

”Det går i vågor, fram och tillbaks”

Sex lärares berättelser om särskilda
undervisningsgruppers förändringsprocess

Läraryrket ht 2008
Examensarbete, 15 hp
(Avancerad nivå)
Författare:
Maria Ahlberg och
Madelene Broborg Karlsson
Handledare: Gunbritt Tornberg

Resumé

Arbetets art: Examensarbete i Lärarutbildningen (Avancerad nivå) 15 hp.
Högskolan i Skövde

Titel: ”Det går i vågor, fram och tillbaks” –
Sex lärares berättelser om särskilda undervisningsgruppers
förändringsprocess

Sidantal: 31

Författare: Maria Ahlberg och Madelene Broborg Karlsson

Handledare: Gunbritt Tornberg

Datum: Januari, 2009

Nyckelord: Särskilda undervisningsgrupper, differentiering, lärares uppfattningar

Den svenska skolan har haft elever som bedömts vara i behov av särskilt stöd sedan folkskolan infördes 1842. Hur denna undervisning bedrivits eller varit utformad har sett olika ut under olika tidsperioder. Vi ville ta del av lärares erfarenheter av särskilda undervisningsgruppers förändringsprocess över ett trettioårigt perspektiv, och lyfta fram förändringsprocessens positiva och negativa konsekvenser för eleverna i deras sociala utveckling och i lärandet så som lärarna uppfattar det. Studien har en kvalitativ ansats med narrativa intervjuer som metod. Den narrativa metoden syftar till att tolka och förstå lärarnas berättelser. Resultatet visar att de särskilda undervisningsgrupperna inte har genomgått någon större förändring under denna tidsperiod enligt lärarna, trots de organisatoriska förändringar som har skett. Men däremot har förhållningssättet mot eleverna förändrats under detta trettioåriga perspektiv, vilket har gynnat eleverna på ett positivt sätt.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp
University of Skövde

Title: “It goes in waves, back and forth” – Six teachers stories about special needs groups change over time.

Numbers of pages: 31

Author: Maria Ahlberg and Madelene Broborg Karlsson

Tutor: Gunbritt Tornberg

Date: January 2009

Keywords: Special educational groups, differentiation and teachers experience

The Swedish school has got students in special educational needs since elementary school was introduced 1842. How the education was designed and performed has been different from time to time. We wanted to take part of the teachers' experiences of special educational groups in a process of change over a thirty-year period, and if this process was propitious for the students in special educational needs. The study is qualitative with narrative research interviews as method. The narrative method aims to interpret and understand the teachers' stories. The result of the process change shows that the special educational groups have not changed during this period of time, according to the teachers, despite the organisational changes that has taken place. But however the approach against the students has changed, which we experience has favoured the students in a positive way.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	1
2 SYFTE	3
3 LITTERATURGENOMGÅNG	4
3.1 Styrdokument	4
3.2 Specialpedagogik	5
3.3 Särskild undervisningsgrupp	7
3.4 Integrering, inkludering och differentiering	8
3.5 Sammanfattning	10
4 METOD	11
4.1 Metodval	11
4.2 Rekrytering och urval	12
4.3 Genomförande	13
4.4 Databearbetning och analys	14
4.5 Studiens trovärdighet	15
4.6 Forskningsetik	16
5 RESULTAT	17
5.1 Förändring i förhållningssätt till eleverna	17
5.1.1 Vuxnas behov framför elevernas	17
5.1.2 Tillhörigheten ökar för eleverna	18
5.1.3 Eleverna är allt mer delaktiga	20
5.1.4 Framtiden	22
5.1.5 Sammanfattning	23
6 DISKUSSION	24
6.1 Metoddiskussion	24
6.2 Resultatdiskussion	25
6.2.1 Vuxnas behov framför elevernas	25
6.2.2 Tillhörigheten ökar	25
6.2.3 Eleverna allt mer delaktiga	26
6.2.4 Framtiden	26

6.3 Vidare forskning	28
6.4 Avslutning	28
REFERENSER	29

1 Inledning

Den här studien handlar om särskilda undervisningsgrupper i den svenska grundskolan, och den förändringsprocess som dessa undervisningsgrupper har genomgått under de senaste trettio åren för att möta elever i behov av särskilt stöd.

Intresset och idén till denna studie fick vi genom våra egna erfarenheter av att ha arbetat med elever och barn i behov av särskilt stöd och i särskilda undervisningsgrupper. Vi har själva upplevt under vår egen skolgång under 1980-talet att elever fick arbeta enskilt med en lärare eller i en mindre grupp, så kallad kliniken. Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986) förklarar ordet klinikklass med att eleverna hade undervisning i sin ordinarie klass, men beroende på vad eleven hade för behov kunde eleverna även ha undervisningen hos en kliniklärare eller i observationsklass. Författarna menar vidare att elever som fick ha sin undervisning i en observationsklass var besvärliga element som behövde bedriva sin undervisning utanför den vanliga klassen. Dessa elever upplevdes oftast som oroliga och de tog en stor plats i klassrummet. De kunde också upplevas som utåtagerande.

Vi har även varit delaktiga i den förändringsprocess som vi upplever pågått med de särskilda undervisningsgrupperna, dels som elever, dels som personal. Differentieringen av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd har varierat under dessa trettio år. Undervisningen har bedrivits i små enskilda grupper, särskilda undervisningsgrupper, till att specialpedagogen har varit delaktig i klassrummet som en resurs för hela klassen, men speciellt för elever i behov av särskilt stöd. Elever som under 1980-talet fick sin undervisning i de små enskilda grupperna, var elever som behövde stöd i svenska, matematik och engelska eller upplevde att undervisningen i klassrummet hade ett högt tempo. Persson (2007) menar att undervisningen i en enskild grupp blir till hjälp för eleven och för specialläraren som kan anpassa undervisningen i ett lugnare tempo. Det blir även en avlastning för klassen som då kan fortsätta att hålla ett högre tempo. Under vår egen skolgång fanns det även möjlighet för andra elever som behövde en lugnare miljö att arbeta i en särskild undervisningsgrupp. Vi har en föreställning om att det har skett en stor förändring kring de särskilda undervisningsgrupperna under denna tidsperiod som vår studie berör. Vari består förändringen? Hur har denna förändringsprocess gynnat eller missgynnat elevernas utveckling och lärande?

Elever i behov av särskilt stöd har funnits sedan folkskolan infördes i Sverige 1842. Folkskolan skulle gälla alla barn, så blev dock inte fallet. Barn till de sämst ställda familjerna gick inte alls i folkskolan. De gick oftast i fattigskolor eller i folkskolan i begränsad utsträckning (Skolverket, 1998).

I och med införandet av den svenska grundskolan 1962 introducerades också läroplanerna och den första var Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 62, som är en del av grundskolans historia. Läroplanerna speglar historia ur ett ideologiskt, historiskt, visionärt och politiskt perspektiv (Fejan Junghill, 1995). Införandet av grundskolan i Sverige 1962 krävde stora förändringar med bland annat ny läroplan, en 9-årig obligatorisk skola, nya skolor och skolskjutsar. Grundskolan fick tre olika

stadier, låg-, mellan - och högstadiet (Richardsson, 2004). Richardsson (2004) skriver att grundskolan skulle vara obligatorisk för alla barn som uppnått skolpliktig ålder och den skulle vara en integrerad skola för alla barn. Till den obligatoriska skolan räknas grundskolan, sameskolan, specialskolan och särskolan.

I och med att 1962 års läroplan kom skedde en stor förändring inom specialundervisningen. Resurserna ökade med 10 procent och skolan skulle anpassa sig till eleven. Ett handikapp ansågs uppstå i mötet mellan en individ och omgivningen och dess förutsättningar. I och med detta sätt att se på en elevs handikapp blev det naturligt att anpassa miljön och omgivningen efter individen (Skolverket, 1998). I början av 1970-talet uppmärksammades miljön som en bidragande faktor till att barn i svårigheter inte klarade att uppnå skolans mål. Regeringen beslöt att satsa på specialundervisningen, som hade ökat väsentligt under denna tid. Satsningen fick inte de effekter som var tänkt och regeringen tillsatte en utredning (Persson, 2007). Persson skriver vidare att under 1980-talet tonades skillnaden ner mellan specialpedagogik och vanlig undervisning och det viktigast målet var att motverka att barn fick svårigheter i skolan. Det framhölls även att barn som fick specialundervisning skulle fortast möjligast återgå till sin vanliga undervisning. En lågkonjunktur sammanföll under 1990-talet och den svenska ekonomin rasade. Skolan blev en kommunal angelägenhet med fria händer att utforma undervisningen inom ramar som regering och riksdag hade fastställt. Skolverket konstaterade att den specialpedagogiska undervisningen minskade med närmare 30 procent. Detta innebär att många skolor idag saknar lärare med specialpedagogisk kompetens och att barn i behov av särskilt stöd inte får den hjälp de behöver. Detta har också visat sig genom en ökning av anmälningar till Skolverket beträffande den bristande hjälpen till barnen i behov av särskilt stöd (Persson, 2007).

I dag används inte termerna klinikklass eller observationsklass, utan i stället användes namn som särskilda undervisningsgrupper eller lilla gruppen. Skolorna har fått mindre resurser under senare år och eleverna i behov av särskilt stöd får i en allt större utsträckning ha sin undervisning i klassrummen. Den möjlighet eleverna hade tidigare att kunna välja var de ville ha sin specialundervisning har begränsats. De elever vars stödbehov skolorna oftast har nedprioriterat vid resursfördelning är just de elever som beskrivs som de tysta, initiativsvaga och blyga. Persson (2005) anser att dessa elever ofta gör så gott de kan men märks inte mycket i klassrummen och de elever som bara behöver en lugnare miljö att arbeta i får vara kvar i klassrummet.

Vi har i vår studie valt att inrikta oss på lärares erfarenheter av de särskilda undervisningsgruppernas förändringsprocess genom åren, från 1970-talet fram till idag. Att vi valt lärarperspektivet motiveras av att förändringar och reformer i skolans verksamhet ställer nya krav på lärarna, vilket får konsekvenser för deras arbete (Carlgren & Marton, 2001). I detta fall avses uppdraget om måluppfyllelse och att möta alla elevers behov.

2 Syfte

Syftet med denna studie är att ta del av och försöka förstå enskilda lärares erfarenheter av särskilda undervisningsgruppers förändringsprocess under tidsperioden från 1970-talet fram till idag, det vill säga över ett ungefärligt trettioårigt tidsperspektiv. Genom en narrativ metod vill vi lyfta fram förändringsprocessens konsekvenser för eleverna så som lärarna uttrycker dem. Fokus ligger på elevernas sociala utveckling och lärande.

Med *särskilda undervisningsgrupper* avser vi undervisning i den svenska grundskolan som ges till elever i behov av särskilt stöd skild från den ordinarie undervisningen. Begreppet *elevens sociala utveckling och lärande* relaterar vi till skolmiljöer innehållande situationer som gynnar elevernas utveckling och lärande, såsom gemenskap, kamratrelationer, interaktion mellan elever och grupptillhörighet.

3 Litteraturgenomgång

Nedan presenteras studiens teoretiska ram indelad under följande rubriker: styrdokument, särskild undervisningsgrupp, integrering, inkludering och differentiering. Avslutningsvis görs en kunskapssammanfattning.

I vår litteratursökning har vi funnit källor som vi bedömer relevanta för studiens syfte.

Först presenteras den ideologiska grunden för hur undervisningen skall möta elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd och sedan presenteras den vetenskapliga.

Litteraturdelen behandlar de särskilda undervisningsgrupperna ur olika perspektiv och vi kommer att belysa skillnader och likheter mellan våra referenser.

Följande citat menar vi illustrerar studiens fokus:

All undervisning som ska bli framgångsrik måste ta fasta på att människobarnet är lärande, socialt, aktivt och skapande. Undervisningen måste också utgå från att läraren är detsamma (Ladberg, 1994 s.13).

3.1 Styrdokument

I Sverige skall alla som arbetar inom skolan följa den skollag som styr skolan och dess verksamhet. I skollagens (SFS 2000:1108) femte kapitel 5§ anges att man i utbildningen skall ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd:

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp.

I skollagen står det även att:

En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts i slutet av de femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. Stödundervisningen kan anordnas antingen i stället för utbildning enligt timplanen eller ett komplement till sådan utbildning (SFS 2000:1108, Grundskoleförordningen 5 kap 4 §).

I Sverige har alla som arbetar i skolan en läroplan som de är skyldiga att följa. Läroplanerna kan se olika ut beroende på i vilken skolform och med vilka åldrar man arbetar. I Sverige följer grundskolan Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). I denna står det att alla som arbetar i skolan skall:

Uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (Skolverket, 2005, s. 14).

I läroplanen står det också att rektorn har det yttersta ansvaret för skolans resultat:

Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att:

- undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör (Skolverket, 2005, s. 21).

Salamandeklarationen är en deklARATION som ger uttryck för en åsikt i en särskild fråga, oavsett vilken position mötesdeltagarna hade i sitt hemland. En deklARATION är svagare av de styrande instrumenten eftersom den har politisk snarare än rättslig betydelse. Inget land måste följa en deklARATION, till skillnad mot en konvention, som är det starkaste internationella instrumentet, som blir en lag i de länder som undertecknar den. En av dessa är FN:s Barnkonvention (Svenska Unescorådet, 2001).

Salamandeklarationen tar sin utgångspunkt i varje barns grundläggande rätt till utbildning, varje barns unika egenskaper, intressen och inlärningsbehov och vikten av att utbildningssystemet garanterar en mångfald där dessa egenskaper tillvaratas (Svenska Unescorådet, 1996, s 5).

Undervisningen av elever med behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välprövade principer som kan komma alla barn till godo. Det utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och inlärningsförmågan måste anpassa till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur (Svenska Unescorådet, 1996 s. 15).

I Jomtien i Thailand hölls 1990 en konferens, The World Conference on Education for All. Där togs ett alldeles särskilt initiativ när 155 regeringar skrev under Jomtiendeklarationen. Denna deklARATION innebär bland annat att:

Every person – child, youth and adult [should] be able to benefit from education opportunities to meet their basic learning needs (UNESCO, 1990. s. 1).

Styrdokumentet påvisar att läroplaner är exempel på politisk ideologi, och alla elever skall ha rätt till undervisning utifrån sina egna förutsättningar och behov. Personal inom skolan har skyldighet att följa skollag och läroplaner oavsett samhällets påverkan.

3.2 Specialpedagogik

Under denna rubrik använder vi båda begreppen specialundervisning och specialpedagogik för att kunna påvisa likheterna mellan dessa. Begreppet specialundervisning användes framför allt innan specialpedagogutbildningen infördes 1990. Speciallärare är en lärare som undervisar elever i moment där det behövs specialpedagogik, och som har en påbyggnadsutbildning i specialpedagogik detta gällde före 1990. 2008 startar en ny speciallärarutbildning omfattande 90 högskolepoäng (Persson, 2007). Men i början av 1990-talet startade utbildningen till specialpedagog, vars verksamhetsområde blev rådgivning, konsultativa, handledande och undervisande inslag (Venersson, 2007).

Furuberg (2006) beskriver att specialundervisningen har en lång tradition i Sverige. Hon menar att specialundervisningen är till för de elever som av olika anledningar frångår det som anses normalt. En tanke med specialundervisningen är att den skall vara till för elever som av någon anledning inte klarar av att nå upp till skolans mål, eller har en otillräcklig förmåga att tillgodogöra sig undervisningen på grund av olika nedsatta funktioner. Detta innebär att eleverna inte kan delta i den ordinarie undervisningen utan behöver särskild undervisning. Persson (2005) skriver i sin rapport och poängterar att specialundervisningen numera ses som en av flera modeller att utöva specialpedagogisk undervisning på. Persson (2007) menar vidare att specialundervisningen kan ses som en organisationsform med olika specialpedagogiska insatser.

Asmerviks, Ogdens och Ryngvolds (2001) tankar om specialundervisningen är att den kan ske under enskilda lektioner, den kan ske i grupp eller genom att det finns två lärare i en klass. Specialundervisningen kan förekomma genom stöd i vissa ämnen eller så kan undervisningen skilja sig från vad de andra eleverna får möta.

Specialpedagogikens insatser kan däremot uppfattas som ett bredare begrepp menar Furuberg (2006) och där kan insatserna vara utformade på många varierande sätt, utifrån hur de specialpedagogiska inblickarna tolkar och förklarar hur behoven har uppkommit. Hon anser också att specialpedagogiken är till för de elever som har svårt att nå målen för sin utbildning och att specialpedagogiken erbjuder något mer utöver vad den ordinarie undervisningen kan erbjuda. Nilholm (2003) delar Furubergs åsikt om att specialpedagogiken är något mer utöver den ordinarie undervisningen: ”Specialpedagogik är en pedagogik där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till och är således intimt förknippat med de skillnader mellan barn som så att säga rymms inom den vanliga undervisningen” (s.10).

Möllås (2006) finner att specialpedagogik inte är något enkelt begrepp som kan formuleras på ett enkelt sätt, men att specialpedagogiken uteslutande har kopplats samman med specialundervisningen och dess verksamhet, men också att specialpedagogiken alltid har varit påverkad av pedagogiken. Specialpedagogiken kopplas ofta samman med barn i behov av särskilt stöd. Brodin och Lindstrand (2004) instämmer med Möllås att specialpedagogik är svårt att definiera på ett enkelt sätt eftersom det är ett tvärvetenskapligt område, men att den har utvecklats utifrån pedagogiken och att individualiseringen har en stark förankring hos specialpedagogiken. Det innebär också att specialpedagogiken fokuserar på individens förutsättningar och begränsningar och att de åtgärder som behövs ofta handlar om det enskilda barnet. Venersson (2007) anser att de specialpedagogiska kunskaperna skall medverka till goda förutsättningar för allas utveckling, särskilt elever som har eller väntas få svårigheter. Hon menar att specialpedagogiken kan, när den nått sin höjdpunkt, medverka till att öka förståelsen för all undervisning och bidra till medkänsla för problem som uppkommer i skolan. Sandow (1999) skriver att den specialpedagogiska verksamheten på en skola många gånger bär ansvaret för att eleverna skall passa in i skolans verklighet. Hon menar att en speciallärare på en skola kan legitimera en pedagogik som är särskiljande och som inte behöver inkludera elever som har svårigheter. Hon poängterar att det enda sättet att ändra på denna pedagogik är att specialpedagogiken ännu mer än i dag integreras i skolans vanliga pedagogik. Danielsson och Liljeröth (1987) framhåller att undervisning handlar om att förmedla kunskap och främja barnets utveckling. Specialpedagogiken har samma innebörd men

riktar sig till barn som har stora problem i utvecklingen och inte har tillräckligt med ämnesmetodiska och allmänna kunskaper.

Sedan 1990 används inte begreppet specialundervisning i samma utsträckning som förut, i alla fall inte i offentliga texter (Furuberg, 2006). I de styrdokument som finns idag, nämns inte begreppet specialundervisning utan specialpedagogiska insatser eller stöd används men i den dagliga verksamheten benämns detta till viss del fortfarande som specialundervisning.

3.3 Särskild undervisningsgrupp

Under denna rubrik redogör vi för begreppen särskild undervisningsgrupp, stödundervisning och nämner även skillnaderna mellan specialpedagog och speciallärare.

Persson (2007) anser att en särskild undervisningsgrupp är en sammanslutningsform i grundskolan som ger elever specialpedagogiskt stöd för kortare eller längre perioder. Persson fortsätter beskriva att särskild undervisningsgrupp är en ”organisationsform i grundskolan där elever ges specialpedagogiskt stöd för kortare eller längre tid. Inrättandet av en särskild undervisningsgrupp skall beslutas av styrelsen för skolan efter samråd med eleven och dennes vårdnadshavare” (s. 11). Venersson (2007) ser att denna form av undervisning oftast ges i klassrummet där det finns en speciallärare som stöd. Ahlberg (1999) belyser i sin avhandling skolans förändringsprocess i takt med samhällets utveckling och hur detta har påverkat skolan, främst den specialpedagogiska undervisningen. Hon ser den särskilda undervisningsgruppen som ett stöd såväl för eleven som för läraren som inte har den kompetens och kunskap som kan behövas för att möta alla elevers behov. I den särskilda undervisningsgruppen sammanförs elever med likartade svårigheter för att möta alla elevers behov.

Venersson (2007) menar att det var i Lgr69 (Läroplan för grundskolan) som det först hävdades att eleverna skulle i så stor utsträckning som möjligt få sin undervisning inom klassens ram och att den specialpedagogiska undervisningen skulle samordnas med den undervisning som utövades i den vanliga klassen. Specialläraren kunde då bedriva sin undervisning i form som klinik, läsklinik. Skolan fick ekonomiskt stöd för denna form av undervisning. Furuberg (2006) skriver att specialundervisningen ofta har utövats i speciella kliniker, grupper eller klasser. Teveborg (2001) delar Furubergs tankar och menar att klinikundervisning innebär att specialundervisningen sker individuellt eller i en grupp och att undervisningen är ett komplement till den regelbundna undervisningen. Ahlström m.fl. (1986) beskriver kliniken som en ersättning för specialklassen, och att eleverna fick ha sin specialundervisning i kliniken ett visst antal lektioner i veckan och att den var parallellt med den vanliga undervisningen.

I samband med att speciallärare blev specialpedagoger skedde en förändring. Begreppet klinik och begreppet specialundervisning försvann mer och mer. Specialpedagogernas uppdrag är att handleda och vara rådgivande för lärarna och detta har gjort att specialpedagogernas tid med eleverna minskats. Arbetssättet som kliniken hade, har fortsatt men med andra namn, så som särskild undervisningsgrupp.

Förändringsprocessen som skett hos de särskilda undervisningsgrupperna sedan början av 1970-talet till idag, har utvecklats från att arbeta med eleven i enskild miljö till att eleven integreras utifrån sina egna förutsättningar och önskemål.

3.4 Integrering, inkludering och differentiering

Under denna rubrik vill vi beskriva likheter och olikheter mellan integrering, inkludering och differentiering.

Persson (2007) menar att begreppet integrering uppkom i samband med införandet av grundskolan på 1960-talet. Integrering betydde att den vanliga skolan skulle vara öppen för andra barn från segregerade skolformer. Möllås (2006) anser för att bli integrerad måste eleven först ha varit avskild i någon form för att få potential att uppleva tillhörighet och bli engagerad i gemenskapen med andra igen. Haug (2003) menar att begreppet integrering står för att förena elever in i gemenskapen och har mer fokus på eleven än på kollektivet. Medan Brodin och Lindstrand (2004) delar in begreppet integrering i fyra olika former och som de menar utgör olika mål i en integreringsprocess:

- individualintegrering
- gruppintegrering
- lokalintegrering
- funktionell integrering

Individualintegrering innebär att barn med funktionshinder placeras i en klass med icke funktionshindrade barn. Detta upplever författarna som ett mycket positivt sätt, dels kan barnen bo kvar hemma hos sin familj, dels ha kvar kontakten med släkt och vänner. *Gruppintegrering* är en grupp av elever med samma eller olika funktionshinder som är placerade i ordinarie klass. Många av dessa elever anser det positivt att träffa andra elever med funktionshinder och även elever utan funktionshinder upplever detta sätt av integrering som positivt och berikande. *Lokalintegrering* betyder att den särskilda undervisningsgruppens lokaler är placerade i en grundskola, men att eleverna har sina egna lärare och klassrum. Men det är inte helt självklart att de har raster samtidigt som de andra eleverna. Det förhindrar att eleverna får en naturlig kontakt med varandra eller att personal har kontakt med övrig personal. *Funktionell integrering* handlar om att grundskolan och den särskilda undervisningsgruppen delar vissa aktiviteter tillsammans, så som musik eller idrott. Utifrån detta sätt att arbeta tas det hänsyn till elevers olika möjligheter och förutsättningar och det är ofta lättare att anpassa detta i de estetiska ämnena.

Följande författare är alla ense om att integrering är till för att främja eleven och att skapa en helhet i de skolmiljöer som redan finns. Rabe och Hill m.fl. (1996) menar att begreppet integrering står för allas lika värde och rätt till delaktighet. Nilholm (2007) påpekar att själva ordet integrering handlar om att påstå någonting nytt och om att anpassa hur avvikande barn skulle ha möjlighet att bli en del av de skolmiljöer som redan finns. ”Grupp eller elev i behov av särskilt stöd undervisas inom den vanliga

skolan/vanliga klassens ram” (Venersson, 2007, s. 89). Integrering är inte en fråga om organisation menar Ahlström (1986) eller hur en individ skall flyttas eller inte flyttas, utan att det är homogena grupper. Att vara delaktig i en gruppverksamhet leder till en positiv och stimulerande utveckling menar Ekström (2004) och att verksamheten fordrar planering av innehåll och arbetssätt.

Detta stämmer också in på Haugs (2003) tankar om integrering. Han menar att integrering lägger tonvikten på en anpassning av och en tillgänglighet till undervisning för alla. Även Ekström (2004) menar att skolans verksamhet, planering och utformning skall skapas på ett sätt som främjar alla elevers behov. Emanuelsson (1995) påpekar att syftet med den integrerade undervisningen i grundskolan inte har någon fast förankring, därför att eleverna som är i behov av särskilt stöd till stor del avskiljs från sin klass och får i stället ha sin specialundervisning i segregerade miljöer. Han ifrågasätter specialundervisningens möjlighet att påverka skolans undervisning att inkludera alla elever. Emanuelsson (1995) menar att istället för att sträva efter en inkludering av undervisningen kan specialpedagogikens verkan bidra till att inlärd pedagogiska förhållningssätt bibehålls. På detta sätt hindras förverkligandet av en skola för alla där varje elev inkluderas och är delaktiga i gemenskapen. Inkludering eller inclusion (term som används i USA) är, enligt Venersson (2007), en grundsyn som syftar på att delta i en helhet. Hon anser att Sverige har kommit långt gällande den inkluderande undervisningen och det kan bero på att det finns en demokratisk lärarroll och en positiv inställning till eleverna. Hon menar vidare att inkludering innebär att eleven blir accepterad i en grupp att få delta i ett positivt samspel med andra.

Är alla elever inkluderade om de går i en och samma skola och klass? De elever i behov av särskilt stöd, hur skall de inkluderas för att tillgodogöra sig sin undervisning? Det är frågan som Furuberg (2006) ställer sig. Hon menar att det finns två synsätt att se det utifrån, det första är att eleverna går i samma skola och klass och att klassen delas i mindre grupper i de olika ämnena. Hon menar att då betraktas detta som en *stark inkludering*. Carlsson och Nilholm (2004) anser att stark inkludering är en grund som inte ger plats för några förlikningar utan att skolan skall organiseras utifrån eleven. *Svag inkludering* är när något är eftersträvansvärt samtidigt som det tillåts undantag från denna allmänna princip. De menar vidare att dessa undantag förklaras med att inkludering är en utveckling över tid och/eller med att inkludering inte är till för alla elever (Carlsson & Nilholm, 2004). Det andra synsättet enligt Furuberg (2006), medför att grundtanken stämmer med visionen om *en skola för alla*, men att det finns tillfällen att planera undervisningen så att det finns möjlighet att ordna små grupper för att ge stöd på bästa sätt utifrån varje enskild elevs behov.

Ferguson (2004) påpekar att i den inkluderande skolan är skolans roll att i första hand stödja barnen till att bli aktiva medlemmar i gemenskapen. Inkludering framhåller Nilholm (2007) är en utveckling av hela miljön i skolan för att anpassa denna till mängden av elevers olikheter. Tornberg (2006) har i sin studie analyserat lärares samtal om problem som kan relateras till ”uppdraget att ta hänsyn till alla elever i den pedagogiska verksamheten i förskola och grundskola” (s.27). Hon menar att lärare ställs inför valsituationer i den konkreta verksamheten och beskriver därför den pedagogiska praktiken som spänningsfull. Valen kan till exempel handla om att organisera en inkluderande verksamhet där varje elevs behov tillgodoses inom den ordinarie verksamhetens ram eller om att organisera särskilda undervisningsgrupper, där elever i behov av särskilt stöd skall få undervisning.

Persson (1998) skiljer på två olika differentieringar, den organisatoriska och den pedagogisk. Dahlöf (refererad i Persson, 1998) vars avhandling tar upp den viktigaste ideologiska skillnaden gällande den organisatoriska differentieringen, det vill säga hur uppdelningen av olika studievägar sker och hur tidigt detta skall ske. Han framhåller att på 1960-talet var den organisatoriska differentieringen starkt begränsad och eleverna skulle undervisas i samma klassrum. Ända in på 1980-talet fortsatte denna form av undervisning tills att eleverna fick möjlighet att välja särskild eller allmän kurs i engelska och matematik. Den pedagogiska differentieringen, menar Persson, är när läraren utgår ifrån där eleverna befinner sig kunskapsmässigt och anpassar material och arbetsformer på ett sådant sätt att alla elevers behov tillgodoses. Samtidigt framhåller Persson att det inte är särskilt givande att skilja mellan organisatorisk och pedagogisk differentiering. Han menar att det bör vara möjligt att genom organisatoriska lösningar ge utgångspunkter för pedagogisk differentiering och att detta är en positiv lösning. Persson (2007) fortsätter och menar att varje elevs undervisning och miljö skall anpassas efter varje elevs förutsättning för att eleven skall kunna tillgodogöra sitt lärande.

Processer som syftar till att tillmötesgå elevers olika förutsättningar för lärande. Differentieringen kan innebära att stoff och undervisning anpassas inom ramen för en inkluderande pedagogik men även att eleverna differentieras och placeras i olika grupper eller skolor men utgångspunkt i deras bedömda möjligheter att klara skolans krav (Persson, 2007 s. 8).

Detta kan ske genom att eleven särskiljs från sin grupp och skola eller att de inkluderas i sin grupp beroende på hur eleven bedöms att klara av skolans krav. Westling Allodi (2002) menar att läraren skall utgå från lika värderingar i skolan, speciellt när eleverna är i behov av extra stöd och att läraren skall se på gruppen och varje enskild elev som en resurs i den lärande processen.

3.5 Sammanfattning

Vi kan konstatera att den kunskap som har framkommit i litteraturgenomgången, är att elevens sociala utveckling har varit skilt från elevens lärande. Under den förändringsprocess som skett har skolan uppmärksammat vilken betydande roll elevernas sociala utveckling har för elevernas kunskapsinhämtning och välmående. Skolan har uppmärksammat att det är viktigt att anpassa undervisningen i den ordinarie undervisningen och i de särskilda undervisningsgrupperna utifrån elevens sociala utveckling och kunskapsförmåga.

4 Metod

I detta kapitel redogörs för den metod som vi har använt i vår studie, urval, genomförande, databearbetning och analys, studiens trovärdighet samt forskningsetik. Vårt syfte med denna studie är att ta del av och försöka förstå enskilda lärares erfarenheter av särskilda undervisningsgruppers förändringsprocess över ett ungefärligt trettioårigt tidsperspektiv, vilket ligger till grund för vårt metodval.

4.1 Metodval

Vi har valt en narrativ studie, där människors berättelser är grunden för studien och därmed har vår studie en kvalitativ ansats. I en kvalitativ studie är forskaren intresserad av hur människor tänker och handlar i sitt liv. Bell (2000) menar att forskaren riktar in sig på respondenternas egna upplevelser för att få förståelse för den fråga som skall undersökas och denna forskningsmetod stämmer väl överens med det sätt som vi arbetat på i studien.

Forskare som anammar ett kvalitativt perspektiv är mer intresserade av att ta reda på hur människor upplever sin värld. Deras mål är snarare insikt än statisk analys. De tvivlar på existensen av "sociala fakta" och ifrågasätter användningen av en "vetenskapligt" inställning när man har med människor att göra (Larsson, 1994. s.13).

Vi har inspirerats av ett tolkande perspektiv (Skott 2004; Ödman 2007) där vi vill undersöka samt förstå människors berättelser och därmed synliggöra innebörder. Vår studie utgår från att kunskap skapas i berättelsen. Det är genom berättandet som mening ges åt erfarenheterna. Vetenskapsteoretisk och metodologisk utgår vår studie från en socialkonstruktivistisk teori och den kunskapssyn som teorin vilar på (Berger & Luckmann, 1966/1991), vilket betyder att det är i människors samspel som mening och förståelse konstrueras. Språket och kommunikationen är redskapet. Ahl (2004) menar att människan lär sig av andra, gör överenskommelser tillsammans med andra eller förhandlar sig fram till olika lösningar med andra människor. Vidare menar Ahl att socialkonstruktivistisk teori innebär att verkligheten finns men det är vi själva som ger verkligheten en innebörd. Språket, jaget och individen/samhället är viktiga delar i den socialkonstruktivistiska teorin och Ahl förklarar som så att begreppens betydelse i språket är något vi kommit överens om och att begreppet i sig inte har någon betydelse om vi inte har något att relatera till. Jaget ses inom denna teori som något socialt konstruerat, vi lär oss förstå andra för att sedan kunna förstå sig själv utifrån detta. Människan fyller alltså jaget med ett innehåll som är kulturellt användbart i den omgivning man växer upp eller vistas i. Vi konstruerar och omkonstruerar jaget efter andra. Individen, enligt den socialkonstruktivistiska teorin, är socialt konstruerad vilket betyder att individen lär sig i samspel med andra. Detta gäller även individuella aktiviteter, som våra tankar och känslor, för utan språket kan vi till exempel inte tänka. Detta leder till att gränsen mellan det som kallas samhälle, miljö eller omgivning löses upp. Omgivningen inte något som finns utanför kroppen utan kroppen är en del av omgivningen (Ahl, 2004). Följande citat beskriver den socialkonstruktivistiska teorin:

Barn är inte på ett speciellt sätt, de blir, på olika sätt i relation till de möjligheter och normer som de olika miljöerna och aktiviteterna utgör. (Nordin-Hultman, 2004. s 168)

Kunskapen som skapas genom berättelserna ses alltså i studien som sociala konstruktioner och berättandet är ett sätt att skapa kunskap (Johansson, 2005). Lärarna i studien konstruerar tillsammans med oss en version av en sanning. Sanningen ses härmed som relativ. Att tydliggöra studiens perspektiv och forskaren förförståelse anses i forskningssammanhang vara ett kvalitetskriterium (Larsson, 1994).

I en narrativ studie fokuserar forskaren på att låta deltagaren berätta om något specifikt forskaren vill analysera och tolka, i detta fall särskilda undervisningsgruppers förändringsprocess över tid. Att vi valde en narrativ studie är för att vi ansåg att vi kan få mer information om studiens syfte med denna metod än vid intervjuer med slutna frågor. Det är viktigt vid en narrativ studie att forskaren har en förförståelse om ämnet, intresse för berättaren och berättelsen (Skott, 2004). Forskaren måste kunna lyssna med alla sina sinnen, inte bara hörseln, och vara engagerad för det är inte bara det som uttalas med ord som skall tolkas utan även det som sägs mellan raderna (Ahlberg, 2004). Genom ett öppet klimat skapas en trygghet för respondenten. Kraven på intervjuaren är att denna skall vara avslappnad, osjälvisk samt fokuserad på uppgiften (Svensson & Starrin, 1996). Vid tolkningsarbetet kan forskare som har förförståelse om ämnet uppleva svårigheter med att neutralt tolka berättelserna. Men det är just förförståelsen som är viktig i en narrativ studie för annars finns inte möjligheten att kunna läsa mellan raderna i vad som sägs och kunna utläsa vad som döljer sig i sammanhanget/ämnet (Skott, 2004). Ahlberg (2004) anser att det är noga att forskaren ger berättaren tydlig information om vad studien fokuseras på och tid och utrymme vid narrativa intervjuer. Det är viktigt att forskaren bemöter berättaren med ett professionellt men ändå empatiskt förhållningssätt. Det finns olika strukturer att välja mellan vid intervjuer men oavsett vilken forskarna väljer behövs det en intervjuguide att tillgå under själva intervjuerna, för att forskaren skall se till att samtalet handlar om det aktuella temat eller frågeställningen. Bell (2000) menar att intervju som forskningsmetod är flexibel då den som intervjuar har möjlighet att ställa följdfrågor och fördjupa sig i valda delar i intervjun. Intervjuaren har även möjlighet att ta hänsyn till känslor, motiv och idéer vilket inte skulle ha framkommit i till exempel en enkätundersökning.

4.2 Rekrytering och urval

I och med att vi båda har varit verksamma inom skolan kontaktade vi lärare som vi visste eller som vi trodde hade arbetat i cirka 30 år och tillfrågade dem om de var villiga att delta i vår studie. Vi försökte att få både kvinnliga och manliga lärare som arbetat i årskurs 1-6 att delta i vår studie. Vid en narrativ studie är det viktigt att forskarna har någon relation med dem som skall delta i studien för att de som deltar skall känna trygghet och veta att forskarna har en förförståelse om ämnet (Bell, 2000; Johansson, 2005). Om dessa lärare inte vill eller inte hade varit verksamma så länge, tänkte vi fråga dem om de visste några andra som kunde passa in på vår studie. Vi misstänkte att antalet manliga lärare kunde styra hur många intervjuer vi kunde genomföra, eftersom vi ville ha lika många manliga som kvinnliga intervjudeltagare och vi visste att det

fanns fler kvinnor än män anställda i skolans åk 1-6 i den mellanstora kommunen vi har valt. Vi tror att fyra till sex intervjuer kunde vara rimlig att genomföra i denna studie. Vi försökte få lärare från olika skolor att medverka i vår studie men de lärare som var intresserade att medverka arbetade alla på landsbygdsskolor. Alla skolorna har elever i åldrarna 6-12 år. Skolorna är belägna i mindre samhällen i kommunen. Tre manliga lärare deltog och de har arbetat i yrket i 32 år, 35 år och 40 år. De tre kvinnliga lärarna som deltog i studien har arbetat som lärare 36 år, 37 år och 39 år. I resultatdelen är lärare A, B och D manliga lärare och lärare C, E och F är kvinnliga lärare. Vi vill betona att några av lärarna har en viss erfarenhet av att arbeta i särskilda undervisningsgrupper men att ingen av dem arbetar med detta för närvarande.

4.3 Genomförande

För att vi skulle undersöka om de inledningsfrågor vi hade framarbetat var av passande karaktär för denna studie och få tillfälle att öva på genomförandet av narrativa intervjuer utförde vi en pilotintervju med en lärare som var villig att delta. Det var betydelsefullt att vi fick möjlighet att pröva vår utrustning som vi hade med, så som bandspelare och mikrofon. Båda författarna var närvarande vid pilotintervjun för att på bästa sätt kunna utvärdera vad som fungerade och vad som inte fungerade (Bell, 2000). De respondenter som vi var intresserade av i huvudstudien kontaktade vi i god tid via e-mail och frågade om de ville delta i vår studie. I samma e-mail gav vi information om studien och dess syfte och hur den narrativa intervjun skulle genomföras. Ett par dagar efter att vi skickat e-målet kontaktade vi de utvalda per telefon. De som inte kunde eller ville svara på om de skulle delta återkom vi till efter ytterligare ett par dagar. Vi gav även information om att vi skulle banta intervjuerna och de fick godkänna detta. I vår huvudstudie planerade vi och avtalade tider för intervjuerna med dem som skulle delta. Vi tog hänsyn till dem som skulle delta i studien, vilka tider och platser som passade dem bäst (Bell, 2000). Vi har genomfört sex intervjuer med lärare som har varit verksamma inom läraryrket i mer än 30 år. Vi utförde våra narrativa intervjuer i en medelstor kommun i södra Sverige. Vi genomförde fyra intervjutillfällen, varav vid ett av tillfällena fick vi genomföra tre intervjuer på samma dag. Vid de andra tillfällena var det en intervju vid varje tillfälle. Våra intervjuer tog mellan 30 – 45 minuter per person. Vi var på de utvalda skolorna 15 minuter innan vi skulle börja med våra narrativa intervjuer. Detta gjorde vi för att vara förberedda inför våra intervjuer och vara säkra på att vår utrustning fungerade. Vi presenterade oss för våra respondenter och satte oss mittemot dem för att få en sådan bra dialog som möjligt. Respondenterna intervjuades enskilt i ett rum som respondenten själv hade valt. Intervjuerna genomfördes ostört och dokumenterades med hjälp av ljudbandspelare. Vi valde ljudbandspelare därför att vi ville vara säkra på att få med allt respondenterna uttryckte och för att vi skulle kunna ställa adekvata följdfrågor. Att spela in intervjuerna med ljudbandspelare är ett bra sätt att exakt komma ihåg vad samtalet handlat om menar Lendals och Runesson (1995). Vi inledde våra intervjuer med att låta våra respondenter läsa vårt syfte med denna studie. Eftersom vi inte hade någon intervjuguide använde vi av oss två inledningsfrågor:

- Hur många år har du varit verksam som lärare?

- Hur såg de särskilda undervisningsgrupperna ut när du började arbeta?

Vi ville att de som deltog skulle få en stor frihet i vad som skedde under de narrativa intervjuerna men vi var noga med att se till att det syfte vi hade var i fokus under intervjuerna. Syftet med studien skall avspeglas genom hela intervjun (Svensson & Starrin, 1996). Trost (2005) menar att det är viktigt vid en intervju att intervjuaren håller sig till ett fåtal teman eller ämnen.

Vi informerade våra respondenter om att vi kunde stänga av bandspelaren under intervjun om de behövde göra en paus eller fundera på någon fråga. Under själva intervjuerna försökte vi låta våra respondenter tala själva och vi gick in och gav dem stödfrågor och följdfrågor när behov fanns. Meningen med en narrativ intervju är att låta respondenterna få tala fritt. Respondenterna uttryckte först en osäkerhet då de förstod att vi inte skulle använda oss av någon intervjuguide men när vi förklarade att vi gav dem två inledningsfrågor och sedan skulle ställa följdfrågor under tiden kändes respondenterna mer avslappnade. När intervjuerna var avslutade fick respondenterna information om att vi skulle skicka respondenternas egna intervjuer via e-post när vi hade transkriberat dem. ”En del av dem som gör kvalitativa studier ser gärna att de intervjuade läser igenom en utskrift av intervjun för att eventuella missförstånd eller missuppfattningar skall klaras ut” (Trost, 2005, s. 92-93). Detta för att respondenterna skulle få tillfälle att läsa sina egna intervjuer och då få möjlighet att rätta till eventuella fel eller missförstånd innan vi påbörjar vår analys av intervjuerna. Vi skickade de transkriberade intervjuerna till alla respondenter som vi kommit överens om. I mailet bad vi respondenterna återkomma med eventuella frågor och önskingar om korrigeringar innan vi skulle påbörja vår analys. Om vi inte hörde av dem inom en vecka tolkade vi detta som klartecken att fortsätta vårt arbete. Endast en av våra respondenter besvarade detta utskick.

4.4 Databearbetning och analys

Intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudbandspelare och transkriberades efter intervjutillfällena för att underlätta analysarbetet. Transkriberingen skedde från ljudbandspelare till ett textdokument på en dator. Vid transkribering av narrativa studier kan forskaren göra på olika sätt, antingen att man endast skriver det som sägs eller att forskaren även beskriver kroppshållning, blickar, gester och rumsorientering. Har forskaren tänkt sig att transkribera intervjun ordagrant måste allt ingå som skett under intervjun som till exempel suckar och tankepauser (Ahlberg, 2004). Vi valde att transkribera berättelserna och lämna suckar, tankepauser, gester, kroppshållning, blickar och rumsorientering utanför. Båda intervjuare var delaktiga i transkriberingsprocessen för att säkerställa att resultatet skrevs ned på ett korrekt sätt.

Efter avslutad transkribering skrevs textdokumentet ut från en dator och sökandet efter övergripande teman och svar på studiens syfte påbörjades. Fokus var på förändringsprocessens positiva och negativa konsekvenser för eleverna i deras sociala utveckling och i lärandet så som lärarna uttrycker det. Vi inledde analysen med att göra en innehållsanalys där vi läste textmaterialet flera gånger. Efter hand kunde vi identifiera flera teman, som vi sedan rubricerade. Vi har valt att använda rubrikerna

Vuxnas behov framför elevernas, Tillhörigheten ökar för eleverna, Eleverna är alltmer delaktiga och Framtidens och förhoppningens tid. Vid analysen av berättelserna var vi intresserade av att försöka få fram en helhet av de delar vi vet idag angående särskilda undervisningsgruppers förändringsprocess, om det fanns mönster i vad som skett och när det i så fall skedde (Johansson, 2005).

4.5 Studiens trovärdighet

Bell (2000) anser att det alltid finns en viss risk för att trovärdigheten i resultatet kan vara förvriden när man använder sig av en kvalitativ intervju. ”Det är lättare att erkänna det faktum att skevhet kan uppstå än att eliminera denna effekt” (s. 123). Vi upplever att det är svårt att bedöma om vår studie är trovärdig eller inte, då vi är partiska men vi har hela tiden förhållit oss till materialet utifrån vår egen förförståelse. Trots att vi försökt vara sakliga har vi naturligtvis en föreställning om vilket resultat vi kommer få fram. Det är våra tidigare erfarenheter samt förförståelse av ämnet via studiens teoretiska ram som medverkar till detta (Svensson & Starrin, 1996). Lärarna som medverkade i intervjuerna är verksamma på landsbygdsskolor inom samma kommun i en mellanstor svensk stad. Lärarna hade i god tid fått tillsänt sig vårt syfte, tankar och upplägg med studien via e-mail vilket var förankrat med alla respondenter. Vid intervjutillfället fick de möjlighet att läsa vårt syfte återigen och muntligt följde en dialog om vad vi var ute efter.

Eftersom vi valt en narrativ form visste varken de eller vi vad som skulle komma fram under intervjuerna utan det var viktigt att vi kunde följa med i respondenternas berättelser för att kunna ställa följdfrågor. Båda författarna medverkade vid alla intervjuer för att kunna analysera data så systematiskt som möjligt, vilket bidrar till trovärdigheten för vår studie. Utan att författarna bestämt något uppdelades ändå ansvaret för att alla delar i syftet kom med under intervjuerna. Vi anser att studien är giltig för de lärare vi intervjuat men det går inte att säga att generaliserbarhetsvaliditet stämmer över alla lärare i Sverige som varit verksamma under samma tidsperiod (Svensson & Starrin, 1996), vilket inte heller var vår uppgift. Hade vi genomfört fler intervjuer hade vi kunnat få ett annat resultat. Stukát (2005) menar att vid intervjuer som metod måste författarna vara medveten om att urvalet kanske inte är representativt för en hel yrkesgrupp då undersökningsgruppen är för liten till antalet. Hade vi implementerat intervjuerna på andra skolor i kommunen eller på andra orter är vi medvetna om att resultatet kan ha blivit annorlunda.

Utgångspunkten vid varje intervjutillfälle har varit densamma, men vi har naturligtvis inte agerat precis likadant, vilket kan ha påverkat resultatet. Syftet har varit samma givetvis men eftersom lärarna har olika erfarenheter, är olika personligheter och beroende på vad respondenterna ville delge oss under intervjuerna har detta påverkat vad som kommit fram och vilka följdfrågor vi har ställt. Vi har medvetet gett respondenterna stor frihet att styra över samtalsämnena men varit noga med att få svar på vårt syfte. Vi har medvetet försökt, under alla intervjuer, att inte leda in respondenterna på något vi vill höra. Trost (2005) betonar att det är svårt att vara totalt opartisk, men intervjuerna skall vara medveten om hur frågorna ställs så att det inte uppfattas som att de tvingar på respondenterna sina egna åsikter. Det är respondenternas uppfattningar vi ville få fram och få en förståelse för. Sanning ses som en process, ett

händelseförlopp. Det innebär att sanning kan visa sig i en oändlighet av olika tolkningar (Skott, 2004).

4.6 Forskningsetik

Vi informerade de berörda lärarna om vår studies syfte genom muntlig och skriftlig information, den skriftliga informationen gavs redan när lärarna tillfrågades om de ville delta i vår studie. När vi efter ett par dagar återkom via telefonkontakt till alla tillfrågade för att eventuellt få ett svar upprepade vi vårt syfte och hur vi skulle behandla och bevara den data vi fick in. Vi erbjöd lärarna då att vi kunde skicka den skriftliga informationen återigen till dem via post eller e-mail. Vi informerade alltså om att vi inte på något sätt kommer att röja deras identitet och att det bara är berörda personer som kommer att ta del av materialet som författarna, eventuellt handledare och examinator. Det är viktigt att respondenterna är medvetna om att uppgifterna inte kommer att användas för något annat än det aktuella syftet. Materialet förvarar vi på ett sätt att ingen oberörd kan ta del av det. Vi kommer endast att nämna om den vi intervjuat är en man eller kvinna och hur länge de varit verksamma, inom vilka åldrar de undervisar och vilken typ av skola de arbetar på. Vi frågade respondenterna när vi började intervjuerna, om de samtyckte att delta. Vi informerade de berörda deltagarna att de kunde avbryta sin medverkan när de ville utan att behöva förklara sig. Vi erbjöd deltagarna att läsa sammanställningen av deras intervjuer. Vår bedömning är att vi har beaktat Vetenskapsrådets (2007) anvisningar.

5 Resultat

Vi kommer under denna rubrik att presentera resultatet och besvara vårt syfte med utgångspunkt ifrån våra intervjuer som vi har sammanställt utifrån lärarnas berättelser. Detta visar vi genom att göra en berättelse om den förändringsprocess som har skett med de särskilda undervisningsgrupperna från 1970-talet till idag.

5.1 Förändring i förhållningssätt till eleverna

När de lärare vi intervjuade fick berätta om hur de har uppfattat vilka förändringar som skett med de särskilda undervisningsgrupperna framkom det snabbt och tydligt, vilka ämnen eleverna har behövt ha stöd i och fortfarande ges stöd genom de särskilda undervisningsgrupperna. De ämnen som eleverna arbetade med hos speciallärare eller specialpedagog i de särskilda undervisningsgrupperna är i stort sett desamma då som nu, framförallt är det svenska, såsom lästräning och läsinläring, men även matematik förekommer i stor utsträckning.

På 70-talet skickade läraren en till tre elever till specialläraren för att de hade svårigheter i svenska och/eller matematik och det är intressant därför att 2008 gör vi ungefär likadant. (Lärare B)

5.1.1 Vuxnas behov framför elevernas

Under den här rubriken beskrivs hur skolan satte de vuxnas behov framför elevernas. Lärarna uttrycker att det är svårt att minnas hur det var på 1970-talet men tror sig komma ihåg. När de lärare vi intervjuat började arbeta i slutet av 1960-talet eller i början av 1970-talet var det ovanligt med särskilda undervisningsgrupper på låg- och mellanstadiet där eleverna var på heltid. Det var vanligare på högstadiet med särskilda undervisningsgrupper. De undervisningsgrupper som fanns för behövande elever var, enligt lärarna, obs-klass och hjälpklass. I obs-klass gick de elever som hade koncentrationssvårigheter och de elever som var kunskapssvaga gick i hjälpklass. Eleverna kunde uppleva det som utpekande att behöva gå i hjälpklass enligt flera lärare, för dessa klasser fanns bara på något eller några ställen i kommunerna. Det var vanligt däremot med det som kallades klinik. Enligt en lärare benämnde eleverna själva att de skulle gå till Specialanten, det var vad det ofta kallades.

Klinikundervisning låg i ett särskilt hus så där fick alltså eleverna traska över skolgården, över en väg och in i en liten, gammal småskola och där var själva klinikundervisningen då. Och det var ju stöd, jag var som stödlärare då så att traggade där inne då – barnen. (Lärare E)

Detta citat förvissas om att det inte var ovanligt att klinikens lokaler låg utanför skolans område och att eleverna som behövde extra stöd fick lämna både klass, byggnad och gå iväg oavsett väder. Den förändringsprocess som skett är enligt lärarna att specialpedagogen/specialläraren numera har sin undervisning inom skolans område.

Lärarna berättade att detta var inget de reflekterade över då att det var eleverna som var tvungna att förflytta sig utan det bara var så. Det var vanligare att specialläraren arbetade enskilt med varje elev och inte deltog i klassen under detta årtionde. På 1970-talet fanns det ett rättvisetänk gällande fördelning av speciallärarens timmar, alla klasser skulle ha lika många timmar oavsett hur behoven såg ut i de olika klasserna. Detta var ett rättvisetänk utifrån de vuxnas perspektiv men inte utifrån elevperspektivet enligt lärarna. I följande citat får vi det beskrivet av en av lärarna;

Att alla klasser hade ett par lektioner i veckan, så klart då valde man ut de krattigaste läsarna i sin klass men skulle det nu till äventyrs ha vart att grannklassen, att de hade några riktiga problem medan jag hade inga särskilda, så hade jag mina timmar i alla fall. (Lärare A)

Klasslärarna hade ingen inblick i vad som hände och skedde i den särskilda undervisningsgruppen förr. Klasslärarna förväntade sig att specialläraren visste vad eleven behövde och att de i sin tur inte skulle lägga sig i så mycket. Till stor del ser det fortfarande ut så här på flera skolor tror lärarna. Eller som en lärare uttrycker sig:

Attityden bland oss andra lärare var lite grann att ur syn ur sinne (Lärare A).

På 1970-talet när skolan var statlig hade många skolor nya fina lokaler och de var välutrustad, så som kartor och projektorer i alla klassrum. Alla elever skulle ha ett litet bibliotek hemma, därför fick eleverna många böcker. Lärarna upplever att under denna period var det aldrig svårt att få hjälp för de elever som var i behov av stöd, det fanns både pengar, plats och personal.

För på 70-talet, så satsade man ju mycket mer, det fanns ju mycket mer pengar till skolan, nu går det ju bara bakåt hela tiden. Sen var det så att det byggdes ju då ena paviljongen efter den andra och allt var välutrustat, det fanns ju radio, projektor och skivspelare som det var på den tiden, fanns i vartenda klassrum. Det fanns kartor, det fanns allting och barn fick sina läroböcker, det var nya, fina böcker och då var det ju tvärtom att man tyckte "men är det nödvändigt att de ska få alla böcker" och så där. Jo, de skulle ha ett litet bibliotek och det skulle vara lika och alla skulle ha tillgång till lite litteratur hemma. (Lärare C)

5.1.2 Tillhörigheten ökar för eleverna

Under den här rubriken beskriver vi hur förhållningssättet mot elever i skolan tog andra vägar på 1980-talet, och vad som skedde med de särskilda undervisningsgrupperna under 1990-talet. Det blev mer vanligt att specialläraren deltog inne i klasserna och stöttade de elever som behövde extra hjälp. Detta innebar ett mer varierat arbetssätt att arbeta på, enskilt med en elev, liten grupp eller som resurs i klassen. Positiva konsekvenser av detta blev att specialläraren blev mer delaktig i klassundervisningen, eleverna upplevde en större tillhörighet med denne och specialläraren såg det sociala samspelet som förekom mellan eleverna.

Att skicka en elev som sitter ensam med en lärare, jag menar utvecklas ju inte socialt i alla fall och då är det bättre att man är i klassrummet så mycket som möjligt. (Lärare B)

Flera lärare ser resultat med att eleverna kunde stödja varandra när man började arbeta i mindre grupper och eleverna fick andra att jämföra sig med än bara sina klasskamrater. Lärarna upplever att specialläraren även sparade tid på att undervisa flera elever

samtidigt. Men upptäckte specialläraren att någon elev behövde lite extra träning i något område kunde denne ta eleven åt sidan en stund. På de skolor som består av flera byggnader var det specialläraren som kom till elevernas klassrum, eleverna behövde inte lämna sina hus för att gå iväg, de fick vara kvar i sin närmiljö. På 1980-talet blev skolan, som varit statligt styrd, nu kommunaliserad. Kommunerna tog över ansvaret för skolorna. Innan kommunaliseringen var pengar aldrig ett bekymmer, skolorna hade välutrustade lokaler, mycket material och hög personaltäthet. Elever som var i behov av stöd kunde snabbt få den hjälp de behövde och hjälpen kunde redan vara insatt till nästa dag. Det behövdes inga åtgärdsprogram. En lärare beskriver smidigheten på följande sätt:

... eleven gick dit en gång om dagen i en timma och fick en duvning då, och kom tillbaka. När det för den eleven gick rätt bra igen, då var det en annan elev som fick möjlighet att få hjälp, det var mycket smidigare. (Lärare F)

Efter kommunaliseringen har hjälpen för elever i behov av särskilt stöd bara försämrats, enligt lärarna. Ekonomin har försämrats och negativa konsekvenser visade sig genom att eleverna fick låna material som de förr fick, till exempel uppslagsverk och skolpersonal hade inte samma möjlighet att införskaffa förbrukningsmaterial, skolböcker och annan material till undervisningen. Negativa konsekvenser blev också som lärarna upplever att det tog längre tid för eleverna att få specialundervisning, både genom att de kunde få vänta längre tills hjälpen var insatt och att det saknades personal. Vidare menar lärarna att det skedde en förändring i och med att förskoleklassen startade på 1990-talet och arbetssättet i skolan då förändrades. Det blev samlad skoldag och fritidshemmen flyttade in i skolan vilket ledde till minskade möjligheter att ha halvklass och eleverna skulle ta ett ökat ansvar och göra sin egen planering nu. Skolbänkar togs bort och vanliga bord sattes in i klassrummen, eleverna skulle ha sina böcker i lådor. Många elever klarade av detta bra men för andra blev det en stor förändring och förvirring. Eleverna skulle delas in i många och olika grupper. Följande citat beskriver hur eleverna kunde uppleva detta enligt lärarna:

Det är klart att eleverna blev förvirrade av detta. Det fanns många elever som var förlorare i detta, tycker jag. Vi är väl bättre på det nu, vi håller inte på och delar lika mycket hit och dit. Undervisningen blev mer ostrukturerad än tidigare. Innan hade eleverna vetskap om vad som skulle förväntas av dem. (Lärare D)

...det märktes ju nya barn på det viset, att det var ju de här som inte klarade av att det inte var någon tydlig struktur och att de fick välja alldeles för mycket. De klarade inte att välja så att de ingenting fick gjort då, att de inget lärde sig, kanske inte berodde på deras egen *medhavda kunskap* eller deras intelligens eller så, utan det var allt runt omkring som gjorde att de kunde inte få ro. (Lärare C)

Lärarna upplever att det successivt drogs ner på speciallärarna i början av 1990-talet och speciallärarna blev specialpedagoger, vilket ledde till försämring både för lärarna och för eleverna. Klasslärarna fick nu ta ett större ansvar för de elever som tidigare fått stöd av specialläraren. En lärare berättar:

De jobbar ju inte bara med barnen utan det är mycket annat och som det har varit här att man ska försöka att tillgodose alla barn med de resurser man har... då tycker jag att det har blivit sämre. (Lärare C)

Men en annan lärare menar att när specialpedagogerna kom då upplevde den läraren att specialpedagogerna hade en större kompetens än speciallärarna och att de kom med

förslag om vad eleverna kunde arbeta med hemma, detta förekom inte i sådan utsträckning med specialläraren.

Det var kanske så att när de kom var det en kombination av deras kompetens, deras nya idéer och att skolan fortfarande var relativt lugn. Det fanns ett lugn fortfarande i skolan. Det lugnet finns ju inte på samma sätt idag, tyvärr. (Lärare D)

5.1.3 Eleverna är allt mer delaktiga

Idag finns möjligheten att arbeta enskilt med specialpedagogen och i en liten grupp eller att specialläraren/specialpedagogen är med i klassen. Positiva konsekvenser av detta, säger flera lärare, är att de elever som har behov att stöttning mår bäst när de kan få sitta i en liten grupp i nära anslutning till sitt klassrum och när eleverna har möjlighet att påverka hur och var den undervisningen skall ske. Flera av lärarna anser att just det är viktigt, att eleverna är delaktiga i hur deras undervisning skall se ut men att eleverna ibland behöver vägledning i deras beslut.

Man måste ha lite fingertoppskänsla och kolla vad som fungerar bäst för barnen. De elever som mår bäst att lämna rummet ska få lämna och de som mår bäst att vara kvar kommer det en vuxen in och stöttar dem i klassrummet i stället. (Lärare E)

En av lärarna ser en vinst med att eleverna är i en liten grupp för att få något annat att jämföra sig med än sina klasskamrater. Läraren tror inte att eleverna växer i sin självkänsla av att gå iväg ifrån gruppen men då eleverna gör framsteg när undervisningen är anpassad efter deras nivå och det gör att deras självkänsla ökar. En annan lärare poängterar att det är viktigt att eleverna får stanna kvar i klassrummet för det anser den läraren stärker eleverna socialt. De flesta av lärarna anser att elevernas sociala utveckling hade ett starkt samband med elevens inläring och vice versa.

Jag menar det är ju i gruppen som man växer tillsammans om man passar ihop, om det funkar. Men det klart är man i en grupp som man inte funkar i, då är det ju aldrig bra, då är det ju skit! (Lärare B)

Det är ju viktigt att eleverna mår bra socialt för annars tror inte jag att de kan ta till sig kunskapsbiten. (Lärare E)

Barn idag är så medvetna om vad de kan och inte kan så det går inte att lura dem. Det är ju bättre och vara öppen! (Lärare F)

En annan lärare ser glädjen hos elever när de har lyckas med något som de inte har lyckats med förut. När eleverna har arbetat i en liten grupp eller enskilt och lyckats kunskapsmässigt, stärker detta eleven och han tror att det stärker dem socialt.

Det tror jag också vaccinerar dem mot lite andra dumheter som de håller på med i skolan. (Lärare D)

Att man kan få uppleva sig själv som kompetent, att jag är en som kan och jag är en som kan utvecklas istället för att sitta och uppleva sig som den är dumast och som dessutom liksom inte kommer någon vart. För barn har ju svårt att se sin egen utveckling annat än i relation till andra. (Lärare A)

Flera lärare menar att klinikens arbetssätt fortfarande används i skolan idag, men att den nu benämns till exempel lilla gruppen eller att eleven går till XX (namnet på specialpedagogen/specialläraren). En vinst i att använda sig av ett specifikt rum är att

läraren kan ha sitt material på ett och samma ställe och då ha lättare att plocka fram det som behövs till eleven. Nackdel till detta är att om inte rummet ligger i angränsning till elevens klassrum förloras vitsen med närheten.

I takt med att specialläraren och specialpedagogens undervisningstid med eleverna minskat har skolorna försök lösa stödet på olika sätt. Det har blivit vanligare att skolorna organiserar grupper utifrån ämnen, elevernas kunskapsnivåer och elevernas individuella utvecklingsplan, IUP. Vanligast är att göra matematikgrupper som sträcker sig över flera åldersgrupper och som är nivåanpassade. En av lärarna berättar om hur de valt att arbeta, i stället för att ha tre klasser göra fem olika matematikgrupper, grupperna är åldersblandade, årskurs fyra till sex. Läraren vill inte kalla att det är nivågrupperat, men de har gjort vissa grupper mindre till antalet för att kunna anpassa undervisningen till elevernas olika förutsättningar. En annan lärare beskriver att förra läsåret fick denne stöd av en kollega under matematiklektionerna. Detta gav möjlighet att låta eleverna arbeta i en mindre grupp alternativt enskilt och då kunde eleverna arbeta mer praktiskt med matematiken. Ytterligare en lärare beskriver att de valt att utgå ifrån elevernas individuella utvecklingsplaner.

Sen har vi gjort så på den här skolan, det är väl en form av särskild undervisningsgrupp, att vi på onsdagar samlar elever som då behöver. Vi utgår från deras individuella utvecklingsplan och så jobbar vi med en grupp och är två till tre lärare på den. Det är väldigt bra. Nu har vi några som behöver jobba med... då gör vi en grupp som vi jobbar med, 4-5 elever. För då känner jag att vi kan hjälpa dem. Det har vi märkt på de här onsdagarna, det är ju en del tuffa killar i 6:an som jobbat jättebra när man sitter en och en. Så jag hoppas på en framtid på det sättet med det kräver att vi måste ha flera personer i skolan. (Lärare D)

På en annan skola arbetar specialläraren under denna termin med olika områden i tre veckorsperioder. De elever som anser sig eller läraren anser, har kunnat gå till specialläraren för att få hjälp. Detta arbetssätt har gynnat de elever som inte har så stora svårigheter, men det har inte hjälpt de elever som är i större behov av hjälp enligt läraren. En av lärarna menar att idag krävs åtgärdsprogram för att få hjälp men ibland hjälper inte ens det för specialpedagogen har ingen tid och någon annan resurs finns inte att tillgå.

... då var det ju väldigt modernt att vi skulle vara ute, alla skulle vara i samma klassrum hela dagarna och specialläraren skulle komma och sen har det skurits ner på speciallärartimmar mer och mer nu ser vi dem nästan aldrig. De är här 40-50 min i veckan och då är det ändå åtgärdsprogram som krävs för att detta ska funka. Det är egentligen horribelt, det är ju inte klokt. (Lärare F)

Lärarna upplever som en negativ konsekvens att de får anpassa elevernas schema efter speciallärarens schema och det borde vara tvärt om. De anser att det blivit så här för att det är svårt att få ihop allt schematekniskt eftersom specialpedagogernas tid inte räcker till för alla de uppgifter de har. En lärare som har erfarenhet av att ha arbetat med både speciallärare och specialpedagog uttrycker, att det uppstod en diskussion på enheten när de skulle anställa en specialpedagog eller en speciallärare. Enheten kom fram till att de skulle anställa en speciallärare.

Därför att vi hade behov av någon som är intresserad av att arbeta med barn. Medan specialpedagoger i stor utsträckning utbildar sig för att inte jobba med barn utan med de vuxna, med handledning eller protokollföring, utredningar, mötesteknik, mötesledande och annat. (Lärare A)

En annan lärare anser att det inte finns tillräckligt med speciallärare ute på skolorna, utan som resurs används andra pedagoger eller vuxna som jobbar på skolan.

Jag tycker att det ska vara kvalificerat folk som speciallärare som verkligen gnuggar det här barnet tidigt, då kanske de hänger med sen när de kommer upp mellanstadiet med bara lite stöttning. Nu måste man många gånger reparera i stället. (Lärare C)

Skolorna försöker ha specialundervisning i närheten till elevernas klassrum men då har lokalerna på många skolor blivit ett bekymmer. Lärarna berättade om att skolorna numera har varit tvungna att ta in förskolegrupper i skolans lokaler för att utnyttja lokalerna maximalt, och då är det idag brist på grupprum som eleverna och lärarna kan använda för enskild undervisning eller där eleverna kan få vara lite ifred. På en del skolor finns det fortfarande grupprum men eftersom specialpedagogernas tid med eleverna minskat hjälper inte detta eleverna. Eller som två lärare uttrycker sig;

Ja, lokaler är ett problem och speciallärare ett annat för vi kan ju inte bara skicka eleverna till en tom lokal, det funkar ju inte. (Lärare F)

Det är så fruktansvärt i dag att kommunen hela tiden ska försöka trycka in så många barn som möjligt i en skola. Och att man räknar på pappret hur många kvadratmeter det är och hur många barn det är, och sen räknar man alla skrymslen och vrår. Vi tar bort några klassrum och flyttar vi en förskolegrupp här i stället och då finns det inga sådana här små utrymmen kvar. (Lärare C)

5.1.4 Framtiden

Alla lärare tror att behovet kommer att öka av särskilda undervisningsgrupper i framtiden, och detta för att alla elever skall få betygslignande omdömen och att årskurs 3 skall göra nationella prov. De tror även att det kommer bli mycket lättare för eleverna att få den hjälp de behöver, när skolan kan tydligt visa vilka elever som inte når eller kommer inte att nå målen. Men även om det utifrån nu sker en ökad kunskapsrespekt tror en lärare att skillnaderna inte blir så stora på skolorna som media och politikerna vill påstå. Flera av lärarna tror att eleverna kommer bli tryggare när de vet vad som förväntas av dem och att det blir också en tydlighet för hemmet.

... måste ju märka efter 3 år att det här funkar ju inte, det är ju bara löjligt och påstå att det kommer att gå en dag, för det gör det ju inte det är ju bara så. Man måste kanske sätta in hjälpen snabbare för att hjälpa barnet ifråga, vi vuxna klarar oss väl, det är ju barnen det är synd om tycker jag, det är ju de som har det jobbigt och kämpigt. Så det tror jag blir jättebra att det blir lite mer tydligt, det här måste de kunna! (Lärare F)

Ja, kanske för att vi är ju också väldigt mera målinriktade och vi vet ju vilka mål som gäller för alla barn, att det och det är minsta-målet och det och det måste de nå. För kanske det var så mer så är att man kände att, det och det har jag gått igenom och man kollade inte så noga att alla hade förstått eller att de kunde det då. Men nu så är det ju mer svart på vitt att dit ska de ha kunna... ska de ha nått och det kan ju göra att man känner lite fjärlar i magen. (Lärare E)

Jag tror nog att det kan bli så att behovet kommer att öka framöver eftersom det är nu är nytt med åk 3 med mål och nationella prov. (Lärare E)

Flera av lärarna tror att det kommer alltid att finnas behov av särskilda undervisningsgrupper, grupper där eleverna går ifrån sin klass en liten stund och även

grupper där eleverna är på heltid. De upplever att detta är något som går i vågor i skolans värld och lärarna hoppas att de som styr och bestämmer lär sig något för varje vågrörelse som gör att utvecklingen av dessa grupper går framåt. Eller som en lärare säger:

Jag tror att det går i vågor fram och tillbaks. Förhoppningsvis så är det väl så då att man i den bästa av världar då lär man sig för varje sån där vågrörelse. Så att när saker återkommer så återkommer de i en förbättrad form, i en sämre värld så innebär varje liksom tillbakagång i vågrörelsen att man tappar kompetens. (Lärare A)

5.1.5 Sammanfattning

De lärare som vi har intervjuat anser att förändringsprocessen som har skett i de särskilda undervisningsgrupperna inte är så stora i hur undervisningsgrupperna ser ut. Det finns fortfarande enskild undervisning och mindre grupper. Däremot uttrycker lärarna att förhållningssättet emot eleverna har ändrats under förändringsprocessens gång. Positiva konsekvenser som lärarna upplever, är att skolan och lärarna idag tar större hänsyn till vad och hur eleverna vill ha sin undervisning och det gynnar elevens utveckling och lärande. Lärarna menar även att skolan är mer medveten om sambandet mellan elevens sociala utveckling och elevens lärande och skolan tar mer hänsyn till detta idag.

6 Diskussion

Nedan följer vår metod- och vår resultatdiskussion. Vidare kommer studiens resultat diskuteras i förhållande till studiens teoretiska bakgrund. Vi framför även tankar kring framtida forskning samt en avslutning.

6.1 Metoddiskussion

Då vår tanke var att ta del av lärares erfarenheter av den förändringsprocess som har skett i de särskilda undervisningsgrupperna ansåg vi att det var lämpligt att använda oss av en narrativ studie. Vi har använt oss av en narrativ intervjuform för vi ville att respondenterna skulle ha en stor frihet i vad de ville dela med sig av. För att leda in våra respondenter på ämnet använde vi oss två inledningsfrågor. Vi har inte haft svårigheter att få respondenter att delta i vår studie. Alla respondenter har visat intresse för vår studie men varit överraskade över att vi ville ta del av deras tankar. Flera av lärarna uttryckte att de har väl inget viktigt att berätta utan var försiktiga med att lyfta fram sig själva och den erfarenhet och kunskap de har. Valet av våra respondenter har haft alla de kriterier vi ville ha, de har alla arbetat i cirka trettio år och var intresserade av att dela med sig av erfarenheter. Några av dem hade en viss erfarenhet av att arbeta i en särskild undervisningsgrupp. Detta ansåg vi gjorde att de hade en förförståelse med sig och kunde se tillbaka på sina verksamma år både som klasslärare och lärare i särskild undervisningsgrupp. Alla intervjuer bandades på ljudbandspelare vilket har varit till stor hjälp vid analysering av data. Den viktigaste fördelen med att vi båda varit med på alla intervjuer är att vi tillsammans kunnat analysera det vi hört och sett. Detta har hjälpt oss att bibehålla en korrekt tolkning av analysen. Att använda sig av ljudbandspelare kan leda till att respondenterna kan uppleva en osäkerhet i hur de uttrycker och formulera sig. Vi har dock inte upplevt att användandet av ljudbandspelaren har varit till nackdel för vår studie utan att respondenterna har kunnat uttrycka sig med stor frihet. Detta, upplever vi, beror på att vi varit tydliga med att upplysa dem om att vi när som helst under intervjun har kunnat stänga av ljudbandspelaren. Att transkribera alla intervjuer är mycket tidskrävande och det var avgörande för hur många intervjuer vi genomförde. Vi är medvetna om att vårt urval kan upplevas som skevt till antalet och att alla respondenterna är verksamma på likartade skolor vilket gör att resultatet inte är generaliseringsbart över alla lärare i Sverige. Det var inte heller vår uppgift. Vår uppgift var att bidra till fördjupad förståelse inom studiens ämnesområde ur ett lärarperspektiv. Hur resultatet påverkats om vi valt lärare som arbetar i andra kommuner eller stadsskolor är svårt att förutsäga, men vi är medvetna om att resultatet kan ha blivit annorlunda.

6.2 Resultatdiskussion

Under denna rubrik förs en diskussion om vad som framkommit i resultatet, våra tolkningar och förståelse hur lärarnas uppfattning om vad som skett med de särskilda undervisningsgrupperna.

6.2.1 Vuxnas behov framför elevernas

I vårt resultat framkom att specialundervisningen bedrevs i klinik på låg- och mellanstadiet. Det var inte ovanligt att eleverna fick gå iväg från sin klass till en annan byggnad utanför skolgården. De elever som gick till kliniken var oftast ensamma med specialläraren men det förekom också att det var en liten grupp på en till tre elever. Klasslärarna hade ingen kännedom om vad eleverna fick arbeta med på kliniken. Detta sätt att undervisa motsäger vad som stod i Lgr69 (Läroplan för grundskolan) enligt Venersson (2007). Där det står skrivet att eleverna i så stor utsträckning som möjligt skulle få sin undervisning inom klassens ram och att den specialpedagogiska undervisningen skulle samordnas med den undervisning som utövades i den vanliga klassen.

Vår uppfattning är att läroplanerna under 1970-talet inte efterlevdes på samma sätt eller var lika målstyrd som de är i skolan idag. Våra interjuver visar på att lärarna inte reflekterade över att eleverna gick från klassrummet till sin specialundervisning, det bara var så. Vi anser att det varit en bra förändringsprocess att detta rättvisetänk inte finns kvar på skolorna idag, för det gynnar inte eleverna. Vi finner att det är bättre att behoven får styra var insatserna sätts in.

6.2.2 Tillhörigheten ökar

Utifrån resultatet började skolan under 1980-talet och 1990-talet se mer på ett elevperspektiv i stället för vuxenperspektiv. Nu var det en mer öppen inställning till att eleverna skulle delta i den vanliga klassundervisningen och att specialläraren skulle komma till eleverna i klassrummet. Det sociala samspelet mellan elever fick nu en annan fokus och skolan började se att det sociala hade en betydelse för elevens kunskapsmässiga utveckling. Ferguson (2004) menar att i den inkluderande skolan är skolans roll att i första hand att stödja barnen till att bli aktiva medlemmar i gemenskapen. Under denna tid gick skolan från att var statlig till att bli kommunaliserad. Vår tolkning utifrån lärarnas intervjuer var att när kommunalisering genomfördes ledde det till negativa förändringar. Detta märktes framförallt genom att skolans ekonomi försämrades vilket ledde till mindre pengar till material och personaltätheten minskades. Vår tolkning är även att det blev svårare att kunna erbjuda elever det stöd de behövde, det tog längre tid, det saknades ibland personal och detta ledde till att eleverna fick vänta längre med att få hjälp. Utifrån vad som framkom i vårt resultat är att det skedde två stora förändringar i början 1990-talet, dels att förskoleklassen infördes, dels att speciallärare blev specialpedagog. I och med att förskoleklassen infördes medförde detta att arbetssättet i den svenska skolan ändrades. Skolan gick nu ifrån en strukturerad till en mer ostrukturerad undervisning och eleverna skulle ta ett större ansvar för sin egen planering. Även miljön i klassrummet förändrades i och med att skolbänkarna försvann och ersattes av bord. Vi har förstått att detta har lett till att vissa elever kände sig oroad i skolan då deras trygghet och struktur

förändrades. Vi tror att många elever mår bra av att ha sitt område och sina egna saker, vilket eleverna inte hade, utan de mesta var gemensamt i skolan. Lärarna såg också att andra elever var i behov av specialpedagogiska insatser. Det kunde vara elever som inte hade direkt några inlärnings svårigheter men på grund av att det blev en mer ostrukturerad undervisning kunde det påverka elevernas koncentrationsförmåga. Vi har också reflekterat över att i intervjuerna används nästan uteslutande begreppet speciallärare även när lärarna menar specialpedagog, är det ett sätt att visa att de inte accepterat och känt sig helt nöjda med denna yrkesgrupp eftersom lärarna påtalat sin besvikelse över att tiden specialpedagogerna arbetar med eleverna minskat så mycket?

6.2.3 Eleverna allt mer delaktiga

Resultatet pekar på att idag tar skolan mer hänsyn till hur eleven önskar sin undervisning och att läraren och eleven tillsammans försöker planera den specialpedagogiska undervisningen. Vi uppfattar att lärares förhållningssätt har blivit mer elevfokuserat, att elev och lärare har en dialog med varandra om vad som passar bäst för eleven. Persson (2007) tror att varje elevs undervisning och miljö skall anpassas efter varje elevs förutsättning att kunna tillgodogöra sig lärande. Vi tolkar att skolan blivit bättre på att se till vad eleven mår bäst av, om det är att exkluderas från sin grupp eller skola eller vara kvar i sin klass med stöd. Detta kan relateras till Tornberg (2006) som menar att lärare ställs inför valsituationer som kan handla om att organisera en inkluderande verksamhet där varje elevs behov tillgodoses inom den ordinarie verksamhetens ram eller om att organisera särskilda undervisningsgrupper, där elever i behov av särskilt stöd skall få undervisning.

Idag fokuserar skolan mer på det sociala samspelet och inte bara på det kunskapsmässiga. Elevernas sociala utveckling har ett starkt samband med elevernas inlämning. Detta håller vi med om utifrån våra egna erfarenheter och förförståelse. Det vi också har sett utifrån resultatet är att från årskurs ett till och med årskurs tre är det vanligast att specialpedagogen arbetar enskilt med någon eller några elever eller är med som resurs i klassrummet. Däremot i årskurs fyra till och med årskurs sex är det vanligare att skolorna använder sig av nivåanpassade ämnesgrupper. Vår tolkning är att lärarna i årskurs fyra till och med årskurs sex får själva ansvara och hitta olika lösningar för att anpassa undervisningen utifrån alla elevers olika förutsättningar. Specialpedagogens tid räcker inte till för alla elever från årskurs ett till och med årskurs sex utan då prioriteras eleverna i de lägre årskurserna. Det framkom under våra interjuver att lärarna poängterar att elevernas specialpedagogiska undervisning skall ske i anslutning till elevernas klassrumsmiljö men detta motarbetas av att kommunen vill utnyttja lokalerna maximalt och därför flyttas förskolegrupper in i skolans lokaler. Detta leder i sin tur till att de flesta grupprum på skolorna försvinner och möjligheten till att ha specialundervisningen i elevernas närhet begränsas.

6.2.4 Framtiden

Det framkom utifrån vårt resultat att de flesta av våra resondenter hoppades att det skulle bli en mer tydlighet i och med de nationella proven redan i årskurs tre och betygsliknande omdömen i alla årskurser som inte får betyg. De menar att detta kan bli till en hjälp för både lärare och elever att få den hjälp och stöd de har rätt till. Det blir en trygghet för alla, elever, lärare och föräldrar, de kommer att veta vad som förväntas av

dem. Några av lärarna känner att det kommer att ställas större krav på dem, vilka mål som måste uppnås, men att de ser ändå positivt och ser vinsterna med detta. Det som förvånar oss utifrån det resultat vi har fått är att de flesta av respondenterna är positiva till de nationella proven i årskurs tre och de betygsliknade omdömen. Vi hade en föreställning om, att lärarna skulle uppleva detta som negativt att eleverna redan i årskurs ett får betygsliknande omdömen och nationella prov redan i årskurs tre. Vi trodde att lärarna skulle se att eleverna på detta sätt sorteras in i olika fack. I stället har lärarna visat att de ser möjligheter och vinster med detta som kan gynna eleverna i deras sociala utveckling och kunskapsutveckling.

Vi upplever, som Möllås (2006) redogör för, att den specialpedagogik som funnits och som till stora delar finns idag fokuserar på individens förutsättningar och begränsningar. Därför är det åtgärder som sätts in oftast riktade mot det enskilda barnet. För att kunna förändra detta bör specialpedagogiken integreras i skolans vanliga undervisning ytterligare mot vad den gör idag, detta menar även Sandow (1999) och flera av våra respondenter. Att som elev få vara integrerad och/eller inkluderad i en grupp handlar om att vara en del av gemenskapen, detta kan eleverna inte bli om de inte får möjlighet att vara med i en grupp. I vår litteraturgenomgång har flera författare (Persson 2007; Vernersson 2007; Ahlberg 1999) beskrivit hur betydelsefull elevernas sociala välmående påverkar deras inlärningsmöjligheter. Detta håller vi med om eftersom vi utgår i vår studie ifrån en social konstruktivistisk teori där människor lär och utvecklar sig i samspel med andra. Detta är något som våra respondenter erfar som gynnsamt för eleverna i deras lärande och utveckling. Respondenter har under denna tidsperiod, som vår studie fokuserat på, sett ett samband mellan det sociala och lärandet och vill därför att eleverna skall vara kvar i den vanliga undervisningen.

Under våra intervjuer har det framkommit, att den starka inkluderingen främst används inom matematik ämnet. Carlsson och Nilholm (2004) anser dock att den starka inkluderingen kan bli en organisatorisk lösning om den inte är organiserad från ett elevperspektiv och undervisningen kan då bli oföränderlig och flexibiliteten minskar. Respondenterna uttryckte, som vi tolkade, att de skulle vilja använda svag inkludering mer i undervisningen men få till en bra lösning som fungerar rent organisatoriskt kan emellanåt vara svårt på grund av minskade resurser såsom personal och lokaler. Vår tolkning av respondenternas erfarenheter är att den svenska skolan fortfarande arbetar utifrån en pedagogisk differentiering men respondenterna skulle vilja arbeta mer utifrån den organisatoriska differentieringen. Vi tror att den pedagogiska och organisatoriska differentieringen kan krocka med varandra som då inte gynnar eleverna. Undervisningen och skolmiljön skall anpassas efter varje elevs förutsättning och för att detta skall gynna eleven måste dessa gå parallellt och inte vara skilda från varandra. Persson (1998) poängterar värdet med att inte skilja den pedagogiska och organisatoriska differentieringen ifrån varandra.

Vi delar Ahlbergs (1999) uppfattning om att den särskilda undervisningsgruppen är ett stöd såväl för eleven som för läraren som inte har den kompetens och kunskap som kan behövas för att möta alla elevers behov. Vi anser såsom flera av lärarna att det kommer alltid att finnas behov av särskilda undervisningsgrupper, grupper där eleverna går ifrån sin klass en liten stund och även grupper där eleverna är på heltid.

Som situationen ser ut idag, enligt flera av lärarna, kan lärarna och enskilda skolor inte uppnå vad som står i skollagen och Lpo 94, gällande barn i behov av särskilt stöd. Detta

på grund av att resursbriser såsom personal, ekonomi och lokaler. Vi anser att det är mycket skrämmande att lärare i skolan upplever att de inte kan uppfylla skollagen och vilka konsekvenser kommer detta att leda till i framtiden? Kommer det få några konsekvenser alls? Är politiker och ansvariga medvetna om att den svenska skolan inte kan uppfylla det som står i styrdokumentet?

6.3 Vidare forskning

I en fortsatt studie skulle det vara intressant, att genom en enkätstudie ta del av och belysa om återinförande av speciallärare kommer att få den effekt som lärarna efterlyser i vår studie, och hur specialundervisningen kommer att påverkas. En annan intressant utgångspunkt för vidare forskning vore att se om de nationella proven i årskurs tre och de betygslignade omdömen kommer att gynna de elever som är i behov av stöd. Det kan också vara önskvärt att få respondenter från olika skolor att ingå i en sådan här studie, för att se om det finns några skillnader i de resultat vi har fått fram.

6.4 Avslutning

En skola för alla innebär att alla elever ska ha tillgång till och få likvärdig utbildning. För att barn och ungdomar ska orka med det svåra krävs att skolan tar tillvara och vidareutvecklar alla barns och ungdomars starka sidor (Skolverket, 1998. s. 9).

Detta citat belyser det som sker i den dagliga verksamheten ute på de svenska grundskolorna, att eleverna får tillgång till en likvärdig utbildning. De förändringar vi sett i vår studie har varit gynnsamma för eleverna, att lärarkåren och skolpersonalen kämpar för att sätta elevernas välmående först. Det har varit oerhört intressant att ta del av de lärares berättelser så som det berättats. Detta är lärare med erfarenhet och kunskap som gärna berättar om sina tankar men ändå är ödmjuka och försiktiga att lyfta fram sig själva. Detta är personer som kan berätta mycket och se till att vi undviker att hamna i en bakåtråvade vågrörelse istället för en framåtgående. En lärare uttrycker efter många verksamma år:

Det är fortfarande ett härligt jobb! (Lärare D)

Studiens slutsats är att de särskilda undervisningsgrupperna inte har genomgått någon större förändring under denna tidsperiod som studien avser, enligt lärarna, vilket följande lärarcitat illustrerar: "Det går i vågor, fram och tillbaks". Men däremot har förhållningssättet mot eleverna förändrats under detta trettioåriga perspektiv, vilket har gynnat eleverna på ett positivt sätt.

Referenser

Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Ahlberg, K. (2004). Att skapa och transkribera en berättelse – en del av tolkning. I Skott, C. (Red). *Berättelsens praktik och teori – en narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv* (s. 73-82). Lund: Studentlitteratur.

Ahlström, K-G. E. Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.

Asmervik, S. Ogden, T. & Ryngvold, A-L. (2001). *Barn i behov av särskilt stöd. Grundbok i specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books. (Orginalpulicerat 1966).

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning och Demokrati*, 13(2), 77-95.

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1987). *Vägval och växande – specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Ekström, P. (2004). *Makten att definiera – en studie av hur beslutsfattande formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet* (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences, 209. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.

Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I Tøssebro, J. (red). *Integrering och Inkludering*. (s.101-121). Lund: Studentlitteratur.

Fejan Junghill, L. (1995). *En skola för alla – vad blev det av visionerna?* Stockholm: Lärarförlaget.

Fergusson, D.L. (2004). *Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering*. Stockholm: Elanders Gotab .

Furuberg, K. (2006). *Elever med särskilda behov eller elever i behov av särskilt stöd – spelar det någon roll hur vi säger? Skola för alla – vad innebär det?* En belysning av

några specialpedagogiska perspektiv. Högskolan i Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Haug, P. (2003). *Om kvalitet i förskolan: forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001*. Stockholm: Statens skolverk.

Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. (1994). *Alla barns skola – att undervisa utsatta barn ... och alla andra*. Stockholm: Rädda barnen.

Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G. Svensson. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s.163-187). Lund: Studentlitteratur.

Lendals, B. & Runesson, U. (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Möllås, G. (2006). *Vad gör specialpedagogiken speciell? Skola för alla – vad innebär det? En belysning av några specialpedagogiska perspektiv*. Högskolan i Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogiken*. (andra utgåvan). Lund: Studentlitteratur.

Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektivitet*. Stockholm: Liber.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 11). Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber AB.

Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Rabe, T. & Hill, A. (1996). *Boken om integrering – idé, Teori, Praktik*. Malmö: Akademiförlaget Crona AB.

Richardsson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Sandow, S. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen. för pedagogik och didaktik.

SFS. 2000:1108. Grundskoleförordningen. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2005). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet* (Lpo 94). Stockholm: Fritzes.

Skott, C. (red). (2004). *Berättelsens praktik och teori – en narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Stukåt, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet. (1996). *Salamanca-deklarationen*. Svenska Uneskorådets skriftserie 4. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2008-09-15 från <http://www.regeringen.se/sb/d/3708>

Svenska Uneskorådet. (2001). *Salamanca-deklarationen*. Svenska Uneskorådets skriftserie 1. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svensson, P-G. & Starrin, B. (1996). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur

Teveborg, L. (2001). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Ekelunds Förlag AB.

Tornberg, G. (2006). *"Bara man ser till barnens bästa" En studie av lärares yrkesetiska överväganden i en skola för alla* (Diss. Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete). Umeå: Umeå Universitet.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO (1990). W.C.E.F.A. Final Report. World Conference on Education for All. Meeting basic learning needs. 5-9 Mars 1990. Jomtien, Thailand. New York: Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All.

Venérsson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2008-09-15 från http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf

Westling Allodi, M. (2002). *Support and Resistance. Ambivalence in special education* (Diss., Studies in Educational Sciences, 61). Stockholm: Institute of Education press (HLS Förlag).

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse och praktik. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1

Förfrågan om att medverka som respondent

Hej XX!

Vi är två studenter som studerar till lärare för tidiga år på Högskolan i Skövde. Vi håller nu på med vår C-uppsats och skulle vilja komma i kontakt med lärare som varit verksamma i 25-30 år för att se om de vill ställa upp på en intervju och dela med sig av sina erfarenheter och uppfattningar.

I vår C-uppsats använder vi oss av metoden Narrativa intervjuer, metoden går ut på att läraren kommer att få berätta ganska fritt om ett speciellt ämne.

Vårt syfte just nu i arbetet är "Att ta del av och försöka förstå enskilda lärares erfarenhet av differentiering i grundskolan som kan påverka barnens sociala utveckling och lärande. Avgränsningen avser särskilda undervisningsgrupper under tidsperioden 1970-talet fram till idag över ett ungefärligt trettioårigt tidsperspektiv. Genom en narrativ metod vill vi lyfta fram förändringsprocessens positiva och negativa konsekvenser för barnen så som läraren uttrycker det. Fokus ligger på social utveckling och lärandet."

Kan du tänka dig att ställa upp? I så fall hittar vi en tid som passar. Vi åker gärna ut till din enhet. Vi tror att varje intervju tar ca en 1 h.

På höstlovet, v 44, har du kanske fullt redan, annars är det en vecka då vi inte har någonting så då kan vi när som helst. Blir det en annan vecka får vi ta intervjuerna på eftermiddagstid eller kvällstid.

Vi ska försöka vara klara med intervjuerna under v 45.

Fundera och hör av dig. Hör jag inget på ett par dagar hör jag av mig igen.

Maria Ahlberg och Madelene Broborg Karlsson

(mobilnummer och mailadresser till oss båda var medskickade)