialt kan samarbetsövningar vara aktuellt. Lisa säger att material och uppgifter måste anpassas till alla elevers olika nivåer och att detta i första hand skall ske i klassrummet. Sebastian menar att det är viktigt att tänka steget före hela tiden för att kunna tillgodose alla barns behov och att det exempelvis kan vara att anpassa uppgiften så att eleven har en möjlighet att klara den.

Lärarna exemplifierar hur de arbetar i klassrummet med de barn som är i behov av särskilt stöd. Ibland handlar det om att gå runt till de elever de vet om behöver extra stöttning och att ibland låta specialpedagogen arbeta tillsammans med dessa barn.

I Perssons (1998) tabell (se kap teori) ställer han det *relationella* perspektivet mot det *kategoriska* perspektivet. I den första kolumnen ”Uppfattning av pedagogisk kompetens” menar han att det *relationella* perspektivet innebär att läraren kan anpassa undervisningen utefter alla barns behov och att det *kategoriska* perspektivet innebär att läraren är ämnesspecifik och undervisningscentrerad. Alla fem lärare visar mer eller mindre på ett *relationellt* tänkande i det här avseendet. De beskriver ett arbetssätt i enlighet med ett *relationellt* perspektiv som innebär att hitta material och uppgifter som passar alla, planera väl inför lektionerna och en anpassningsförmåga till olika typer av svårigheter både kunskapsmässiga svårigheter, problem hemma, sociala problem och utåtagerande beteende.

Även ett mer *kategoriskt* arbets sätt visar några av lärarna på, exempelvis kan det ges uttryck i att läraren finner hjälp av specialpedagogen.

”Vi har ju väldigt mycket hjälp av vår specialpedagog. Som gör lite olika tester, om jag har en elev och så märker jag att här går det jätte trögt det händer liksom ingenting utan eleven står still (...) Och då har man specialundervisning för de eleverna och så får de extra stöttning och jag försöker stötta dem så mycket som möjligt under lektionen och hela tiden gå runt till den eleven”. – Carina

I Perssons (1998) tabell i den sista kolumnen ”Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet” framgår det att ansvaret i det *kategoriska* perspektivet finns hos specialpedagoger och speciallärare, vilket lärarna till viss del visar på, dels menar de att ansvaret är hos de själva i klassrummet och dels hos specialpedagogen i form av specialundervisning och särskild utredning av de svårigheter eleven har.

Orsaker till barns behov av särskilt stöd

Hur läraren ser på orsaken till elevens svårigheter är en av de stora skillnaderna mellan de två olika perspektiven, *kategoriskt* och *relationellt*. Det är också en av de faktorer som avgör hur läraren väljer att arbeta tillsammans med eleven. Flera av lärarna uttrycker att orsaken till barns behov av särskilt stöd kan uppstå på grund av omgivningen men även på grund av eleven och hemmet. Exempel på hur det kan uttryckas ger några av lärarna.

”Jag tror i alla fall att de kraven som ställs på barnen med den här nya läroplanen skapar barn som behöver särskilt stöd för det är alldeles för högt satta krav. Jag tycker att det är orimligt hur mycket barn skall kunna idag”. – Carina

I dessa uttalanden härrörs orsaken till barns behov av särskilt stöd till utomstående faktorer så som den nya läroplanen eller undervisningsformen.

”Eller om vi har blivit bättre på att se dem eller om vårt sätt att undervisa gör att de märks, det kan man ju också fundera på. (...) Man undrar vad är hönan och vad är ägget”. – Lisa

Medan citaten nedan visar en tvetydighet till orsaken.

”Fast det beror ju på någonting att eleven inte kan, eleven förstår inte, eleven kanske inte förstår vad jag pratar om, eleven förstår inte mitt sätt att lära ut. (...) att en elev inte kan lära sig läsa, eller det beror på någonting att en elev inte kan lära sig matte. Antingen så har personen en funktionsstörning eller någonting annat, den kan ha dyslexi, ADHD eller så har eleven problem hemma”. – Carina

De uttrycker också att å ena sidan påverkar lärarens lärosätt men å andra sidan är elevens individuella svårigheter så som en funktionsnedsättning eller hemförhållandet orsaken.

”Jag har 26 barn och undervisar och det är ett barn som inte klarar av den situationen, då har ju barnet svårt för den typen av situation på ett annat sätt än vad de andra barnen har, så den har ju ändå en svårighet. Och å andra sidan så kanske barnet skulle lära sig bättre i en annan situation så jag skapar ju den här situationen”. – Anna

I det *relationella* perspektivet anser man att barns svårigheter uppstår i samspelet mellan eleven, läraren, omgivningen och andra yttre faktorer. Persson (1998) menar att förändringar i elevens omgivning kan påverka elevens förutsättningar att uppfylla mål och krav.

Citaten står för ett intressant resultat som framkommit under intervjuerna. Lärarna visar på både ett *relationellt* tänkande då de ser sambandet mellan olika faktorer så som skolan, läraren, hemmiljön och eleven själv och att den rådande undervisningsformen kan skapa barn i behov av särskilt stöd. I det *relationella* perspektivet anses det att elever befinner sig i svårigheter och att det är i mötet med olika förhållanden i skolmiljön som specialpedagogiska behov uppstår (Persson 1998). Men de visar också på ett *kategoriskt* förhållningssätt genom att peka på hemförhållanden och personliga egenskaper hos eleven som orsaker. Persson (1998) menar att när orsaken till elevens svårigheter härrörs till hemförhållanden eller elevens egna egenskaper är det ett *kategoriskt* tänkande. Det blir därför svårt att definitivt avgöra vad orsaken anses vara. Det mesta tyder på att lärarna härrör orsaken till både *kategoriska* och *relationella* ståndpunkter.

Isaksson (2009) skriver att i det *relationella* perspektivet handlar det om att se svårigheter i ett större sammanhang. Skolsvårigheter uppstår i samspelet mellan eleven och dennes omgivning, sociala förhållanden i familjen, samhället, skolan och läraren själv. Lösningen på problemet finner man i att titta på hela skolan och att ta bort de hinder som finns i undervisningsmiljön som leder till svårigheterna (Isaksson 2009) och som Anna uttrycker det, istället för att åka skidor i nedförsbacke får man göra det på plan mark.

”Jag vet inte vad man skulle jämföra det med, men om jag har svårt för att åka skidor i nedförsbacke så kan jag åka på plan yta, åker jag i nedförsbacke så får jag svårt”. – Anna

Inkludering eller inte?

En viktig del i de specialpedagogiska perspektiven är huruvida skolan och lärarna ser på särskiljande lösningar. Det *kategoriska* perspektivet förespråkar särskiljande lösningar medan de *relationella* menar att elevers olikheter skall få plats i klassrummet (Persson 1998).

Under intervjuerna har det visat sig att flera av lärarna inte vet hur de ser på inkludering av elever i behov av särskilt stöd utan istället är tvetydliga i sin beskrivning. Ett exempel på det ger Lisa.

”...jag tycker det är viktigt att alla elever är inkluderade. Att man försöker jobba med dem i klassrummet. Att inte plocka ut dem ur gruppen. Men sen beror det ju på vad det är, gäller det lästräning tycker jag att det är lättare om man går och sätter sig i ett rum bredvid. Det är klart, då blir ju de barnen utpekade. Men vad skall man göra? Det är rörigt och man kanske håller på med något laborativt och då är det inte lätt att sitta och lästräna”. - Lisa

Exemplet visar att läraren anser att elever i behov av särskilt stöd skall vara inkluderade vilket tyder på ett *relationellt* perspektiv men att inkluderingen beror på situationen och behovet. Det finns också en medvetenhet i att utplockandet av eleven är utpekande men att det kan vara det bästa alternativet. Att elever i behov av särskilt stöd inte kan få lugn och ro i klassrummet visar att undervisningen eller skolan i det avseendet är organiserad *kategoriskt* då elevens olikhet inte får plats i klassrummet utan istället anses elever vara i behov av kvalificerad hjälp på grund av, i det här fallet, sin svårighet med läsning (Persson 1998).

Några av lärarna visar på ett tydligare *kategoriskt* tänkande kring inkludering. Typiskt för det *kategoriska* perspektivet är att det är eleven som skall åtgärdas, inte hela klassen, skolan och omgivningen (Persson 1998). Ett exempel på en *kategorisk* lösning ger Sebastian då han förespråkar att elever med samma svårigheter skall arbeta tillsammans utanför klassrummet.

”En del behöver ju väldigt mycket hjälp hela tiden och att det inte är en massa andra elever som jobbar runtomkring utan man behöver ha lite mindre stimuli helt enkelt. Bara du och jag. Eller vi som har samma svårigheter, det kan vara att alla sitter i klassrummet och jobbar och då blir man väldigt störd och så känner man att jag kan inte prata högt för då stör jag de andra”. – Sebastian

I det *kategoriska* perspektivet menar Persson (1998) att specialpedagogisk verksamhet föreligger hos speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal.

”Mindre grupper, fler personer som har sina speciella kunskaper, för det finns så olika typer av problem och då behövs det olika experter. Gemenskapen i gruppen är väldigt, väldigt viktigt, att känna att jag tillhör trots att jag har de här svårigheterna. ...Så mindre grupper och mycket fler vuxna”. – Sebastian

Flera av intervjupersonerna delar den tanken då de menar att experthjälp är viktigt och nödvändigt i arbetet med barn i behov av särskilt stöd.

”...för mig skulle inkludering vara att till exempel en specialpedagog tillsammans med mig skulle diskutera, vad är det som behöver bli gjort, jo det och det och det. Och så kunde den specialpedagogen plocka fram material eller introducera mig eller ännu hellre ta det med eleven direkt”. – Maria

Citaten ger oss ett exempel på då inkludering för elever i behov av särskilt stöd inte skall förekomma i klassrummet, utan snarare pratar lärarna om att inkludering skall ske i en liten grupp emellan elever i behov av särskilt stöd där igenkänningsfaktorn är större och där specialpedagogen är mer involverad eller kanske till och med den enda som arbetar med de svåra bitarna tillsammans med eleven (Persson 1998).

Diagnosens betydelse

Ytterligare en faktor som skiljer ett *kategoriskt* eller *relationellt* perspektiv är synen på diagnosens betydelse. Gränsdragningen är tydlig mellan det *kategoriska* och *relationella* perspektivet då det *kategoriska* perspektivet menar att barns svårigheter är individbundna medan diagnosen inte är betydelsefull i det *relationellt* perspektiv (Persson 1998, Emanuelson et al. 2001). Beroende på hur lärarna ser på diagnoser påverkar det hur de arbetar.

Flera av lärarna ser fördelar och funktioner med diagnoser.

”Jo då vet jag ungefär vad jag kan ställa för krav. Jag vet att det här funkar inte och att det inte spelar någon roll vad jag gör. Utan jag vet vad det är som är framgångsrikt och vad som är viktigt.” – Sebastian

Sebastian och Marias synsätt ger oss ett exempel på då diagnosen är viktig och fyller en funktion vilket är i enlighet med det *kategoriska* perspektivet då de förespråkar att avvikelser är individbundna och namnges (Emanuelson et al. 2001).

”Det blir lättare för dem och de tycker inte att de själva är knäppa. Så jag kan nog tycka att det ofta har varit bra. Och föräldrarna blir lugnare, det beror inte på dem att barnet gör såhär utan det beror på att barnet har en funktionsnedsättning och då finns det också sätt att lättare hjälpa. Man behöver inte bli så arg kanske när han eller hon gör på det sättet för det beror på att man inte har förmågan och man kan lättare accepterar vissa beteenden”. – Maria

Detta är också ett exempel på det *kategoriska* perspektivet då det från lärarnas utsagor framgår att diagnosens funktion bland annat är att ge en förklaring till varför eleven är som den är och att vägleda läraren i sitt arbete genom att tillskriva diagnosens karaktärsdrag på eleven (Emanuelson et al. 2001). Lärarnas beskrivning går också att kopplas till det jag skrev om i kapitlet ”Tidigare forskning”, Haug (1998) menar att en konsekvens av att skolan är individbaserad och diagnosorienterad är att skolan, inklusive lärarna, hela tiden letar efter nya

kategoriseringar och orsaker som är biologiska. Det kan precis som i det här fallet ovan leda till att barnets föräldrar och skolan/läraren lyfter bort ansvaret från sig själva.

Andra lärare anser att diagnosen inte spelar någon större roll.

”Det där med diagnoser är för min del inte viktigt, inte ett dugg viktigt. Jag tycker att det skall vara så att du får lika mycket hjälp oavsett om du har en diagnos eller inte. Nu är det inte riktigt, riktigt så. Men det är så det skall vara”. – Lisa

Eller som Anna menar att man skall vara försiktig med att läsa för mycket om en diagnos.

”Det kan det göra. Det kan ju hjälpa eleven om den får medicin och det kan hjälpa mig att läsa mer om diagnosen. Men jag tycker att man skall vara lite försiktig med det eftersom att alla är individer. Det blir så himla lätt att läsa massvis med böcker om den här diagnosen och tro att man har någon slags bild av eleven som man inte har, som inte är sann och då kanske man skapar sig en bild som man projicerar på eleven och sen så blir det självuppfyllande”. – Anna

Till skillnad från det *kategoriska* perspektivet anser det *relationella* perspektivet att alla människor är skapta ur sitt sociala sammanhang och inte kan placeras i ett fack (Emanuelson et al. 2001), vilket Lisa och Anna exemplifierar i citaten ovan då de menar att elever är egna individer och nödvändigtvis inte behöver ha de egenskaper diagnosen har tillskrivit den. Vilket också kan relateras till Jenner (2004) (se kap tidigare forskning) som menar att om man kopplar svårigheter till diagnostisering och kategorisering finns det en risk för att man förlorar de personliga nyanserna i elevens problematik.

Att i specialpedagogik använda sig av ett *kategoriskt* arbetssätt kan i praktiken innebära att lärarna använder sig av särskiljande lösningar då det upplevs som ett stöd att ha kunskap om diagnoser och på så sätt undvika eller förespråka vissa beteenden och handlingar (Emanuelson et al. 2001). Exempelvis menar lärarna att de tack vare diagnosen kan anpassa sitt förhållningssätt gentemot elever med svårigheter vilket tyder på att stödet i enlighet med det *kategoriska* perspektivet är direkt riktat till diagnosrelaterade svårigheter (Emanuelson et al. 2001).

Olikheter bland elever

Något som också avgör hur lärarna arbetar med elever som är i behov av särskilt stöd är hur de ser på olikheter. Tycker lärarna att det är bra med olikheter och att det tillför något, eller

ställer det till med problem? Om lärarna tycker att olikheter tillför något, ser undervisningen ut på ett sätt medan om det ställer till med problem ser ut på ett annat?

I det *kategoriska* perspektivet är tillvägagångssättet för att möta olikheter att separera och kategorisera medan man i det *relationella* perspektivet arbetar med att alla elever är enade, alltså tillsammans (Emanuelson et al. 2001). Olikheter är något som alla intervjuade lärare ser som positivt. Lärarna har i enlighet med Haug (1998) (se kap tidigare forskning) en förståelse för att om elever med olikheter deltar i samma undervisning läggs en positiv grund för att dessa barn som vuxna skall kunna fungera ihop även i samhällslivet. Att arbeta med olikheter är dock alltid inte lika enkelt. Exempelvis säger Carina att klassvis undervisning tar fram olikheterna.

”Det är ju positivt det är det ju. För det är ju någonting man kommer att möta hela tiden när man blir vuxen och kommer ut i samhället och möter människor som är olika. ...arbetsättet att man har alla i klassen det gör ju också att man märker att alla är olika...”. - Carina

Och Maria menar att det ställer stora krav på henne som pedagog.

”I grunden är det positivt sen ställer det väldigt stora krav på mig som pedagog att tillgodose alla dessa olikheter så att alla får något som de tycker att det utvecklas av.” – Maria

Citaten visar ett *relationellt* arbetssätt där alla elever skall inkluderas men också att olikheter i form av kunskapsnivå kan vara problematiskt och att klassvis undervisning tar fram och visar olikheter och därmed ställer större krav på lärarna. Ett annat exempel på ett *relationellt* tankesätt ger Anna då hon säger att olikheter påverkar klassen positivt och att olikheter bidrar till den dynamik som finns i klassen och att det är den dynamik man som lärare har att hantera. Hon tycker snarare att det finns för få olikheter. Det visar på ett *relationellt* tankesätt på flera olika sätt, dels att olikheter och elever skapar en miljö, en dynamik vilket innebär att allt måste ses i sitt sammanhang för att förstås och dels att olikheter välkomnas och inte utgör ett hinder som borde åtgärdas (Isaksson 2009).

Det *kategoriska* perspektivet innebär att olikheter upplevs som ett hinder, ett exempel på det ger Sebastian då han menar att ett hinder uppstår i undervisningen då det finns stora skillnader kunskapsmässigt, det är ett tydligt *kategoriskt* tankesätt då olikheter ses som ett hinder. Vi kan fundera över vem det hindrar, läraren eller eleven? Och vem underlättar det för om hindret

undanröjs? I grunden handlar det *relationella* perspektivet om att olikheter skall integreras i undervisningen och att det redan från början skall finnas med i beräkningen och planeringen av undervisningen vilket Sebastian inte visar på (Persson 1998 & Emanuelson et al. 2001). Emanuelson och Persson (1996), som även nämns i kapitlet ”Tidigare forskning” menar att det i stor omfattning bland personal anses vara nödvändigt att barn i behov av särskilt stöd behöver en annan typ av undervisning för att skolan skall kunna tillgodose deras behov. Det resonemanget stämmer väl överens med ovanstående uttalande om att olikheter utgör ett hinder i undervisningen. I enlighet med det *kategoriska* perspektivet löser Sebastian problemet genom att plockar ut eleven ur klassrummet. Orsaken till att eleven behöver plockas ut kan vara eleven själv eller också kan det bero på att läraren saknar kapacitet eller resurser till att kunna tillgodose barnets behov i klassrummet.

Strukturella hinder

För att kunna arbeta *relationellt* krävs det mer än att enskilda lärare tänker och handlar utifrån det *relationella* perspektivet. Istället finns lösningen till problemet i hela utbildningsmiljön och det krävs långsiktiga arbetsstrategier där både kommun och skolreformer skall finnas inkluderade (Emanuelson et al. 2001). Persson (1998) menar att den specialpedagogiska verksamhetens tradition finns i det *kategoriska* perspektivet och är också det synsätt som dominerar idag. Flera av de intervjuade lärarna visar på ett *relationellt* och samtidigt ett *kategoriskt* arbetssätt. Kan det finnas strukturella hinder för att helt och hållet kunna arbeta *relationellt* i skolan?

Bland lärarna finns det kritik och missnöje över hur skolan är organiserad och att organiseringen i sig utgör ett hinder för barn i behov av särskilt stöd. Flera av lärarna uttrycker en hopplöshet gällande den ekonomiska situationen som skolor i Sverige befinner sig i då det har lett till att skolan inte arbetar förebyggande.

”...jag har sagt vart enda år: är det inte så att vi skall jobba förebyggande? Om jag nu redan vet tidigt att den här eleven kommer få problem, är det inte nu vi skall sätta in hjälpen då?”. – Lisa

”Jag tror att det är jätte tufft. Jag tror att om man haft fler resurser och mer socionomer, kuratorer som kunde gå in och följa upp så skulle det vara betydligt mycket mindre kriminalitet och självmord. Och så vidare”. – Sebastian

Även lärares arbetssätt måste förändras för att det skall kunna ske en förändring menar vissa.

”I första hand behöver lärarnas syn på sitt arbete och lärarnas förhållningssätt förändras, vilket är väldigt svårt att förändra då det är mycket individuellt. I andra hand är det hjälp, alltså pengar, extra resurser eller mindre klasser”. – Anna

Alla lärarna är missnöjda med hur skolan är organiserad både på strukturell och individuell nivå. Utifrån hur de beskriver skolan är det ett *kategoriskt* perspektiv som råder. Det finns ingen långsiktig planering då ekonomin och möjligtvis lärarna själva förhindrar en sådan. Persson (1998) menar att i en organisation där det inte finns gott om pengar blir akuta problem viktigare att lösa än de långsiktiga. Vilket Lisa illustrerar då hon uttrycker sin frustration över att elever inte får hjälp redan ifrån början för att förhindra problem längre fram. Hade skolan på ett strukturellt plan haft ett *relationellt* perspektiv hade förebyggande arbete inte endast önskats av pedagoger och annan personal utan även varit prioritet från ledningens håll. Kan det vara så att den ekonomiska situationen gör det omöjligt att arbeta *relationellt*? Har skolan inte något annat val än att planera kortsiktigt och fokusera på att släcka bränder istället för att arbeta förebyggande?

Utanförskap?

Karlsudds (2011) *stämplingsteori* om *positiv* och *negativ stämpling* kan liknas vid det *kategoriska* och det *relationella* perspektivet och ge oss en förståelse för hur respektive arbetsätt kan påverka barnet.

Karlsudd (2011) menar att *negativ stämpling* uppstår när en persons egenskaper dämpas i jämförelse med resterande gruppmedlemmar och att det då kan leda till ett diskriminerande förhållningssätt. Diskrimineringen i sin tur leder till att personen inte normaliseras och inte får ett socialt erkännande. Att elever i behov av särskilt stöd har så kallade oönskade egenskaper ger några av lärarna exempel på.

”Man går med klasskamrater som alltid kan mer, man ligger på en sådan nivå att man egentligen skulle gå i en grupp, kanske särskola, och man känner att man aldrig når fram och förstår aldrig riktigt vad läraren pratar om. Det kan ju inte bli någon identifikation”. – Sebastian

”Många tycker att det är lite skämmigt att sitta och jobba med enklare arbetsuppgifter när de andra har svårare. De känner ju ändå att de är annorlunda. Så när de får komma ut ur klassrummet kan de med att visa vad det är de har problem med och ställa de frågorna som de kanske inte skulle göra i klassrummet...”. - Lisa

Karlsudd (2011) menar att diskriminering kan uppstå på grund av särskiljande lösningar. Maria ger ett exempel på hur särskiljande lösningar kan se ut.

”...när vi är flera vuxna kan det ibland fungera bäst om man är en lite mindre grupp utanför klassrummet eller så sätter man sig i klassrummet bredvid eller så går man och gör något annat i ett annat hus”. – Maria

Om särskiljande lösningar blir diskriminerande är inte helt lätt att avgöra. Karlsudd (2011) skriver att om särskiljningen sker i dåliga lokaler och med lågutbildad personal utan handledning kan det uppstå *negativ stämpling*. Genom att särskilja barnet på det sättet visar man för resterande elever att den här eleven är mindre värd än er och det kan leda till att den eleven hamnar i utanförskap.

Det finns också något som heter *positiv stämpling* då barnet sätts i centrum, respekteras och är högt värderad i klassen. *Positiv stämpling* kan genomföras i både integrerad och segregerad miljö. Citatet nedan ger ett exempel på *positiv stämpling* i segregerad miljö.

”Det finns ju elever som man känner att jag inte måste plocka ut, utan det kanske är så att den här eleven mår bäst av att sitta en stund där den inte blir störd. Det kan ju vara så att den har jätte ont av ljud, om du har autism till exempel, och blir väldigt störd av ljud, då skall den eleven ha rätt att sitta någonstans där det är lugn och ro”. – Carina

Eleven har vissa rättigheter som borde uppfyllas men det utesluter inte att eleven ändå kan bli diskriminerad. När *positiv stämpling* sker i segregerad miljö finns det fortfarande stor risk för att barnet diskrimineras och framförallt från sina klasskamrater (Karlsudd 2011). Vilket lärarna är medvetna om, bland annat menar Carina att känslan av att vara annorlunda gör det svårt för barnet vilket uppstår när barnet blir utpekad som sämre än övriga klasskamrater.

Ett exempel på hur *positiv stämpling* i integrerad miljö kan se ut illustrerar Maria då hon berättar om ”guldtillfällena” när elever i behov av särskilt stöd kan lyftas inför hela klassen.

”...ibland kan det ju finnas sådana där guldtillfällena när man kan lyfta någonting för klassen när alla är samlade och då blir det barnet jätte nöjd. Och då kan det ju vara något någon gjort på rasten och som jag sett i bästa fall eller att han har varit extra schysst eller sådär. Det är roligt”. - Maria

Eleven får en så kallad positiv särbehandling och det finns stora chanser för att eleven upplever det som likabehandling. Eleven upplever att den är i fokus, att det den gjort var viktigt och betydelsefullt (Karlsudd 2011).

”Jag har en elev här som är fantastisk på bild, jätte duktig och jag har en annan som är jätte duktig på datorer så de har ju något allihop som de kan. Det var väldigt roligt vid ett tillfälle, då det var en elev som har det besvärligt, men då kom en annan elev och sa att vi kunde fråga honom han är ju så duktig på datorer. Du kan förstå vad nöjd han var, att en klasskompis sa det dessutom”. – Maria

Citatet ovan exemplifierar *positiv stämpling* då eleven i behov av särskilt stöd får stå i centrum och känna att just den behövs (Karlsudd 2011) men också ett *relationellt perspektiv* då allas olikheter får plats och bidrar med något till helheten (Persson 1998 & Emanuelson et al. 2001). I det här fallet blir elevens kunskaper högt värderade och eleven inkluderas i gruppen.

Det lärarna säger och som tolkas som *negativ stämpling* är närmare ett *kategoriskt* perspektiv då det *kategoriska* perspektivet är kategoriserande, särskiljande och ser olikheter som något som skall separeras. Medan det lärarna säger som tolkas som *positiv stämpling* ligger närmare det *relationella* perspektivet då *positiv stämpling* innebär att bygga upp en positiv relation till eleven och att arbeta främst med integrerande särbehandling (Karlsudd 2011, Persson 1998 & Emanuelson et al. 2001).

En viktig del i den *positiva stämplingen* är att samma egenskaper som uppfattas som störande eller icke önskvärda i den *negativa stämplingen* kan i en annan miljö värderas positivt. Ett exempel på då detta sker i en segregerad miljö beskriver Maria.

”Jag vet någon period så använde vi oss av vaktmästaren. Han hade ett par av barnen som hade det extra besvärligt. De kunde vara med honom och hjälpa honom en eftermiddag i veckan. Så man hittar på så att det på något sätt fungerar”. – Maria

Kan detta vara ett av de få tillfällen där *positiv stämpling* i segregerad miljö får en likabehandlande effekt? Då segregationen kan upplevas som rolig, annorlunda och till och med kan leda till avundsjuka från övriga klasskamrater?

Många av de intervjuade lärarna tror att barn i behov av särskilt stöd kan hamna i utanförskap av flera olika anledningar. Både på grund av att eleven kan ha ett utåtagerande beteende och på grund av det inte får några kompisar eller att de hela tiden misslyckas och därmed söker fel sorts bekräftelse hos klasskamraterna.

”Det kan ju vara så att om någon är väldigt utåtagerande så är det ju inte så kul att vara med den personen och då kan det barnet bli ensamt. Så det tror jag absolut. Det måste man alltid jobba med i skolan”. – Anna

”Alla vill lyckas alla vill försöka göra något bra och när man då misslyckas gång efter gång så tror jag att man behöver söka bekräftelse på något annat sätt. Och då är det kanske genom att göra något idiotisk som ändå gör att jag hamnar i centrum och får lite lampa på mig. (...) Och på det sättet är skolan en hemsk

institution för vi kan ju verkligen inte tillgodose allas behov, det tycker jag inte. Det är för stelbent”. – Maria

Men också för att de har det svårt kunskapsmässigt eller saknar ett socialt sammanhang.

”Det tror jag också. De vet ju med sig vad de har problem med. Men man försöker tala om för barn att alla är olika, alla är bra på olika saker. Men hur lätt är det att förstå när alla andra sitter och läser och jag klarar inte det”. – Lisa

”Om man inte har ett socialt sammanhang eller en kompis eller grupp där man faktiskt duger och man blir vald. Asså det är tufft”. – Sebastian

Det som gör ovanstående citat lika varandra är att lärarna säger att de tror att utanförskapet beror på att eleven har egenskaper och beteenden som gör det svårt för dem, de är utåtagerande, kan inte läsa, duger inte i kompisgänget etc. Det blir ett *kategoriskt* tankesätt och det som Karlsudd (2011) menar leder till *negativ stämpling*, att eleven ses som mindre värd än de elever som inte är utåtagerande och inte har ett socialt handikapp. De riktar inte uppmärksamheten mot sig själva och funderar över hur deras arbetssätt påverkar elever som är i behov av särskilt stöd.

Ett exempel på då barn i behov av särskilt stöd inte hamnar i utanförskap ger Carina då hon menar att eleverna inte lägger märke till att vissa barn ibland går iväg under lektionstid.

”...det kan ju faktiskt vara så att vid vissa tillfällen så behöver de lite lugn och ro att sitta med någon utanför klassrummet, sitta för sig själva och att man verkligen får tid för dem. Och då har vi speciella tillfällen för det. Och det är ingen som tänker på det och det är ingen som gör en stor grej av det”. – Carina

”Ja, men det är väl för att barnen är vana vid det, Jag tror att de har en större förståelse och större acceptans för att människor faktiskt är olika. Jag tror att det är så. Att det bottnar i det. Att det faktiskt är okej”. – Carina

I hennes uttalande får vi en fingervisning om att eleverna trots likhet eller olikhet i klassen är normaliserade och har blivit socialt erkända oavsett om de behöver gå iväg en stund för att få lugn och ro eller inte (Karlsudd 2011). Detta kan förklaras med att i klassen är det vanligt att alla elever ibland får valmöjligheten att sitta någon annanstans. Det innebär att särskiljande lösningar har normaliserat och behöver inte upplevas som diskriminerande av eleverna.

”Och vi jobbar också väldigt mycket så att om man vill får man lov att gå undan och då kanske det inte ens är de eleverna som behöver gå undan utan vi försöker skapa lugn och ro i grupperna”. – Carina

7. KAPITEL – Avslutande diskussion

Syftet med den här uppsatsen var att förstå hur lärare arbetar med barn i behov av särskilt stöd och vad arbetssättet kan få för konsekvenser. Gemensamt för alla lärare är att de beskriver ett arbetssätt som innebär relationsbyggande och en anpassningsförmåga till de barn som är i behov av särskilt stöd, främst i form av material och uppgifter. Lärarnas egna inledande beskrivning av deras arbetssätt är mer *relationell* än *kategorisk* men i mer specifika ingående resonemang uppstår det motsägelsefulla uttalanden som tyder på ett blandat *relationellt* och *kategoriskt* arbetssätt. Det är något som generellt följer oss genom hela resultat och analyskapitlet. Resultatet visar att många av lärarna förespråkar en inkluderande undervisning men ser fördelar med att ibland låta eleven sitta för sig själv eller i mindre grupper trots att det får en utpekande effekt. De menar att orsaken till behov av särskilt stöd både är kopplat till diagnoser och individuella egenskaper men också till läroplan, skolans organisatoriska utformning och läraren själv. Ansvar för barn i behov av särskilt stöd anses vara både specialpedagogen och lärarnas. Alla lärare anser att olikheter är något bra, men flera lyfter också svårigheter med olikheter och hade i vissa fall önskat att situationen var en annan med färre olikheter i klassrummet.

Vi kan fundera över vad det beror på att tankarna och handlingarna skiljer sig och växlar i förhållande till det *kategoriska* och *relationella* perspektiven. Som tidigare nämnt i teorikapitlet förespråkar Persson (1998) att perspektiven *relationellt* och *kategoriskt* skall ses som idealtyper för att förstå verkligheten och att dessa inte är varandras motsatser och endast kan verka var för sig, tvärt om. Det kan ge oss en förklaring till varför lärarna uppvisar både ett *relationellt* och *kategoriskt* tänkande. Att applicera perspektiven på deras arbetssätt har lett till en förståelse för att verkligheten inte består av endast det ena eller det andra och vi kan ställa oss frågan om kombinationen utgör den bästa arbetsformen. En orsak till den uppdelade arbetssynen kan vara att lärarna upplever ett missnöje med hur skolan är organiserad med dåliga ekonomiska förutsättningar och att faktorer så som budget, höga krav i läroplanen och resurser gör det svårt eller omöjligt att arbeta *relationellt*. Dessa faktorer kan i sin tur påverkas av samhällets rådande individualisering, Bjereld et al. (2005) menar att individualiseringen bland annat innebär att individen och inte gruppen prioriteras och att människans värde förknippas med dennes kompetens eller position i nätverket. Detta går även att urskilja i skolans värld då elever i behov av särskilt stöd inte har samma möjligheter som elever utan det särskilda behovet. Elever i behov av särskilt stöd enligt *stämplingsteorin* och de intervjuade lärare riskerar att hamna i utanförskap vilket kan kopplas till Bjereld et al

(2005), då de menar att människans värde förknippas med dennes kompetens och position i nätverket, i det här fallet elevens kunskapsmässiga nivå, kamratrelationer etc.

Att det *kategoriska* perspektivet spelar en stor roll för lärarna kan också fylla en funktion då diagnosen ger en förklaring som flyttar ansvaret bort från föräldrar och lärare vilket även utplockandet av eleven gör. Kraven på läraren blir färre och de slipper att arbeta med allas olikheter i klassrummet och det blir åtgärder som åtgärdar eleven och inte hela skolan.

Emanuelson et al. (2001) och Persson (1998) menar att en kombination av det *relationella* perspektivet och *kategoriska* perspektivet är att föredra då en medicinsk kunskap också är nödvändig och viktig i skolan. Inget av perspektiven fungerar, i alla fall i teorin, särskilt bra ensamma och på den skola jag intervjuade lärare fanns det inte *en* rådande syn och *ett* perspektiv utan nästan allt skedde i kombination av varandra. Frågan blir då om det är rätt mängd av det *relationella* och det *kategoriska* perspektivet för att uppnå en väl fungerande arbetsform för barn i behov av särskilt stöd. Vi kan också fundera över huruvida skolors och lärares arbetssätt är slumpmässigt eller genomtänkt framtaget eller om lärarnas arbetssätt är något som strukturella omständigheter styr. Frågan är väsentlig att ställa då ”fel” typ av arbetssätt faktiskt kan leda till utanförskap för barn i behov av särskilt stöd. Jämför vi det *relationella* och det *kategoriska* perspektivet med *stämplingsteorin* framgår det tydligt att det *kategoriska* perspektivet är mer förknippat med *negativ stämpling* och det *relationella* perspektivet är mer förknippat med *positiv stämpling*. I båda fallen bör segregering undvikas då barn som utsätts stämplas och på grund av detta kan hamna i utanförskap.

I problemformuleringen lyfter jag skolverkets (2009) rapport om att skolor generellt sätt blir mer och mer individualiserade. Skolor bli mer organiserade *kategoriskt* trots att forskningen arbetar mot ett *relationellt* perspektiv. I läroplanen står det att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla och att hänsyn måste tas till alla elevers förutsättningar och behov, men tar skolan hänsyn till alla elever när de kategoriserar och särskiljer? Forskningen förespråkar ett inkluderande arbetssätt där elever i behov av särskilt inte skiljs ut men samtidigt går hela samhället mot ett mer individualiserat tänkande och handlande, hur skall då skolan kunna skilja sig från detta och börja arbeta mer *relationellt*? Och vad kan lärarna som enskilda individer göra för att påverka utvecklingen?

Referenslista

- Ahrne Göran & Svensson Peter (2011) *"Handbok i kvalitativa metoder"*. Stockholm: Liber AB
- Bjereld Ulf, Demker Marie, Ekecrantz Jan, Ekengren Ann-Marie (2005) *"Det hyperindividualiserade samhället?"* Umeå: Boréa förlag
- Bryman, Alan (2008) *"Samhällsvetenskapliga metoder"*. Malmö: Liber AB
- Emanuelsson Ingemar & Persson Bengt (1996) "Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet". *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1, 1, s. 25-39
- Emanuelson Ingemar, Persson Bengt & Rosenqvist Jerry (2001) *"Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt"* Stockholm: Liber
- Haug Peder (1998) *"Pedagogiskt dilemma: specialundervisning"*. Stockholm: Liber
- Isaksson Joakim (2009) *"Spänningen mellan normalitet och avvikelse, om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd"*. Umeå: Print och Media
- Jenner Håkan (2004) *"Motivation och motivationsarbete i skola och behandling"*. Forskning i Fokus Nr 19 s. 7-114
- Karlsudd Peter (2011) *"Sortering och diskriminering eller inkludering"*. Specialpedagogiska rapporter och notiser från högskolan Kristianstad Nr 6
- Nationalencyklopedin (2011) "Pedagogik" *Nationalencyklopedins officiella hemsida* <http://www.ne.se/pedagogik> (16/1-14)
- Persson Bengt (1998) *"Den motsägelsefulla specialpedagogiken – motiveringar, genomförande och konsekvenser"*. Specialpedagogiska rapporter Nr 11
- Persson Bengt (2004) "Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla, en fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter?". *Utbildning & Demokrati*, 13, 2, s. 97-113
- Skolverket 2001 *"Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?"*. Stockholm: Liber
- Skolverket 2009 *"Vad påverkar resultaten i svensk grundskola, kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer"*. Stockholm: Liber
- Skolverket (2011a) *"Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011"* *Skolverkets officiella hemsida* http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan/curriculum.htm?tos=COMPULSORY_SCH OOL&code=GRGRLAR01 (28/11-13)

Skolverket (2011b) ”Specialpedagogik” *Skolverkets officiella hemsida*

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/specialpedagogik-1.130498> (28/11-13)

Skolverket (2012) ”Elevers rätt till kunskap och särskilt stöd” *Skolverkets officiella hemsida*

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159813!/Menu/article/attachment/R%C3%A4tt%20till%20kunskap%20och%20s%C3%A4rskilt%20st%C3%B6d%2020120612.pdf (28/11-13)

Vetenskapsrådet ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig Forskning”.

Bilagor

1. Inledande mail till intervjupersonerna

Hej!

Tack för att du vill ställa upp på en intervju!

Som du redan vet heter jag Malin Bergh och läser 6:e terminen på Socialhögskolan i Lund (Campus Helsingborg).

Idag börjar jag en ny kurs "Självständigt arbete" som är på 15 högskolepoäng. Jag skall skriva en uppsats om: "Hur lärare arbetar med barn i behov av särskilt stöd". Jag har valt att göra intervjuer för att få kunskap om området. Efter att jag gjort intervjuerna kommer jag att analysera materialet med hjälp av olika teorier och sedan dra olika teoretiska slutsatser. Slutprodukten kommer att publiceras offentligt.

Din medverkan är helt och hållet frivillig och kan när som helst avbrytas. Den information du ger mig kommer endast att användas till min uppsats. Dina uppgifter och det du säger kommer att anonymiseras, det innebär att du är anonym och att det du säger inte går att härleda till dig.

Intervjun tar ca en timma beroende på hur mycket vi pratar om. Det vore bra om vi kunde träffas i nästa vecka, 11/11-15/11. Jag kan alla tider på dygnet förutom 13/11 då jag endast kan fram till kl. 10.00. Jag kommer gärna till skolan men om du föredrar en annan plats fungerar det bra också. Kan du inte någon av dessa tider fungerar det också bra i anslutning till eller efter dessa datum. Meddela mig så fort som möjligt så bokar vi tid och plats.

Jag förstår att det är med kort varsel men uppskattar din medverkan och ditt intresse.

Med vänliga hälsningar,
Malin

2. Intervjuguide

Inledningsvis i intervjun:

Berätta om intervjuens syfte och be om att få spela in.

Generell bakgrundsfakta:

Namn, ålder, år i yrket, tid på skolan

Temat/frågor --->

Behov av särskilt stöd

- ♣ Hur skulle du beskriva att du arbetar med barn i behov av särskilt stöd?

Fråga om de känner till utdraget i läroplanen om barn med behov av särskilt stöd..

- ♣ Hur arbetar du efter det som står i läroplanen? Hur är ditt sätt att nå ”målet”?

Arbetsättet

- ♣ Hur tror du att ditt arbetsätt påverkar eleven? Positivt? Negativt?
- ♣ Känner du att du kan arbeta på det sätt du vill? Om inte hur hade du önskat att du hade kunnat arbeta?
- ♣ Arbetar du likadant med de elever som är i behov av särskilt stöd?

Läraryrollen – konkret

- ♣ Hur ser du på elevers olikheter? Finns det fördelar/nackdelar med att barn är olika?
- ♣ Finns det några svårigheter i din läraryroll när det gäller barn med behov av särskilt stöd?
- ♣ Är det enklast att arbeta med elever i behov av särskilt stöd i klassrummet eller utanför klassrummet?
- ♣ Tycker du att du i klassrummet kan arbeta med alla elevers olika behov av särskilt stöd?
- ♣ Tror du att barn i behov av särskilt stöd kan hamna i utanförskap? Varför? Varför inte?
- ♣ Finns det utmaningar i arbetet med barn i behov av särskilt stöd? Vilka? Varför inte?
- ♣ Tycker du att det är ett dilemma att både finnas till hands för de barn i behov av särskilt stöd och de som inte är i behov av särskilt stöd?
- ♣ Tror du att lärarna på skolan arbetar ungefär likadant när det gäller barn med behov av särskilt stöd?

Allmänt & generellt

- ♣ Tycker du att skolan i vid mening är anpassad efter barn med olika behov av särskilt stöd?
- ♣ Skapar skolan/ omgivningen barns svårigheter eller ligger svårigheten hos barnet?
- ♣ Vad tycker du är det bästa arbetsättet tillsammans med barn i behov av särskilt stöd?

- ♣ Kan skolan göra något annorlunda för att underlätta för barn i behov av särskilt stöd?

Avslutningsvis i intervjun:

Tacka för intervjun! Be att få återkomma med följdfrågor. Personen kan höra av sig om denne undrar något.

3. Emanuelsons, Perssons & Rosenqvists (2001) originalmodell

Tabell 1: Konsekvenser för specialpedagogisk verksamhet och forskning beroende på perspektival.

	Categorical perspective	Relational perspective
Ontology of Special needs	Special needs refer to actual characteristics of individuals	Special needs are social constructs
Approach to difference	Differentiating & categorising	Unifying
Major contribution	Mapping and systematising the field	Problematising and deconstructing the field
Disciplinary basis	Establishing special education as a 'scientific' discipline	Establishing special education as a <i>social</i> scientific discipline
Implication for provision	Special provision	Integrated/inclusive provision
Understanding of special educational competence	Superior support directly related to diagnosed difficulties among students	Superior support for incorporating differentiation into instruction and content
Reasons for special educational needs	Students <i>with</i> difficulties. Difficulties are either innate or otherwise bound to the individual	Students <i>in</i> difficulties. Difficulties arise from different phenomena in educational settings and processes