



UPPSALA  
UNIVERSITET

Institutionen för didaktik  
Examensarbete i specialpedagogik, 15 hp, ht 2010  
Magisterexamen i specialpedagogik

Rapport BMS1134

# Särskilt stöd i grundskolan

---

En komparativ fallstudie i en kommun

Författare:  
Sofia Nilsson

Betygsättande lärare:  
Margareta Sandström

Handledare:  
Malena Lidar

Examinator:  
Margareta Sandström

## Sammanfattning

Syftet med denna studie är att ta reda på hur stödåtgärderna ser ut för elever som är i behov av särskilt stöd i engelska, fysik och hem- och konsumentkunskap och om de skiljer sig åt mellan ämnena. Undersökningen har genomförts i form av en kvalitativ fallstudie där datainsamlingsmetoden har varit fokusgruppsintervjuer. Dessa har utförts på samtliga kommunala skolor i år 7-9 i en ”pendlingskommun”. På varje skola intervjuades en engelsk-, en fysik- och en hem- och konsumentkunskapslärare. Resultatet visar att många av stödinsatserna som organiseras på skolnivå kan kategoriseras ur ett kategoriskt perspektiv. Insatser som görs av informanterna i klassrummet är olika typer av individualiseringar, där övervägande del är nivå-, metod-, miljö- och materialindividualiseringar. Det visade sig att vilken stödinsats som ges är mer beroende av vilken skola en elev går på och vilken lärare denne har än vilket ämne det är frågan om.

**Nyckelord:** Stödinsats, individualisering, särskilt stöd, fokusgruppsintervju.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2. Bakgrund</b> .....	<b>7</b>
1.2.1. Styrdokumentet betonar elever i behov av särskilt stöd .....	7
1.2.2. Från integrering till inkludering .....	8
1.2.3. Kategoriskt och relationellt perspektiv samt dilemmaperspektiv .....	9
1.2.4. <i>Med</i> eller <i>i</i> behov – en definitionsförskjutning .....	10
1.2.5. Särskilt stöd i grundskolan.....	10
1.2.6. Individualisering i undervisningen .....	11
1.2.7. Tre ämnen studeras; engelska, fysik och hem- och konsumentkunskap.....	12
<b>2. Metod</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1. Urval</b> .....	<b>14</b>
2.1.1. Skola A.....	14
2.1.2. Skola B.....	15
2.1.3. Skola C .....	15
2.1.4. Skola D.....	15
<b>2.2. Datainsamlingsmetoder</b> .....	<b>15</b>
<b>2.3. Etiska aspekter</b> .....	<b>17</b>
<b>2.4. Procedur</b> .....	<b>17</b>
<b>2.5. Databearbetning</b> .....	<b>18</b>
<b>2.6. Validitet och reliabilitet</b> .....	<b>18</b>
<b>3. Resultat och analys</b> .....	<b>20</b>
<b>3.1. Elever som är i behov av särskilt stöd</b> .....	<b>20</b>
3.1.1. Uppnådda mål .....	20
3.1.2. Svagt svenskt språk .....	20
3.1.3. Diagnoser .....	21
3.1.4. Funktionsnedsättning .....	22
<b>3.2. Likheter och skillnader i talet om stödinsatser – på skolnivå</b> .....	<b>22</b>
3.2.1. Resursenhet.....	23
3.2.2. Studiehandedning.....	26
3.2.3. Läxläsning.....	26
3.2.4. Mindre undervisningsgrupper .....	26
3.2.5. Tekniska hjälpmedel.....	27
3.2.6. Elevens val.....	28
3.2.7. Övriga pedagogiska insatser.....	28
<b>3.3. Stödinsatser på klassrumsnivå</b> .....	<b>29</b>
3.3.1. Innehållsindividualisering.....	30
3.3.2. Omfångsindividualisering.....	30
3.3.3. Nivåindividualisering .....	31
3.3.4. Metodindividualisering.....	32
3.3.5. Hastighetsindividualisering.....	33
3.3.6. Miljöindividualisering .....	33
3.3.7. Materialindividualisering .....	34
3.3.8. Värderingsindividualisering.....	35
3.3.9. Övriga individualiseringar.....	36
<b>4. Diskussion</b> .....	<b>37</b>
<b>4.1 Metoddiskussion</b> .....	<b>37</b>
<b>4.2. Resultatdiskussion</b> .....	<b>38</b>
4.2.1. Särskilt stöd .....	38

4.2.2. Stödinsatser på skolnivå.....	39
<b>4.2.3. Stödinsatser på klassrumsnivå - likheter och skillnader .....</b>	<b>40</b>
<b>4.3. Personliga reflektioner .....</b>	<b>41</b>
<b>4.4. Fortsatt forskning .....</b>	<b>41</b>
<b>6. Referenser .....</b>	<b>43</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>47</b>

”Barns olikhet är något som ska ses som en tillgång och som något som berikar skolan.” (Nilholm 2006, s. 17)

# 1. Inledning

Vad är en elev som är i behov av särskilt stöd? Är det då barnet inte klarar att tala högt inför en klass, eller kanske då eleven behöver längre tid för att lära sig ett visst arbetsområde inom fysiken? Att vara i en situation där man behöver mer hjälp än andra har troligtvis alla personer varit med om någon gång i sitt liv. Skollagen föreskriver att:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800 2010, 1 kap 4 §)

Under mina nio år som lärare, på grundskolans senare år, har diskussioner kring elever som är i behov av särskilt stöd ständigt varit aktuella. Tonen kring dessa elever har varit att ”de inte passar in i den ordinarie undervisningen” och ”de måste få gå i en mindre grupp”. Många har tyckt att det är bra att låta eleverna gå ifrån den ordinarie undervisningen för att få hjälp i en mindre grupp. Min inställning till detta har förändrats i takt med studierna i specialpedagogik. Jag har mer och mer tagit avstånd från lösningen att exkludera eleverna från den stora gruppen och har istället hamnat i tanken om att det är bättre att inkludera dem genom att hitta individanpassade lösningar i klassrummet. En förutsättning för detta är att det ges utrymme för pedagogen att utveckla rätt stödinsatser genom att både få möjlighet att ta del av aktuell forskning i ämnet men även att diskutera med kollegor. Tanken kring inkludering grundar jag delvis på att personalen som ansvarar för undervisningen i den mindre gruppen ofta inte är utbildad i berörda ämnen, vilket innebär att eleven får bättre undervisning i sin ordinarie klass. På grund av detta kan det många gånger vara bättre att resursläraren kommer in i den ordinarie klassen. I vissa fall är det dock lämpligare för eleven att få komma till en lugnare plats där den kanske koncentrerar sig bättre. Vad som är bra för en elev behöver inte vara bästa lösningen för en annan. Genom att behoven hos en elev inte är statisk måste stödinsatserna individanpassas och även utvärderas och förändras fortlöpande.

Hur stödåtgärderna organiseras för elever som är i behov av särskilt stöd borde vara mer av en pedagogisk än en organisatorisk fråga. Tyvärr påstås det ofta att den organisatoriska aspekten är ett hinder för att ge eleven bästa möjliga stödåtgärd. Och ja, så kan det säkerligen vara i många fall. Skulle klasserna vara mindre och ekonomin bättre hade elevens stödåtgärder också sett annorlunda ut. I brist på dessa resurser måste vi pedagoger lita mer på vår professionalitet och i första hand fundera kring hur undervisningen är upplagd för att höja samtliga elever från där de befinner sig kunskapsmässigt, vilket är skolans uppdrag (Skolverket 2011a). Hur ser stödåtgärderna ut för elever som är i behov av särskilt stöd? Vilka insatser har skolorna prioriterat? Har ämneslärarna specialpedagogiska kunskaper så att de kan hitta den bästa lösningen för varje elev? Jag har i detta arbete för avsikt att göra en fallstudie där jag studerar hur stödåtgärderna ser ut och hur de organiseras på de kommunala skolorna i en, enligt SCB's klassificering, så kallad ”pendlingskommun” (SCB). Detta görs i tre ämnen av olika karaktär; engelska, fysik samt hem- och konsumentkunskap.

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Fokus i denna studie är stödinsatser och utgångspunkten ligger i lärarnas tolkning av begreppet stödinsats. Detta leder sedermera in på studiens huvudsakliga syfte som är att studera hur stödåtgärderna ser ut för elever som är i behov av särskilt stöd i engelska, fysik och hem- och konsumentkunskap och om de skiljer sig åt mellan ämnena. Min ambition är även att få en inblick i vilka förändringar de studerade lärarna skulle önska för att höja kvalitén på stödinsatserna. Detta kommer jag att studera utifrån följande frågeställningar:

- Hur talar lärarna om elever som de anser är i behov av särskilt stöd?
- Vilka likheter och skillnader finns i hur har skolorna organiserat stödinsatserna för elever i behov av särskilt stöd?
- Vilka likheter och skillnader finns i stödinsatserna i den ordinarie klassrumsundervisningen, dels mellan ämnen, dels mellan skolor?
- Vilka förändringar önskar lärarna för att öka måluppfyllelsen för elever i behov av särskilt stöd?

## 1.2. Bakgrund

### 1.2.1. Styrdokumenten betonar elever i behov av särskilt stöd

I svenska skolan finns styrdokumentet skollag, skolförordning och läroplan, vilka skall genomsyra verksamheten. Man vill med dessa säkerställa elevernas rättigheter och samtidigt garantera en likvärdig utbildning i samtliga svenska skolor (SFS 2010; Utbildningsdepartementet 2011; Skolverket 2011a). Alla elevers lika värde tas upp i styrdokumentet och frågan om särskilda stödinsatser poängteras. Dokumentet ska följas, men det är upp till läraren att tolka texterna och sedan tillämpa denna tolkning i sin undervisning och övriga arbete på skolan.

Riksdagen fattar beslut om *skollagen* och i denna skrivs att:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. (SFS 2010, 3 kap. 3 §).

I de fall där eleven behöver extra stöd skall åtgärdsprogram upprättas där det framgår vilka behoven är, hur de ska tillgodoses samt hur de ska följas upp och utvärderas (SFS 2010). I Skollagen framgår även att stödet ska ges i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå kunskapskraven. Bara om det finns särskilda skäl ska denna undervisning ges enskilt eller i liten undervisningsgrupp (SFS 3 kap, 10 § och 11 §). Nytt i den aktuella skollagen är att det är rektorns ansvar att se till att behoven hos eleven utreds. Tidigare betonades detta ansvar i grundskoleförordningen. Denna ersätts nu med skolförordningen.

*Skolförordningen*, upprättas av regeringen och styr svenska skolans verksamhet tillsammans med övriga styrdokument. Denna har i april 2011 (Skolverket 2011b) ersatt bland annat grundskoleförordningen, sameskolförordningen, särskoleförordningen och specialskoleförordningen. Grundskoleförordningen har tidigare haft en relativt omfattande skrivning om hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd ska bedrivas samt vem som är ansvarig. Detta har i och med den nya skolförordningen lyfts upp i skollagen och kvar i skolförordningen finns endast en hänvisning till skollagen kvar (Utbildningsdepartementet 2011:185). Det som finns kvar är en paragraf om strukturerad undervisning. Det framgår där

att undervisningen ska vara strukturerad och att ”kontinuerligt och aktivt lärarstöd” ska ges i den omfattning som behövs för att eleven ska nå de kunskapskrav som minst ska uppnås och att eleven når så långt som möjligt (Utbildningsdepartementet 2011:185, 5 kap. 2 §).

Riksdagen utarbetar *läroplanen* som ges ut av Skolverket. Den beskriver hur svenska skolan ska fungera vad det gäller värdegrund och uppdrag men även allmänna mål och riktlinjer för hur svenska skolan ska bedrivas samt kursplaner med kunskapskrav (Skolverket 2011a). På flera ställen i läroplanen betonas alla elevers rätt till likvärdig undervisning:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket 2011a, s. 8).

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov (Skolverket 2011a, s. 8).

Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Skolverket 2011a, s. 8)

Varje elev har rätt att få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Skolverket 2011a, s. 10).

I den nya läroplanen betonas att alla som arbetar på skolan ska stötta elever i behov av särskilt stöd. Det står även preciserat att läraren ska ”stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Skolverket 2011a, s. 14).

Då skolan kommunaliserades 1991 krävdes att alla kommuner skulle utarbeta en *skolplan* (SOU 2002:121). I denna skulle det framgå hur kommunen prioriterade och organiserade verksamheten för att de nationella målen skulle uppfyllas. I och med att den nya skollagen infördes togs kravet på kommunala skolplaner bort (Skolverket 2011c). Denna studie genomförs på de kommunala skolorna i en kommun och tittar man på skolplanen som gällde fram till 2011, nämndes inte elever i behov av särskilt stöd.<sup>1</sup> Det enda som kunde tolkas i den riktningen var att undervisningen skulle ha sin utgångspunkt i vad eleven behärskade samt stärka elevens självförtroende och viljan att lära mer.<sup>2</sup>

### 1.2.2. Från integrering till inkludering

I den svenska skolan har man mer och mer frångått att elever i behov av särskilt stöd ska *integreras* i undervisningen och menar istället att dessa elever ska *inkluderas* (Nilholm 2006). Nilholm (2006) förklarar skillnaden mellan inkludering och integrering och bekräftar att det senare är ett äldre begrepp som har blivit allt mer sällsynt sedan inkluderingstanken kom. Han menar att integrering är en verksamhet där man försöker anpassa avvikande elever till undervisningen. Man vill att eleven ska passa in i helheten. Inkludering däremot bygger på att anpassning av undervisningen görs efter individernas förutsättningar. I vissa fall kan inkluderingen medföra att olikheterna i klassrummet ökar (Nilholm 2006) och att en segregering tvingas fram i klassrummet. Huruvida inkluderingen är gynnsam eller inte avgörs av hur individerna själva upplever inkluderingsprocessen (ibid.). En elev kan alltså känna sig inkluderad i den ordinarie klassen men exkluderad på rasten, eller exkluderad i klassen men inkluderad i den segregerade gruppen.

En elev kan inkluderas på tre olika sätt; *rumslig, social och didaktisk inkludering* (Asp-Onsjö 2008). I skriften redogörs de olika typerna av inkludering på följande sätt. Den *rumsliga* syftar till i vilken utsträckning eleven befinner sig i samma lokal som övriga klassen, den

<sup>1</sup> På grund av att kommunen avidentifieras uppges inte skolplanen som en referens.

<sup>2</sup> På grund av att kommunen avidentifieras uppges inte skolplanen som en referens.



*sociala* handlar om hur mycket eleven är delaktig i sociala sammanhang med övriga elever och personal på skolan och den *didaktiska* inkluderingen utgörs av att eleven får anpassade skoluppgifter som främjar lärandet. Är en elev inte didaktiskt inkluderad riskerar denne att inte utveckla tillräckliga ämneskunskaper. En elev kan vara inkluderad i ett eller flera avseenden. Det finns mycket forskning kring inkludering av elever, men majoriteten av studierna betonar rumslig inkludering (Molin 2004). I en studie gjord av Assarson (2007) dras slutsatsen att många lärare upplever att det är svårt att organisera så att elever i behov av särskilt stöd inkluderas både rumsligt, socialt och didaktiskt. Detta dilemma belyser även Haug, Egelund och Persson (2006) efter att ha studerat skolors struktur. De har noterat att elever som inte klarar skolans struktur blir hänvisade till specialundervisning och därmed exkluderade från den ordinarie gruppen, alltså inte rumsligt inkluderade. Haug et al. (2006) konstaterar även att olika skolor fungerar på olika sätt, det vill säga att strukturen och undervisningen skiljer sig åt inom skolorna. Följaktligen innebär detta att en elev som är i behov av särskilt stöd i ett eller flera ämnen på en skola kanske inte är i behov av stöd i en annan skolsituation.

Assarson (2007), liksom Molin (2004), anser att didaktiska frågor som rör hur en elev med särskilda behov kan undervisas i ordinarie klass, inte ges så mycket utrymme. Assarson hävdar även att det inte finns så mycket forskning kring hur dessa elevers kunskapsinhämtning ser ut då de är inkluderade i den ordinarie klassen. Högskoleverket (2006) har skrivit en rapport som behandlar problematiken kring undervisningen av elever i behov av särskilt stöd i ordinarie klass. Dilemmat som belyses är att det ännu inte finns några formuleringar som säger att en allmänlärare ska ha kunskaper i att undervisa elever i behov av särskilt stöd. Att många specialpedagogikutbildningar leder till kompetens i handledning av hur de ordinarie allmänlärarna ska undervisa elever i behov av särskilt stöd, är därför än så länge problematiskt menar de (Högskoleverket 2006). Systemen kring hur specialpedagogikutbildningarna, lärarutbildningarna och grundskolesystemet ser ut sammanfaller inte och mer forskning behöver göras för att få fram ett bättre upplägg av utbildningarna (Högskoleverket 2006).

### **1.2.3. Kategoriskt och relationellt perspektiv samt dilemmaperspektiv**

Forskningen kring specialpedagogik, som på senare år markant har ökat, har haft olika riktningar. Tidigare dominerade det kategoriska synsättet men på senare tid har fler studier betraktat det relationella perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenkvist 2001; Björck-Åkesson & Nilholm 2007). Denna förskjutning har starka samband med omformuleringen av uttrycket ”barn *med* behov av särskilt stöd” till ”barn *i* behov av särskilt stöd”. Emanuelsson et al. (2001) förklarar dock att en del studier har båda perspektiven men att det relationella perspektivet överväger. Nilholm (2005) förtydligar att de två perspektiven har ifrågasatts och därför har ytterligare ett perspektiv införts som benämns dilemmaperspektivet. Detta grundar sig i det dilemma som uppstår på skolorna då det är styrt att elever ska få en likvärdig utbildning och samtidigt att undervisningen ska möta elevers olikheter.

Det kategoriska synsättet som även har kallats kompensatoriskt synsätt grundar sig i att det är eleven i sig som är bärare av problemet (Nilholm 2006). De särskilda behoven kan kategoriseras och diagnostiseras. Man betraktar vilka insatser som kan göras för att korrigera problemen så att eleven fungerar bättre i skolsituationen (Persson 2008). Med detta synsätt ser man inte på hur omständigheterna runt eleven kan förändras utan stödinsatserna som görs är riktade till vilka svårigheter eleven är bärare av.

Då man istället för att se eleven som en problembärare, fokuserar på faktorer som ligger utanför eleven har man ett relationellt synsätt (Nilholm 2006). Med detta perspektiv ser man till de yttre faktorerna och menar att det är dessa som påverkar vilka svårigheter eleven får. Då Persson (2008) redogör för det relationella synsättet påpekar han att barn är olika och om dessa olikheter accepteras får detta positiva konsekvenser för undervisningen. Skolan ska alltså inte reducera olikheterna genom att göra särlösningar för elever, utan stödet ges i den ordinarie klassen genom att eliminera svårigheter i undervisningsmiljön. För att förtydliga vilka konsekvenser de två perspektiven får för skolan men även för att se skillnader mellan de två synsätten har Persson gjort en tabell som kan ses nedan.

Tabell 1. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval (Persson 2008, s. 167)

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

#### 1.2.4. Med eller i behov – en definitionsförskjutning

Vilken formulering som används då man talar om barn som behöver mer hjälp för att uppnå målen i skolan har varierat genom tiden. Uttrycket ”barn *med* behov av särskilt stöd” började användas i Basutredningen 1968 (Skolverket 2008). En basutredning görs då ett åtgärdsprogram inte ger tillräcklig hjälp för en elev. Syftet med basutredningen, som består av ett socialt, ett pedagogiskt, ett psykologiskt samt ett medicinskt utlåtande, är att få en bredare bild av elevens behov för att uppnå en god lärandemiljö, men också för att se vari elevens styrkor ligger (Skolverket 2006). I Socialstyrelsens Allmänna råd ändrade man 1991 formuleringen ”barn *med* behov av särskilt stöd” till ”barn *i* behov av särskilt stöd” (Skolverket 2008). Detta för att betona att problemet inte behöver ligga hos barnets egenskaper utan att det kan vara problem i förhållande till omgivningen (ibid). Denna formulering skrevs in i skollagen år 1997 och är den som brukas nu. Man har alltså gått från ett kategoriskt till ett relationellt perspektiv i styrdokumentet.

#### 1.2.5. Särskilt stöd i grundskolan

Skolverket publicerade år 2008 en sammanställning av den aktuella forskning som bedrivits kring särskilt stöd i grundskolan. Där framhålls att ”det är i huvudsak två olika typer av svårigheter som föranleder särskilt stöd, nämligen lärande- och beteendesvårigheter.” (Skolverket 2008, s. 9). I sammanställningen klargörs att övervägande svårigheter hos elever i grundskolans senare år är beteendeproblem, men att kunskapsmässiga svårigheter också är vanliga i denna ålder. I de granskade studierna har det visat sig att den vanligaste åtgärden som skolorna vidtagit, oavsett vilket problem eleven har, är färdighetsträning kopplad till vari svårigheten ligger, så antingen färdighetsträning i det aktuella ämnet eller att eleven ska träna på lämpligt beteende. Det framgår även att hemuppgifter där föräldrarna ska hjälpa till är en vanligt förekommande åtgärd för dessa elever.

Skolverket (2008) redovisar ett antal studier som betraktat hur omfattande stödundervisningen är i Sverige. I en av studierna har man kommit fram till att skolans personal anser att var femte elev som är i behov av särskilt stöd inte får det. I en annan studie har antalet godkända elever på de nationella proven granskats och där visar det sig att skolans personal uppger att färre elever är i behov av särskilt stöd än andelen som inte klarar de nationella proven. I slutsatsen framgår att det är i vilken kommun eleven går i skolan som styr om eleven får behovet av stöd tillgodosett eller inte. Det som styr det särskilda stödet som erbjuds är alltså snarare skolans resurser än elevens behov i sig (Skolverket 2008). Liknande resultat framgår i Skolverkets lägesbedömning från 2009 (Skolverket 2009a), där de betonar att föräldrarnas utbildningsnivå har fått en ökad betydelse för elevernas måluppfyllelse. Utbildningsnivån påverkar i vilken grad föräldrarna kan hjälpa sina barn med läxor som ska göras (Skolverket 2008). Även den ökade boendesegregationen påverkar elevernas måluppfyllelse. Elever som bor i områden med hög andel invånare med utländsk bakgrund löper större risk att inte bli behöriga till gymnasiet (Skolverket 2009a). Skolverkets utbildningsinspektion har konstaterat att vart fjärde rektorsområde behöver förbättra sitt arbete kring elever som är i behov av särskilt stöd (ibid.). Det är förstås många fler faktorer som påverkar elevernas kunskapsutveckling och hur denna främjas på bästa sätt. Både klasstorlek och lärarnas undervisningssätt kan vara avgörande faktorer för om elevens behov tillgodoses eller inte och hur denna hjälp ser ut.

En amerikansk studie från mitten av 1980-talet har visat att elever som går i en mindre undervisningsgrupp når bättre studieresultat (Skolverket 2008). Detta förklaras med att läraren hinner individanpassa undervisningen bättre då gruppen är mindre. Lärarens kompetens är viktig och det finns ett starkt samband mellan goda studieresultat och behörighet hos lärarna (Skolverket 2008). Mualem & Eylon (2009) har i en studie dragit slutsatsen att då lärarna har goda ämneskunskaper och känner sig trygga med ämnet kommer elevernas måluppfyllelse vara större än om lärarna känner osäkerhet i ämnet. Detta påverkar i sin tur kunskaper kring hur undervisningen kan varieras och hur den anpassas till de olika individerna och elevgrupperna. Att vara tydlig i presentationen av ämnet, hålla fokus på innehållet och att innehållet testas på proven är ytterligare faktorer som påverkar elevernas studieresultat (ibid.). Det står klart att lärarna är viktiga för elevernas måluppfyllelse och då spelar förstås arbetssätten också stor roll.

Det är flera olika faktorer som ökar förutsättningarna för en hög måluppfyllelse i skolan (Skolverket 2008). Det finns studier som påstår att om förhållandet mellan lärare och elev är nära kommer läraren lättare kunna individanpassa undervisningen och bättre stödinsatser kan ges (Skolverket 2008; Hattie 2009). Detta uppnås i högre grad om skolan är organiserad så att varje lärare undervisar så få elever som möjligt (Skolverket 2008). Att det är viktigt hur läraren handlar framgår även då man läser Nordahl et al. (2007). Här betonas att en klassrumsorganisation med struktur, tydliga förväntningar, mycket uppmuntran och positiva relationer ger en skyddande effekt på de risker som finns då man har barn med beteendeproblem i elevgruppen.

### **1.2.6. Individualisering i undervisningen**

I de styrdokument som en lärare ska förhålla sig till finns det bland annat krav på att läraren ska anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov (SFS 2010; Skolverket 2011a). Detta ställer krav på att undervisningen individualiseras och det finns en del studier kring just individualisering. Vinterek (2006) har sammanställt en rapport där hon studerat tidigare studier kring individualisering. I rapporten förklaras att individualisering görs för att

eleven på ett effektivare sätt ska lära sig olika skolämnen både vad det gäller kvantitet men också kvalitet. Hon påpekar att då individualisering görs får eleven ofta en känsla av att denne kan påverka och ha inflytande, vilket är en viktig del i processen. Hon framhåller i sin rapport att då individualisering ska göras bör man utgå ifrån vilka behov eleven har. Olika behov kräver i sin tur olika typer av individualisering. Vinterek (2006) har studerat vilka olika former av individualisering som förekommer och utifrån dessa sedan utarbetat en typologi, vilket resulterade i åtta olika typer av individualisering.

1. Innehållsindividualisering – undervisningen anpassas efter elevens intressen.
2. Omfångsindividualisering – läraren utgår från elevens förutsättningar och anpassar utifrån detta undervisningens omfång.
3. Nivåindividualisering – läraren utgår från elevens nuvarande kunskapsnivå och anpassar undervisningen efter denna.
4. Metodindividualisering – läraren erbjuder eleven olika typer arbetsätt och arbetsformer. Olika arbetsätt kan exempelvis vara skriftliga och muntliga arbeten, men det kan även vara collage eller inspelning av filmer. Med arbetsformer syftar Vinterek (2006) på att arbetet kan göras allt från individuellt till olika gruppkonstellationer.
5. Hastighetsindividualisering – elevens kapacitet avgör i vilken arbetstakt som arbetet ska fortskrida.
6. Miljöindividualisering – läraren erbjuder olika typer av arbetsmiljö och anpassar detta efter vad eleven behöver för att kunna arbeta bra. Det kan exempelvis vara ett tyst rum eller möjlighet att lyssna på musik.
7. Materialindividualisering – undervisningsmaterialet anpassas och varieras utifrån elevens behov. Det kan vara olika läromedel eller andra material som underlättar för elevens inläring.
8. Värderingsindividualisering – elevens framsteg bedöms utifrån elevens förutsättningar och inte utifrån andra elever och gemensamt uppställda mål.

### **1.2.7. Tre ämnen studeras; engelska, fysik och hem- och konsumentkunskap**

Denna studie är en komparativ fallstudie där det särskilda stödet på fyra olika skolor studeras i tre ämnen av olika karaktär. Poängen med denna design är att kunna studera dels hur stödinsatserna ser ut men också om det skiljer sig åt beroende på ämnets karaktär eller vilken skola det är.

*Engelska* är ett av tre kärnämnen<sup>3</sup> som eleverna måste ha godkänt betyg i för att vara behöriga att söka till gymnasiet.<sup>4</sup> Detta i kombination med att många elever har svårigheter att få godkänt betyg i ämnet (Skolverket 2010) och därmed blir särskilda stödinsatser mer nödvändiga, gör att jag finner jag det intressant att studera just ämnet engelska. Engelska är ett teoretiskt ämne och sedan 1998 har obligatoriska nationella prov genomförts i år nio (Göteborgs universitet 2009). Under de senaste årtiondena har skolämnet genomgått stora förändringar där fokus flyttats från språkets struktur och beståndsdelar till att ha en inriktning mot information, interaktion och kommunikation mellan människor (Skolverket 2004a). Detta betonas även i Europarådets språkpolicy där ett livslångt lärande är ett av ledorden (ibid.). I den nya kursplanen (Skolverket 2011a) lyfts dessa moment fram i form av förmågor som eleverna ska ges förutsättningar att utveckla.

<sup>3</sup> Grundskolans tre kärnämnen är engelska, matematik och svenska.

<sup>4</sup> Från ht 2011 har kraven höjts där högskoleförebereadande program kräver godkänt betyg i de tre kärnämnen samt nio övriga ämnen och de yrkesförberedande programmen kräver godkänt i de tre kärnämnen samt fem övriga ämnen. (Utbildningsinfo, 2010).

Eleven ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- ”förstå och tolka innehållet i talad engelska och i olika slags texter,
- formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- använda språkliga strategier för att förstå och göra sig förstådda,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang, och reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används.” (Skolverket 2011a, s. 30)

*Fysik* är ett av de mesta abstrakta ämnena i svensk grundskola och många elever har svårigheter i detta ämne (Due 2009; Staberg 1992; Udo et al. 2001). Dessa faktorer gör det intressant att studera just ämnet fysik. Från och med våren 2010 har Skolverket infört nationella prov i fysik, kemi och biologi (Skolverket 2009b). I skolan är de naturvetenskapliga ämnena speciella på det sättet att de blandar teori och laborativa moment. Detta framgår även i den nya läroplanen (Skolverket 2011a) där förmågorna som eleverna ska utveckla i ämnet fysik lyfts fram.

Eleven ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- ”använda kunskaper i fysik för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör energi, teknik, miljö och samhälle,
- genomföra systematiska undersökningar i fysik, och
- använda fysikens begrepp, modeller och teorier för att beskriva och förklara fysikaliska samband i naturen och samhället.” (Skolverket 2011a, s. 127)

*Hem- och konsumentkunskap* är ett av skolans mest praktiska ämnen, som ligger nära elevernas vardag och där eleverna känner tilltro till sin förmåga (Cullbrand & Petersson 2003; Skolverket 2004b). Förklaringar till denna positiva bild tros vara att ämnet som sådant just ligger nära elevernas vardag och att de känner att de har användning av kunskaperna de förvärvar (Skolverket 2004b). Hem- och konsumentkunskapen är intressant att studera eftersom ämnet skiljer sig från fysiken och ännu mer från den teoretiska engelskan. Det finns inga nationella prov i hem- och konsumentkunskap.

Eleven ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- ”planera och tillaga mat och måltider för olika situationer och sammanhang,
- hantera och lösa praktiska situationer i hemmet, och
- värdera val och handlingar i hemmet och som konsument samt utifrån perspektivet hållbar utveckling.” (Skolverket 2011a, s. 42)

Då beskrivningarna av förmågorna studeras visar det sig att det finns både likheter och skillnader. Engelskan är mest inriktad på kommunikation och lyfter även fram textens betydelse. Fysiken har likheten med engelskan på det vis att eleverna ska utveckla förmågan att kommunicera. I fysik betonas även förmågan att kunna genomföra systematiska undersökningar, vilket är en laborativ del i ämnet. Detta finner man inte i engelskans förmågor, men däremot i hem- och konsumentkunskapen. I hem- och konsumentkunskap nämns inte kommunikation utan här betonas de teoretiska bitarna. I min studie ville jag ha en stor spridning på de olika förmågorna och detta anser jag att jag uppfyller då jag valt dessa tre ämnen.

## 2. Metod

Studiens övergripande syfte är att studera hur stödet ser ut för elever i behov av särskilt stöd. Självklart vore det önskvärt att kartlägga samtliga skolämnen i grundskolans senare år, men eftersom studien måste begränsas har jag för avsikt att studera tre ämnen av olika karaktär; ett teoretiskt, ett praktiskt och ett som innefattar båda delarna. Då det är en specifik företeelse som studeras lämpar det sig att lägga upp det i form av en kvalitativ fallstudie (Merriam 1994). När en fallstudie görs är metoden som används för att samla in vetenskaplig information inte så styrd (Merriam 1994), vilket har gjort att fokusgruppsintervjuer som jag valt att använda mig av har fungerat väl.

### 2.1. Urval

Fallstudien är gjord på samtliga kommunala skolor i år 7-9 i en ”pendlingskommun” (SCB). Uppagningsområdena i kommunen ser väldigt olika ut och elevunderlaget är varierande.<sup>5</sup> Resultatmässigt ligger kommunens elever under riksgenomsnittet med 67 % (SALSA<sup>6</sup>) i jämförelse med riksgenomsnittets 76 % (SALSA), då man ser till andel avgångselever som uppnått målen, eller högre, i samtliga ämnen. I kommunen är det förhållandevis få elever som söker sig till eftergymnasial utbildning.

Kommunen har ett tydligt mål om inkludering av elever. På kommunens hemsida står det skrivet att det på skolorna ska finnas ett inkluderande förhållningssätt, där det särskilda stödet i första hand ska ges i klassrummet<sup>7</sup>. Det finns dock några kommunövergripande specialenheter för elever som av olika anledningar har behov av att gå i en särskild grupp. De specialgrupper som finns är:

- Samundervisningsgrupper
- Grundsärskola
- Grupper för barn med autism/autistiska drag, Aspergers syndrom
- Grupper för elever med stora koncentrationssvårigheter

Denna studies fokusgruppsintervjuer har utförts på nedanstående fyra skolor och på respektive skola har en engelsklärare, en fysiklärare och en hem- och konsumentkunskapslärare deltagit, bortsett från en av skolorna där ingen engelsklärare var villig att delta i studien. Samtliga informanter undervisar på skolornas senare år, det vill säga år 7-9.

#### 2.1.1. Skola A

Skolan ligger i ett område som kännetecknas av en hög andel elever med utländskt ursprung, knappt 50 % (SALSA). Merparten av eleverna bor i hyresrätter. En mindre andel av eleverna bor i ett villaområde som karaktäriseras av en relativt hög andel välutbildade föräldrar. På skolan går det knappt 500 elever i år 4-9, där enheten för 7-9 är övervägande med sina drygt 300 elever. Andelen avgångselever som har uppnått betyget godkänd eller högre i samtliga ämnen är cirka 57 % (SALSA).

<sup>5</sup> Information om kommunen är hämtad från kommunens hemsida och på grund av aidentifiering anges inte någon källa.

<sup>6</sup> Samtliga siffror som nämns där SALSA är referens har ett genomsnittligt värde räknats ut för åren 2001-2011.

<sup>7</sup> Information om kommunen är hämtad från kommunens hemsida och på grund av aidentifiering anges inte någon källa.

*Lärare i engelska:* kvinna, tre års undervisningserfarenhet, har en kvarts eller en halv termins studier i specialpedagogik som ingick i lärarutbildningens grundutbildning.

*Lärare i fysik:* kvinna, 13 års undervisningserfarenhet, har ingen specialpedagogisk kompetens.

*Lärare i hem- och konsumentkunskap:* kvinna, nio års undervisningserfarenhet, troligtvis en kvarts eller en halv termins studier i specialpedagogik som ingick i lärarutbildningens grundutbildning.

### **2.1.2. Skola B**

Skolan och har drygt 300 elever i år 7-9. Elevunderlaget är varierat med drygt 20 % (SALSA) elever med utländskt ursprung. Flertalet av eleverna bor i ett villaområde. I genomsnitt går cirka 67 % (SALSA) ut med godkänt betyg eller mer i samtliga ämnen.

*Lärare i engelska:* man, 13 års undervisningserfarenhet, ingen specialpedagogisk kompetens.

*Lärare i fysik:* kvinna, 34 års undervisningserfarenhet, ingen specialpedagogisk kompetens.

*Lärare i hem- och konsumentkunskap:* kvinna, 20 års undervisningserfarenhet, ingen specialpedagogisk kompetens.

### **2.1.3. Skola C**

På skola C går det knappt 400 elever i år F-9, där år 7-9 består av drygt 100 elever. Elevunderlaget är en blandning mellan elever som bor i bostadsrätter, hyresrätter och hus. Cirka 30 % (SALSA) har utländskt ursprung. Elever som går ut med godkänt betyg eller högre är cirka 64 % (SALSA).

*Lärare i engelska:* trots upprepade förfrågningar och påminnelser hade ingen av skolans två engelsklärare möjlighet att ställa upp på en intervju.

*Lärare i fysik:* man, åtta års undervisningserfarenhet, en kvarts termins studier i specialpedagogik som ingick i grundutbildningen.

*Lärare i hem- och konsumentkunskap:* kvinna, sju års undervisningserfarenhet, ingen specialpedagogisk kompetens.

### **2.1.4. Skola D**

På skolan går det cirka 300 elever i år 7-9. Den ligger i ett välbärgat område där en stor andel föräldrar har akademisk utbildning. Knappt 10 % (SALSA) av eleverna har utländskt ursprung. Cirka 80 % (SALSA) av eleverna går ut med godkänt betyg eller bättre i samtliga ämnen, vilket är högst i kommunen.

*Lärare i engelska:* kvinna, 16 års undervisningserfarenhet, ingen specialpedagogisk utbildning i grundutbildningen, men har fått lite fortbildning då hon jobbade i särskolan tidigare.

*Lärare i fysik:* man, fyra års undervisningserfarenhet, ingen specialpedagogisk utbildning, men har arbetat några år i särskolan.

*Lärare i hem- och konsumentkunskap:* kvinna, åtta års undervisningserfarenhet, ingen specialpedagogisk kompetens.

## **2.2. Datainsamlingsmetoder**

Merriam (1994) framhåller att fallstudier är särskilt lämpligt när pedagogiska processer ska studeras, vilket är aktuellt i denna studie. På grund av detta har jag valt att göra en fallstudie för att få svar på mitt syfte och frågeställningar.

För att få svar på studiers syfte och frågeställningar är olika datainsamlingsmetoder mer eller mindre lämpliga (Magne Holme & Krohn Solvang 1991). I denna studie har därför ett noga övervägande gjorts vid val av metod för att få ett så relevant underlag som möjligt. Med tanke på mitt syfte och frågeställningar är observationer inte passande. Detta grundar jag på det faktum att diskussioner kring ämnesområdet som ska studeras kan ske när som helst under lärarens arbetstid. Att observera informella samtal, exempelvis på en fikarast, är svårt för den som observerar, eftersom anteckningsblock och inspelningsutrustning inte alltid är tillgängliga samt att denna typ av samtal har en tendens att glida över i andra samtalsområden (Wibeck 2010). Datainsamlingsprocessen skulle bli för tidskrävande samt ge ett för tunt underlag. Wibeck (2010) belyser att en fördel med att göra intervjuer i stället för observationer är att man lättare kan fokusera på ämnet som ska studeras. Bland annat denna fördel medförde att intervjuer lämpade sig bäst för datainsamling till min studie. Det finns då olika typer av intervjuer och de har sina för- och nackdelar. I forskning som avser att studera en individs åsikter är individuella intervjuer lämpliga (Wibeck 2010). Man kan även göra gruppintervjuer, så kallade fokusgruppsintervjuer. En huvudsaklig skillnad mellan individuell intervju och gruppintervju är den sociala dimensionen som uppstår då personer samspelar vid gruppintervjuer (Magne Holme & Krohn Solvang 1991; Ghauri et al. 2010). En av styrkorna med fokusgruppsintervjuer är att en större mängd data kan insamlas effektivare (Ghauri et al. 2010; Wibeck 2010). Ytterligare en fördel som nämns är att likheter och skillnader tydliggörs (ibid) och i denna studie vill jag utforska detta mellan ämnena. I mitt fall tycker jag att dessa fördelar gör valet att använda fokusgruppsintervjuer som datainsamlingsmetod självklart.

En fokusgrupp består av en grupp personer som ska diskutera kring ett givet ämne, det så kallade fokuset (Wibeck 2010), i mitt fall särskilt stöd. Moderatoren, som fungerar som en samtalsledare initierar diskussionen och kommer eventuellt med nya aspekter för att få ut så mycket som möjligt av diskussionen. Samma moderator bör användas vid samtliga fokusgruppsintervjuer eftersom detta ökar reliabiliteten (Wibeck 2010). Eftersom jag utförde denna studies fokusgruppsintervjuer på egen hand, var det även naturligt att jag agerade moderator i samtliga intervjuer. Alla grupper hade därmed samma utgångsläge, vilket alltså ökade reliabiliteten. Jag har gjort fyra fokusgruppsintervjuer och med detta antal är det inte möjligt att göra någon generalisering, vilket Meirram (1994) anger som en begränsning i fallstudien som metod.

Wibeck (2010) nämner några faktorer som påverkar diskussionen i fokusgruppen och börjar då med att nämna personerna som ska delta. Det underlättar om dessa är av någorlunda likvärdig socioekonomisk bakgrund, och då främst med avseende på utbildning. Eftersom denna studie gjordes på utbildade grundskollärare borde denna synvinkel inte vara något hinder. Wibeck (2010) berör en aspekt som man bör se upp med och det är gruppdeltagarnas personlighetsdrag, där hon påpekar att man som moderator ska vara uppmärksam på gruppdeltagarnas beteende. I vissa diskussioner kan det vara någon av deltagarna som är dominant och därmed tar för mycket talutrymme. I ett sådant fall är det viktigt att moderatoren går in och styr så att alla gruppdeltagare får komma till tals (Wibeck 2010). Det faktum att respondenterna i min studie kände varandra sedan tidigare kan innebära både för- och nackdelar. Om detta skriver Wibeck (2010) som menar att fördelar är att personerna redan är en fungerande social enhet, vilket ofta innebär att ingen tvekar att ge sig in i diskussionen. Det motsatta kan hända i nyetablerade grupper där en blyg person kan bli ännu tystare. Att



använda redan existerande grupper underlättar rekryteringsarbetet till gruppintervjuerna, menar Wibeck (2010). Hon förklarar dock att en risk med att använda sig av redan etablerade grupper är att en del ämnen som man inom gruppen tar för givet inte tas upp i intervjun. Detta kan leda till att moderatorn inte får ta del av alla delar av ämnet som ska studeras. Ytterligare en fara med att använda sig av existerande grupper är enligt Wibeck (2010) att informanterna lätt hamnar i de roller de har i vardagen utanför intervjusammanhanget. Men detta hävdar Wibeck (2010) inte är ett tillräckligt starkt skäl att inte använda sig av redan existerande grupper. I denna studie valde jag mellan två tillvägagångssätt för att sätta ihop grupperna. Antingen kunde intervjuerna genomföras ämnesvis där engelsklärarna träffades och diskuterade i en grupp och samma tillvägagångssätt för de andra två ämnena alternativt att lärarna i de tre ämnena på samma skola diskuterade. För att underlätta rekryteringen till intervjuerna valde jag det sistnämnda. Informanterna kände därmed varandra, men på grund av att de tillhörde olika arbetslag var det inte redan etablerade grupper och därmed kan jag ha överbryggt någon negativ del då redan etablerade grupper intervjuas.

Wibeck (2010) förespråkar fokusgrupper på fyra till sex personer. Att vara färre än fyra personer kan vara riskabelt eftersom inbyggda spänningar kan uppstå. Den tredje parten kan komma att antingen ”hålla sig oberoende från de andra två eller spela ut de andra två mot varandra” (Wibeck 2010, s. 62). Jag som moderator var medveten om dessa fenomen så att ett ingripande kunde göras i tid om detta skulle förekomma. Anledningen till att jag ändå valde att behålla gruppstorleken på tre personer var att en begränsning av studien var tvungen att göras. Det faktum att tre olika typer av ämnen finns representerade i studien motiverar även till den begränsade gruppstorleken. Det finns förstås fördelar med att ha små grupper och Wibeck (2010) nämner att en fördel med en liten grupp är att varje person lättare kan få feedback på det som sagts samt att tiden bättre räcker till för varje person att uttrycka sina åsikter.

### **2.3. Etiska aspekter**

När en intervju görs är det viktigt att följa Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, vilka är indelade i fyra huvudområden; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa är fastställda för att skydda de deltagande personerna. Då intervjutiden bokades in var jag noga med att meddela deltagarna att deras deltagande var frivilligt (samtyckeskravet), men betydelsefullt och om de skulle få förhinder var det viktigt att de meddelade detta och då gärna i god tid. Detta för att en ny tid skulle kunna bokas in. Vid förfrågan informerade jag även om studiens syfte (informationskravet) och hur fokusgruppsintervjun skulle genomföras, samt att alla personer och kommunen kommer att vara anonyma (konfidentialitetskravet) i examensarbetet. Jag meddelade även att insamlat material enbart skulle användas i denna studie (nyttjandekravet). Tidangivelsen en och en halv timme angavs också. Innan intervjun påbörjades påminde jag informanterna om de forskningsetiska principerna, för att de skulle veta att jag hanterade svaren på rätt sätt.

### **2.4. Procedur**

Fokusgruppsintervjuerna gjordes på samtliga kommunala 7-9-skolor i en svensk ”pendlingskommun”. Tanken med urvalet av personer till intervjuerna var att välja ut informanter som troligtvis skulle kunna tillföra studien intressanta fakta samt att det var en engelsk-, en fysik- och en hem- och konsumentkunskapslärare från vardera skola. Då jag är känd på två av skolorna som deltog i studien använde jag mig av kontakter på dessa skolor för att tillfråga lämpliga personer om ett eventuellt deltagande. Rektorn på en av skolorna kom

med förslag på vilka personer han ansåg var lämpliga, vilket jag lyssnade på och tillfrågade de namngivna. De skolor där jag inte var känd tog jag kontakt med rektorerna och förklarade mitt syfte med studien och därefter hänvisades jag sedan till lämpliga personer att tillfråga. I samband med samtalet med de tillfrågade personerna gav jag även skriftlig information (bilaga 1) kring studiens upplägg och syfte, etiska aspekter samt information om hur de kunde nå mig om de hade någon fråga. För att lättare hitta intervjutider till studien kom jag överens med rektorerna om att få en konferenstid till förfogande. Detta kunde rektorerna möjliggöra på alla skolor utom en där informanterna istället ställde upp på sin förtroendearbetstid. En fokusgruppsintervju gjordes på respektive skola. En engelsklärare, en fysiklärare och en hem- och konsumentkunskapslärare deltog i vardera intervju med undantag från skola C där ingen engelsklärare hade möjlighet att delta. Intervjuerna på skola A, B och C gjordes i mitten av vårterminen och intervjun på skola D utfördes någon dag efter att eleverna haft sommaravslutning. Varje intervju genomfördes i ett ostört rum och den genomsnittliga tiden för en gruppintervju låg på knappt en timme. Det är enligt Wibeck (2010) bättre att räkna med att fokusgruppsintervjuerna tar mer tid till beaktande än vad man tror, vilket jag gjorde då jag inför intervjuerna meddelade att de skulle ta maximalt en och en halv timme. Innan fokusgruppsintervjuerna påbörjades, påminde jag om att intervjuerna skulle spelas in på band och alla godkände detta. Informanterna verkade inte hindrade av det faktum att de spelades in under sina diskussioner. Jag inledde med att ställa introduktionsfrågorna (se bilaga 2) och därefter ställde jag första övergångsfrågan. Beroende på hur diskussionerna fortskred behövde jag i vissa fall inte ställa några av de följande förberedda frågorna utan kunde hoppa vidare och ställa frågor som behövdes för att få den information som behövdes.

## 2.5. Databearbetning

En av fördelarna med att göra fokusgruppsintervjuer är att man kan börja bearbeta materialet direkt efter intervjun då samtalet är färskt i minnet. Detta leder till en mer korrekt bild av återgivningen (Wibeck 2010). Jag valde därför att transkribera fokusgruppsintervjuerna snart efter att de gjorts och återgav då exakt de formuleringar som informanterna valt. Då bearbetning av rådata utförs och sammanställs görs ett urval av materialet i intervjuerna och kommer därmed aldrig bli neutralt, menar Wibeck (2010). Vad som framställs är beroende av vad som väljs ut. Detta har jag haft i åtanke under hela analysen för att minska min påverkan på resultatet. Då resultatdelen skulle sammanställas läste jag till att börja med igenom transkriptionerna flera gånger. Därefter har jag bearbetat detta resultat på så sätt att jag först skrev ner de olika skolorna för sig och fokuserade på att organisera informanternas svar efter de olika frågeställningarna som jag har i studien. Vid nästa genomläsning fokuserade jag på att se vilka likheter och skillnader som fanns i lärarnas utsagor i fråga om talet om eleven, organisationen av stödundervisningen samt önskade förändringar av stöd. För att strukturera svaren har jag prickat in svaren i tillfälliga tabeller. Tabellerna och texterna har jag sedan analyserat utifrån de olika teorier som jag har med i bakgrunden och jag har försökt tydliggöra och lyfta fram mitt material så att det svarar på studiens frågeställningar.

## 2.6. Validitet och reliabilitet

Vid tolkning av resultaten är validiteten viktig. Den handlar om tolkningen av det som observerats, det vill säga hur trovärdig den är (Wibeck 2010). Vid fokusgruppsstudier uppstår en social dimension där grupptrycket kan påverka huruvida deltagarna känner sig bekväma eller ej och därmed kanske utelämnar viktig information (Ghauri et al. 2010; Magne Holme & Krohn Solvang 1991; Wibeck 2010). Detta faktum är viktigt att vara medveten om som moderator (Wibeck 2010).

En annan aspekt som kan påverka studiens validitet är var fokusgruppsdiskussionen äger rum (ibid.). En miljö där deltagarna känner sig obekväma kan komma att påverka resultaten. För att undvika detta i denna studie har fokusgruppsdiskussionerna utförts på respektive skola i ett ostört rum. Wibeck (2010) betonar ett sätt att bedöma validiteten och det är att forskaren ska ”gå tillbaka till sin forskningsfråga, titta på hela studiens kontext och se studien utifrån deltagarnas perspektiv” (Wibeck 2010, s. 145). Eftersom jag är lärare har jag här en fördel då jag lättare kan sätta mig in i deltagarnas situation. Redan i planeringsstadiet har detta faktum bearbetats.

Med reliabilitet menas att en likvärdig studie ska kunna göras vid ett annat tillfälle av andra oberoende forskare och då få samma resultat (Wibeck 2010). Hon framhåller även att då analysen av ett material görs är det lätt att detta tolkas så att det bekräftar forskarens ståndpunkter och att sådant som inte passar in i analysen stryks. Det är därför viktigt att det finns tillräckligt med data så att slutsatserna kan verifieras. Detta har jag beaktat på det vis att den största delen av insamlad data är presenterad i resultatdelen och enbart sådant som var oväsentligt och inte aktuellt för studiens syfte har strukits.

Som tidigare nämnts är denna studie gjord i en kommuns samtliga kommunala skolor för elever i år 7-9, vilket är fyra stycken. Det faktum att kommunens alla skolor studeras gör att både validiteten och reliabiliteten ökar. En styrka är också att skolorna har väldigt skilda upptagningsområden, vilket kan medföra en större trovärdighet av analysen (Wibeck 2010). Alla fokusgruppsintervjuer är gjorda av samma person, och detta menar Wibeck (2010) leder till en ökad reliabilitet.

Av studiens resultat kan inga generella slutsatser dras, eftersom den har gjorts i en liten kommun. Ett större urval där både storstäder och glesbygden är representerade skulle ge större validitet. Det faktum att en hel kommun studeras medför att slutsatser ändå kan diskuteras med utgångspunkt i hur det ser ut i kommunen.

## 3. Resultat och analys

### 3.1. Elever som är i behov av särskilt stöd

Nedan lyfter jag fram centrala aspekter i lärarnas tal om elever i behov av särskilt stöd. Resultatet presenteras strukturerat i olika tematiska områden, som har framträtt vid genomläsningen av transkriptionerna. I analysdelarna tydliggör jag likheter och skillnader mellan skolorna.

#### 3.1.1. Uppnådda mål

##### Resultat

En självklar orsak till att vara i behov av särskilt stöd är elever som inte når målen. Denna ståndpunkt är gemensam för alla skolor och det konstateras även att detta kan ha olika bakomliggande orsaker. På skola B berättar en av informanterna om ett vanligt förekommande dilemma som uppstår varje år hos elever som börjar sjuan. Det är alltid ett visst antal elever som börjar sjuan med kunskapsluckor, vilket har inneburit att de inte uppfyllt de krav som ställs i tidigare årskurser. Dessa elever behöver stöd för att luckorna ska täppas igen, menar informanten och upplyser vidare att det vore önskvärt att länken mellan årskurs sex och sju fungerade bättre.

##### Analys

Samtliga lärare konstaterar att elever som inte uppnår lärandemålen är i behov av särskilt stöd. I det fall där läraren på skola B lyfter fram ett exempel från verksamheten, tyder resonemanget på att problemet är eleven som har kunskapsluckor, alltså det är eleven som är problembärare, vilket visar att resonemanget har ett kategoriskt synsätt.

#### 3.1.2. Svagt svenskt språk

##### Resultat

Informanterna på skola A är överens om att elever med svagt svenskt språk är i behov av särskilt stöd. På skolan finns det en förberedelseklass med cirka 45 elever som nyligen anlant till Sverige, vilka på grund av platsbrist så fort som möjligt slussas ut i den ordinarie undervisningen. Många av dessa elever möts av språkproblem med svenska språket, vilket leder till att de får sämre utgångsläge att tillgodogöra sig ämnesundervisningen och behöver därför någon form av stödinsats. Vidare förklaras att detta problem även finns hos vissa elever som hela tiden har gått i ordinarie klasser men har annat modersmål än svenska. Av intervjun framgår det att eleverna från förberedelseklassen i vissa fall kan ha bristande skolgång sedan tidigare, vilket leder till att de har lite eller mycket luckor i ämnena som följaktligen medför att stödinsatser behöver sättas in.

Även på skola B diskuteras elever som har annan språkbakgrund och att detta kan förorsaka lärandesvårigheter. På skolan finns det en förberedelseklass med cirka 20 elever och dessa slussas ut i den ordinarie undervisningen så snart det är möjligt. Det är när eleverna har slussats ut som de behöver en extra stödinsats av språklig karaktär, betonar lärarna. De påpekar även att då eleven har svårigheter i det svenska språket påverkas ofta förståelsen för idiomatiska uttryck, vilket leder till att eleven ibland missförstår undervisningsinnehållet och därmed inte har möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen på bästa sätt. En av lärarna poängterar att det är viktigt att tänka på denna problematik så att uttrycken förklaras men framhåller även att det inte är så lätt att alltid veta vilka uttryck som eleverna har svårt att förstå eftersom det inte är alla som frågar när de stöter på problem. Ett sätt att underlätta för

dessa elever är att de i förväg lyssnar på texten och att de får möjlighet att lära sig en del av de svåra ord som förekommer innan lektionen, förklarar respondenterna. Ett annat sätt som troligtvis skulle stödja elever med svagt svenskt språk är om de får hjälp i svenskämnet. Det skulle nog förhoppningsvis leda till bättre resultat i andra ämnen också, menar informanterna.

Precis som på skola A och B belyser lärarna på skola C att bristande begreppsuppfattning också leder till att eleven behöver särskilt stöd. Det behöver inte nödvändigtvis vara ämnesrelaterade begrepp, menar de, utan det kan vara en övergripande språklig bit.

### **Analys**

På samtliga skolor utom på skola D lyfts språkliga svårigheter fram och en del kring problematiken som uppstår i sådana situationer. Då man jämför andelen elever med utländskt ursprung har skola D lägst andel. Detta kan vara grunden till att dessa lärare inte diskuterar denna fråga under intervjun. I tidigare forskning (Skolverket 2009a) har man kommit fram till att i bostadsområden där det är en hög andel elever med utländskt ursprung, löper eleverna större risk att inte ha behörighet gymnasiet. Två av skolorna förde omfattande resonemang kring hur det fungerar för elever som har annan språkbakgrund än svenska. På skola A lyfter informanterna fram att det på skolan går en relativt stor andel elever med svagt svenskt språk, och att detta kan leda till att dessa elever behöver någon form av stödinsats för att tillgodogöra sig undervisningen. På skola B diskuteras elever som har annan språkbakgrund och att detta kan medföra inlärningssvårigheter. I detta sammanhang betonar en av informanterna att det är viktigt att tänka på denna problematik, men påpekar även att det inte alltid är så lätt att veta vilka uttryck som kommer att bli problematiska för eleven. Det faktum att informanterna lyfter fram den språkliga problematiken i sammanhanget kring ett behov av extra stöd, kan vara ett steg i rätt riktning så att dessa elever får den hjälp de behöver.

### **3.1.3. Diagnoser**

#### **Resultat**

På de fyra skolorna anges dyslexi och läs- och skrivsvårigheter som självklara orsaker till ett behov av särskilt stöd. På skola D nämns även elever som har dyskalkyli i detta sammanhang. Stöd för dessa elever kan ges i klassrummet men också i skolornas resursenheter på samtliga skolor. En av informanterna på skola C berättar om eleverna med denna problematik och förklarar att det finns en hel del elever på skolan som inte har någon diagnos, men som har läs- och skrivsvårigheter. Vidare menar läraren att de ju inte har rätt till särskilt stöd, mer än det som ges i klassrummet, om de inte har en diagnos. Vidare berättar samma informant:

När en elev inte målen i undervisningen på ett eller annat sätt behöver denne någon form av stöd. Sen om det är skriftligt på papper att eleven behöver en typ av speciellt stöd eller om det inte finns något dokumenterat kring att eleven ska få stöd, det spelar ingen roll. Vi ska ju anpassa utefter att de ska nå målen. (Informant på skola C)

På samtliga skolor finns elever med ADHD och det framgår av intervjuerna att man anser att dessa elever behöver någon form av särskilt stöd för att klara undervisningen. Detta stöd förekommer både i resursenheterna och i klassrumssituationen.

Det finns elever utan diagnos men som har andra beteendeproblem. På skola A anser man att vissa sociala problem kan mynna ut i koncentrationssvårigheter. Både inlärningssvårigheter och beteendeproblem kan leda till en problematik kring koncentrationssvårigheter menar man på skola B. De beteendessvårigheter som berörs under intervjun på skola C är elever som har svårt att koncentrera sig och fokusera på tavlan eller svårt med att få uppgifter på ett papper av typen ”läs den här sidan och svara på uppgifterna”. Vidare förklarar en av informanterna

på skola C att en del elever behöver röra på sig mer mitt under lektionen och att detta i sin tur kan leda till att någon form av stödinsats behöver sättas in. Av intervjun på skola D framgår att elever som har svårt att samarbeta i vissa fall kan behöva någon form av stödinsats. Denna svårighet menar man kan ha sin grund i både lärande- och beteendesvårigheter.

På skola A förklarar en av informanterna att det ibland kan det vara så att föräldrarna stoppar att en utredning görs eftersom de inte vill ha något dokument som visar att det är något fel på deras barn. Dessa elever är ofta i behov av stödåtgärder för att fungera i undervisningen och/eller för att tillgodogöra sig densamma för att uppnå målen.

### **Analys**

Då informanterna på skolorna diskuterar diagnosen dyslexi och i ett fall dyskalkyli, kan man ana komplexiteten i hur det särskilda stödet ska ges. Med detta menar jag att informanterna först nämner att en elev som inte har en diagnos inte heller har rätt till särskilt stöd mer än det som ges i klassrummet och därefter berättar om att man ska anpassa utefter att alla elever ska nå målen. Först visas ett kategoriskt synsätt och därefter ett relationellt. Lärarna diskuterar problematiken i denna situation ur ett dilemmaperspektiv. De tydliggör hur elever ska få ut något gemensamt av utbildningen, samtidigt som alla elevers olikheter ska mötas (jfr. Nilholm 2006).

Då frågan om olika diagnoser diskuteras berör alla skolor ADHD. Denna diagnos ser samtliga som en orsak till behov av särskilt stöd. Detsamma gäller för elever som har koncentrationssvårigheter. En skillnad mellan skolorna är att det bara på skola A pratas om att sociala problem kan generera ett behov av särskilt stöd. En annan olikhet är att man på skola D lyfter fram problematiken kring elever som har svårt att samarbeta. Då det kommer till frågan om ADHD och koncentrationssvårigheter kan svaren kategoriseras som ett kategoriskt synsätt. Detta grundar jag på att lärarnas diskussioner kring dessa diagnoser pekar på att det är eleven som är problembärare.

### **3.1.4. Funktionsnedsättning**

#### **Resultat**

På skola A och D kommer gruppdiskussionerna in på elever med funktionsnedsättning och att dessa måste kompenseras sitt handikapp. En gemensam åsikt som betonas på båda skolorna är att dessa elever har rätt till och har ett behov av särskilt stöd. Detta stöd kan se olika ut beroende på vilken funktionsnedsättning det är frågan om. På skola A nämns elever med syn- och hörselskador samt autistiska drag och på skola D pratas det enbart om synskador.

#### **Analys**

Då informanterna diskuterar funktionsnedsättning hos elever framgår att de ser eleven som problembärare, vilket är ett kategoriskt synsätt, men eftersom de inte i detta sammanhang diskuterar hur eleven ska kompenseras kan ingen vidare analys göras i detta läge.

## **3.2. Likheter och skillnader i talet om stödinsatser – på skolnivå**

Min andra frågeställning handlar om hur skolorna har organiserat stödinsatser för elever som är i behov av särskilt stöd. Jag kommer att lyfta fram likheter och skillnader mellan skolorna och resonera om detta i termer av inkludering och exkludering, som Nilholm (2006) har redogjort för i sina studier. I den mån det går att tyda kommer jag även precisera om det är fråga om rumslig, social och/eller didaktisk inkludering (Skolverket 2008). Här kommer jag

även redogöra för de förändringar på skolnivå som informanterna önskar för att öka måluppfyllelsen för elever i behov av särskilt stöd.

### **3.2.1. Resursenhet**

#### **Resultat**

Samtliga skolor har en resursenhet och denna används i olika grad av informanterna. Resursenheternas huvudsakliga uppgift är att stötta elever i engelska, matematik och svenska, men kan även fungera som en lugn miljö för elever som behöver detta. Nedan presenterar jag resursenheterna skolvis, för att sedan föra en avslutande analys av dessa innan jag går vidare med övriga stödinsatser som ges på skolnivå.

#### **Resursenheten på skola A**

På resursenheten arbetar en so-lärare, en ma/no-lärare samt två resurspersoner utan pedagogisk utbildning. Några lärare på skolan har en liten del av sin tjänst förlagd i resursenheten för att fylla ut så att tjänstefördelningen stämmer. Ingen av personerna i stödenheten har specialpedagogisk kompetens, mer än yrkeserfarenhetsmässigt. En elev kan ha undervisning där allt från ett tillfälle i veckan till ett större antal timmar i veckan och i ett eller flera ämnen. Verksamheten bygger på att eleven vill ha en del av undervisningen där.

Samtliga informanter framhåller att det är positivt att de kan få hjälp av resursenheten med att låta elever som behöver extra tid på prov eller få frågorna upplästa då det är prov. Även då eleverna ska göra omprov kan de hjälpa till, förklarar en av lärarna. Ytterligare en fördel som framgår av intervjun är att elever som behöver hjälp med att förstå innehållet i texterna som ska läras, kan få detta behov tillgodosett i resursenheten.

Elever som inte når målen eller som behöver en lugnare miljö av olika anledningar, kan ha delar av sin undervisning i stödenheten, berättar en av informanterna.

Fysikläraren tar upp ett dilemma vad det gäller att placera en elev i resursenheten: ”Det är bra att de får lugn och ro”, menar hon, men samtidigt finns känslan av att eleven tappar litegrann om de inte är på den ordinarie undervisningen. Samma föreställning har engelskläraren:

Jag har märkt att eftersom mina elever måste skriva mycket och de som har en lägre nivå på sitt språk behöver man pusha så att de kommer över tröskeln när de faktiskt tror att de kan skriva. Det hjälper man dem inte med om man skriver åt dem, vilket är fallet för många av mina elever som har en del av undervisningen på resursenheten. Jag tror att de får rätt sorts hjälp när de är i resursenheten men istället får de en björntjänst för att någon hjälper dem att skriva istället för att be dem tänka och det är därför som vi kanske kallar det för stödinsats. Jag är inte säker på om det är stödinsats eller om det bara är så att de får en lugnare grupp. (Engelskläraren)

Det framgår av intervjun att laborationer och pratiska moment som är vanligt förekommande i fysik- och hem- och konsumentkunskapsundervisningen av utrustningsmässiga skäl inte kan utföras i resursenheten. De allra flesta eleverna går i ordinarie klass någon eller några lektioner i veckan och kan därför få denna undervisning tillsammans med ordinarie klass.

#### **Resursenheten på skola B**

En svensklärare, en ma/no-lärare, en bibliotekspedagog, en resursperson och delvis en svenska som andraspråkslärare arbetar i resursenheten. Elever kan vara placerade i stödenheten alltifrån någon enstaka gång i veckan upp till merparten av lektionerna. En del av undervisningen i svenska som andraspråk ges i här.

De tre lärarna är överens om att resursenheten är bra för elever som behöver längre provtid eller är i behov av att få frågor upplästa då det är läxförhör och prov. Denna möjlighet kan hjälpa eleven att få bättre självförtroende och känslan av att den klarar det här, förklarar hem- och konsumentkunskapsläraren. Resursenheten används även för elever som är i behov av extra lugn och ro. Det är inte alltid denna möjlighet finns i ordinarie undervisningsmiljö och en del elever har stort behov av att få studiero för att kunna åstadkomma resultat, förklarar engelskläraren. Vidare beskriver han en framgångsfaktor som han anser att resursenheten medför:

En del elever kanske blir lite mer studiebenägna om de får det här stödet. Det är ju önskvärt i alla fall och i en del fall verkar det så. De blir mer sugna på att lära sig. (Engelskläraren)

För elever som behöver hjälp med ord och uttryck finns det möjlighet att få hjälp av svenska som andraspråksläraren, som delvis håller till i resursenheten. Vissa ord och begrepp kan i förväg förklaras innan jag går igenom dessa med klassen, berättar fysikläraren. Hon ser stora fördelar med att eleverna kommer mer förberedda till lektionerna. Fysikläraren funderar vidare kring resursenheten och påpekar en negativ konsekvens med resursenheten, vilken är att eleverna går dit under ordinarie lektion. Detta innebär att eleven missar genomgångar och laborationer, menar hon, och påpekar vidare att det vore bättre om de går dit vid andra tillfällen så att de får mer tid i ämnet. Detta innebär förstås att de får för många timmar i skolan, vilket hon är medveten om att alla elever inte är så pigga på.

### **Resursenheten på skola C**

En speciallärare arbetar i resursenheten på skolan och undervisningen ges antingen enskilt eller i mindre grupper om tolv till fjorton elever. Tiden som en elev tillbringar i enheten varierar allt från ett tillfälle i veckan till att stora delar av undervisningen är förlagd i resursenheten, berättar fysikläraren.

Ingen av de två lärarna utnyttjar resursenheten i någon större utsträckning. Hem- och konsumentkunskapsläraren berättar att hon inte utnyttjar resursenheten förutom att hon har en elev som har all sin undervisning där. Denne elev får i stort sätt välja vilket ämne som han vill arbeta med och då kan det ju bli hem- och konsumentkunskap vid något tillfälle, förklarar hon.

Ett stort önskemål från båda informanterna är en utökad stödenhet där det finns plats så att alla elever som är i behov av stöd kan få detta.

### **Resursenheten på skola D**

I resursenheten på skolan arbetar en speciallärare, någon behörig lärare samt några assistenter. Eleverna arbetar med det ordinarie undervisningsarbetet och hur mycket tid en elev undervisas i resursenheten är väl kontrollerat och anpassas efter elevens behov. I resursenheten är det hög datortäthet och det finns numera även en smartboard.

Lärarna har stort förtroende för specialläraren som jobbar i resursenheten och tar bland annat hjälp av henne för att hitta anpassat material till elever som behöver extra stöd i den ordinarie undervisningen. Fysikläraren förklarar:

Specialläraren kan ge mig uppslag på material som hon har som inte jag har möjlighet att leta upp när jag sitter och planerar. (Fysikläraren)



Samtliga informanter använder också stödenheten då de undervisar någon elev som behöver ha längre tid på prov eller om någon elev behöver göra ett prov muntligt. Även då det är muntlig framställning eller nationella prov kan resursenheten vara till stor hjälp, förklarar engelskläraren. Fysikläraren berättar vidare att han ibland låter elever som är i behov av att lyssna på ljudfiler, som finns till böckerna, sitta i resursenheten och göra det. I vissa fall har han en genomgång med eleven i samband med att denne lyssnar på ljudfilerna till boken.

Informanterna är eniga om att resursenheten är viktig för elever i behov av särskilt stöd och som det ser ut idag finns inte den naturvetenskapliga kompetensen där. Idealet vore att den nuvarande speciallärarens kompetens kompletterades så att eleverna kan få brett stöd i samtliga ämnen och då även de naturvetenskapliga, påpekar engelskläraren. Engelskläraren är också positiv till en utökad resursenhet.

### **Analys**

Tidigare forskning tyder på att skolans struktur och hur undervisningen ser ut är en avgörande faktor för vilka elever som blir inkluderade och vilka som blir hänvisade till att få extrastöd i en mindre grupp (Haug et al. 2006). På samtliga skolor i studien finns det en resursenhet där elever kan få extra stöd i framförallt engelska, matematik och svenska. Att låta en elev gå iväg och få stöd i ett ämne är inte någon form av inkludering utan snarare exkludering av eleven. Denna exkludering kan generera en bättre didaktisk inkludering i ordinarie klass, om eleven får hjälp med att täppa igen luckor som den har. En sådan insats tyder på ett kategoriskt synsätt (Persson 2008). Att gå iväg för att få extrahjälp i en resursenhet kan vara både bra och mindre bra för eleven och hur det är för en viss individ avgörs av dennes syn på att gå iväg för att få hjälp. På skola A uttrycker informanterna att resursenheten bygger på att eleven vill få hjälp där. Detta krav gör också att eleven i fråga inte kommer i samma exkluderande läge utan istället kan känna sig inkluderad i den mindre gruppen.

Det framgår av informanternas diskussioner att resursenheterna fungerar olika bra på skolorna. På skola A är man mest kritisk till resursenhetens verksamhet och de ifrågasätter även hur hjälpen ser ut. Att det inte finns någon speciallärare här bör även tilläggas i sammanhanget.

Informanterna på skola A, B och D använder resursenheten till att låta elever som behöver det få längre provtid eller vid behov även få provfrågor upplästa. Denna insats är inte så pass långvarig att jag anser att det kan vara frågan om varken inkludering eller exkludering. Det är i dessa fall snarare en hastighetsindividualisering där elevens behov tillgodoses.

En likhet hos skolorna A och B är att elever som behöver mer lugn och ro än vad som ofta kan erbjudas i den ordinarie klassen, har möjlighet att arbeta i resursenheten. Ytterligare en likhet hos dessa skolor är att resursenheterna även utnyttjas till elever som har svagt svenskt språk. Informanternas klaganden kring hur denna hjälp ser ut skiljer sig dock åt. Fysikläraren på skola B förklarar att eleverna kan få en förförståelse för ord och begrepp som sedan tas upp i den ordinarie undervisningen. På skola A får eleverna hjälp med att tolka texten i undervisningsmaterialet och kan på så sätt komma vidare. Denna typ av hjälp är exkluderande och tyder på ett kategoriskt synsätt. Återigen kan eleven känna sig inkluderad i den segregerade gruppen om det är självvalt att få det extra stödet i resursenheten.

Skola D skiljer sig från de tre övriga på det sättet att specialläraren som arbetar i resursenheten även fungerar som en specialpedagog för lärarna. Fysikläraren uttrycker att han kan få hjälp med att plocka fram uppgifter åt elever med särskilda behov, som han sedan kan

använda i sin undervisning. Detta är det enda tydliga exemplet på skolnivå där en didaktisk inkludering görs i den ordinarie undervisningen och där specialläraren har varit till hjälp.

För att summera hur resursenheterna fungerar på skolorna så är engelsklärarna de som utnyttjar resursenheterna mest, men det beror förstås på att alla skolors resursenheter främst ger hjälp i engelska, matematik och svenska. Hem- och konsumentkunskapslärarna på skolan använder resursenheterna minst. På det sätt som stödenheterna fungerar i dagsläget är det till en övervägande del frågan om en exklusion av eleverna som får delar av sin undervisning där.

### **3.2.2. Studiehundledning**

#### **Resultat**

I kommunen erbjuds elever, som är utslussade från förberedelseklass, studiehundledning på sitt modersmål 40 minuter i veckan. Det är skolorna som söker denna resurs hos modersmålsenheten och verksamheten grundar sig på att eleven är positivt inställd till hjälpen som erbjuds, berättar fysikläraren på skola A. På samtliga skolor utom på skola D, framgår det att de använder sig av denna resurs. Det är dock enbart fysikläraren på skola A som förklarar om hur hon utnyttjat denna möjlighet i sin undervisning. Eleven fick vara med i ordinarie undervisning då det var teoripass och då något experiment visades, därefter fick modersmålsläraren förklara ord och begrepp för eleven på modersmålet.

#### **Analys**

Att låta eleven få kompletterande undervisning av ämnet på sitt modersmål är en individanpassning som innebär att eleven blir exkluderad från den ordinarie undervisningen. I och med att resursen är baserad på frivillighet hos eleven, kan denna exkludering innebära att denne känner sig inkluderad i den segregerade gruppen.

### **3.2.3. Läxläsning**

#### **Resultat**

Två dagar i veckan erbjuder de fyra skolorna läxläsningshjälp för elever som vill få hjälp med läxorna. Vid dessa tillfällen finns det någon vuxen på skolan som kan hjälpa till om det behövs.

#### **Analys**

Det faktum att läxläsningen är frivillig gör att denna insats kan klassas både som en social, rumslig men även i vissa fall didaktisk inkludering. Huruvida det är didaktisk inkludering eller ej är beroende av vilken form av hjälp som eleven får.

### **3.2.4. Mindre undervisningsgrupper**

#### **Resultat**

Detta läsår har man på skola A startat ”basengelska” i år åtta och år nio för elever som har läst engelska en kortare period. I undantagsfall erbjuds denna hjälp även till elever som har haft engelskundervisning hela sin skolgång, men som ändå inte klarar målen. Detta innebär att de utöver den vanliga engelskundervisningen får ytterligare tre tillfällen till i veckan i en mindre grupp, där läraren har större möjlighet att individanpassa undervisningen. Denna undervisning ligger på en helt annan nivå än på de ordinarie lektionerna och grupperna är mindre, berättar engelskläraren.

Skola C har gjort en satsning vad det gäller laborationsgrupper. Fysikläraren förklarar att de alltid har halvklass på laborationstillfällena och det är 80 minuter i veckan med max 16

elever. Om klassen är 18 elever så är det 9 elever på halvklassen, men är klassen mindre än 16 elever så har man givetvis helklass, påpekar fysikläraren.

Informanterna berättar att det på skola D finns en mindre grupp elever som har någon av diagnoserna Aspergers syndrom, autism eller ADHD. Dessa elever inkluderas i den ordinarie undervisningen i den mån det går, förklarar hem- och konsumentkunskapsläraren. I den mindre gruppen bedrivs undervisningen av behöriga ämneslärare.

Samtliga informanter på skola A påpekade gruppstorlekens betydelse och önskar mindre grupper. Detta skulle generera mycket, menar de, och nämner i sammanhanget att det skulle möjliggöra bättre individualisering av materialet för eleverna. Samma konstaterande görs av Skolverket (2008) där de sammanfattat en amerikansk studie kring korrelationen mellan små undervisningsgrupper och studieresultat. På skola A framhåller de även att små grupper medför att man når eleverna på ett bättre sätt, vilket även det styrks av tidigare forskning (Skolverket 2008; Hattie 2009). Fysikläraren på skola A tillägger i sammanhanget att eleverna får en mer avslappnad miljö och större talutrymme då de går i en mindre grupp. Även på skola B framkommer önskemål om mindre grupper där de menar att det skulle ge lärarna möjlighet att hjälpa fler elever och tillgodose deras behov i den ordinarie undervisningen. Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola D belyser även detta och förklarar att gruppstorlekarna påverkar hur mycket hjälp eleverna kan få och önskar mindre grupper. Detta är dock inget problem detta läsår eftersom hon nu undervisar grupper som enbart är 12 elever, upplyser hon. Tolv elever är bra och upp till sexton elever fungerar mycket bra, men inte fler, anser hon.

### **Analys**

Både på skola A, C och D förekommer mindre undervisningsgrupper. Dessa skiljer sig dock ganska mycket från varandra. På skola A har man infört en slags nivågruppering i engelska där enbart de som behöver mycket stöd får detta organiserat vid tre tillfällen i veckan. Denna insats är en typ av didaktisk inkludering men sker i en segregerad grupp.

På skola D har man organiserat det så att det finns en mindre grupp där elever med Aspergers syndrom, autism eller ADHD går. I denna grupp bedrivs undervisningen av ordinarie lärare och eleverna inkluderas i den ordinarie undervisningen i den mån det går. Detta är en exkluderande grupp men på skolan försöker man inkludera dessa elever i den ordinarie undervisningen. Det är då frågan om en rumslig inkludering, men kan även vara en didaktisk inkludering. Detta framgår dock inte av informanternas diskussioner under intervjun.

Man har tänkt lite annorlunda kring de mindre undervisningsgrupperna på skola C. Där har de valt att göra små laborationsgrupper och långa lektionspass i fysik. På så sätt har fysikläraren möjlighet att möta alla elever på deras nivå och detta möjliggör både en social, didaktisk och rumslig inkludering.

På samtliga skolor bortsett från skola C önskas mindre grupper och detta ligger i linje med vad som framgår i en studie där en av slutsatserna är att mindre grupper underlättar individualiseringen för eleverna (Skolverket 2008).

### **3.2.5. Tekniska hjälpmedel**

#### **Resultat**

På skola A har elever med dyslexidiagnos rätt att använda dator i undervisningen om eleven anser sig bli hjälpt av detta. Det finns tyvärr inte så många datorer som är avsedda för detta

syfte, berättar fysikläraren, men hon och de övriga informanterna hoppas på förbättring av detta under nästa läsår.

Alla elever på skola B har en dator som de kan använda i undervisningen och det är speciellt bra för elever med dyslexi, berättar engelskläraren. Vidare förklarar han att datorn i kombination med andra stödinsatser kan hjälpa eleven. Eftersom alla elever har en dator kan Internet användas i undervisningen också, berättar fysikläraren.

Det finns en synskadad elev på skola D, vilken har fått tillgång till teknisk utrustning för att klara undervisningen. Det är en kamera som eleven använder för att zooma in tavlan och kan då se det som skrivits på en stor skärm som eleven har på bänken. Fysikläraren på skola D önskar att datortätheten ökar så att det är förhållandet ett till ett. Finns datorer tillgängliga på ett lätt sätt så kan det gagna många om man har en bra struktur för det, menar han. Informanterna på skola C uttrycker inget om att de använder några tekniska hjälpmedel för eleverna. Däremot påpekar de att de önskar högre datortäthet.

### **Analys**

De skolor som har angett att tekniska hjälpmedel används för elever med särskilda behov av detta, låter detta ingå i den ordinarie undervisningen. Detta gör att eleverna kan inkluderas rumsligt och i bästa fall även didaktiskt. På skola A och D framkommer önskemål om högre datortäthet.

### **3.2.6. Elevens val**

#### **Resultat**

På skola C och D har man organiserat elevens val på så sätt att elever som är motiverade och vill, har möjlighet att jobba med ämnen som de behöver mer hjälp i. På skola C kan en elev välja alla ämnen bortsett från hem- och konsumentkunskap, vilket hem- och konsumentkunskapsläraren önskar kommer att kunna förändras i framtiden. ”Det vore bra om eleverna kan välja hem- och konsumentkunskap på elevens val också, men just nu får det inte plats i tjänstefördelningen”, förklarar hon. På elevens val på skola D har eleverna också möjlighet att välja ett ämne som de behöver mer hjälp i. Engelskläraren berättar om hur det är organiserat för engelskan på skolan:

Eleven får välja två val som de har vardera en gång i veckan. I engelska har vi elevens val där vi har delat upp ämnet i tre olika delar. En grupp inriktar sig mot läsning, en mot muntlig framställning och en tredje mot skriftlig framställning. Eleven väljer fritt, men lärarna kan rekommendera att eleven väljer ett visst val för att öka sina kunskaper i detta. (Engelskläraren på skola D)

### **Analys**

Att som elev ha möjlighet att välja att jobba med ett ämne som denne behöver ha extra stöd i är en organisation som har ett kategoriskt synsätt. Eftersom eleven själv väljer inriktningen och då även hjälpen, har eleven blivit inkluderad i ett sammanhang. Med den organisation som beskrivs på skola D har läraren stor möjlighet att didaktiskt kunna inkludera alla elever i undervisningssituationen.

### **3.2.7. Övriga pedagogiska insatser**

#### **Resultat**

För tillfället finns det två elever på skola D som har rätt till assistent och det är elever med synliga funktionsnedsättningar. Informanterna berättar om en elev som är rullstolsburen och

har assistent därför kan delta i stort sett alla undervisningsmoment. Det finns även en synskadad elev som har en assistent som hjälper till med det som behövs för den eleven.

Både på skola A och B efterfrågas fler vuxna på skolan. På skola A talas det om att vara två lärare på lektionerna men även fler vuxna i korridorerna. På skola B efterfrågas både fler lärare på skolan men även fungerande assistenter.

Skolmiljön påtalas av lärare från skola A och B. Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola A anmärker på hur skolmiljön ser ut för eleverna och skulle önska en annan struktur som skapar ett större lugn. Det hon syftar på är allt spring mellan lektionerna och beskriver det så här:

Jag tycker också miljön för dem påverkar, alltså att de är okoncentrerade. Vem skulle kunna koncentrera sig i miljön där det sitter 25 elever som har jättesvårt att koncentrera sig och göra något vettigt över huvud taget. När man tänker rent krasst, hur har de det egentligen? Det är kanske 55 minuter matte, sen så fram och tillbaka i korridorerna och sen är det svenska och sen ska de ha idrott och så kanske lite lunch. /.../ Jag tycker att de eleverna som verkligen kan och vet precis vad de ska göra, det är fantastiskt egentligen. (Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola A)

Lärarna på skola B är inne på samma linje då de tar upp ett problem som de inte vet hur det ska lösas. Det är svårt att veta hur man ska hjälpa alla de elever som inte håller ordning på sina saker. Det spelar ingen roll om jag har skrivit ordentliga planeringar som jag vet att föräldrarna får, om eleven inte tar med böckerna hem, berättar fysikläraren. De två andra instämmer och hem- och konsumentkunskapsläraren konstaterar att det är svårt att veta hur man ska hjälpa dessa elever.

Man har på skola B haft ett antal tillfällen då personalen har fått möjlighet att diskutera lektionsupplägg. Då bearbetades olika delar av lektionerna och lärarna har fått möjlighet att ge och få tips som bland annat kan hjälpa elever i behov av särskilt stöd.

### **Analys**

Genom att låta en elev få den hjälp den behöver i form av en assistent är en form rumslig inkludering, sedan är det andra faktorer som påverkar om det dessutom blir en didaktisk inkludering, vilket inte framgår under samtalet. Eftersom assistenterna på skola D hjälper eleverna i deras sociala skolsammanhang blir eleverna även socialt inkluderade.

Det faktum att skolmiljön understyrks är ett fenomen som genomsyrar mycket av den hjälp som eleverna kommer att bli beroende av. Detta framgår även av tidigare studier där Haug et al. (2006) beskriver att skolans struktur är en av faktorerna som påverkar huruvida en elev är i behov av särskilt stöd eller ej.

På skola B nämns att personalen ges möjlighet att diskutera stödinsatser för att ge och få tips och idéer, vilket hjälper lärarna i deras planering att bättre didaktiskt kunna inkludera elever som är i behov av detta. På denna skola har ingen av informanterna specialpedagogisk kompetens, vilket gör detta forum ännu mer betydelsefullt.

### **3.3. Stödinsatser på klassrumsnivå**

Det tredje perspektivet som jag vill belysa i studien handlar om hur stödinsatserna ser ut på klassrumsnivå och vilka förändringar som lärarna önskar. Ett övergripande önskemål från

samtliga informanter är att få mer tid till individanpassning. Det förekommer dock mycket anpassningar redan och för att få syn på likheter och skillnader i befintligt stöd på klassrumsnivå har jag valt att använda Vintereks (2006) individualiseringstyper för att kategorisera materialet. Under intervjuerna lyfts det fram former av individualiseringar som inte ryms i Vintereks (2006) individualiseringstyper. Dessa kommer jag att presentera och analysera i slutet av detta avsnitt.

### **3.3.1. Innehållsindividualisering**

#### **Resultat**

I fysik och hem- och konsumentkunskap på skola A anger lärarna att de ofta knyter an till elevernas vardag, vilket de menar stöttar elevernas utveckling. Fysikläraren brukar ge exempel från vardagslivet, vilket följande citat är ett exempel på:

Jag försöker överbrygga lite att man inte stoppar spikar i kontakten till eluttaget eller när vi pratade om ljud och jag sa att tåget kan höras om man lägger örat mot spåret, men det rekommenderas inte. Sådana grejer säger jag. Jag tror att det är lättare att komma ihåg sådana grejer. (Fysikläraren på skola A)

I samband med detta citat förklarar fysikläraren också att hon försöker ha lite humor i undervisningen, vilket hon menar underlättar för elevernas lärandeprocess.

#### **Analys**

I de fall där undervisningen anpassas efter elevens intressen talar Vinterek (2006) om innehållsindividualisering. Att knyta an till elevernas vardag och ge exempel på olika företeelser som är bekanta för eleverna är en typ av anpassning av innehållet. På de fyra skolorna är det bara fysikläraren och hem- och konsumentkunskapsläraren på skola A som berättar om stödinsatser som kan klassas som en form av innehållsindividualisering.

Fysiklärarens användning av humor i undervisningen tyder på att hon har insett att elever lär sig bättre då detta inkluderas. Denna tillämpning är ingen direkt stödinsats, men kan hjälpa elever i deras lärandesituation.

### **3.3.2. Omfångsindividualisering**

#### **Resultat**

På skola C och D används ett läromedel där det finns både en ordinarie fysikbok och en som är en så kallad "Light-bok", där texten är lättare att förstå. Fysikläraren på skola D berör dilemmat med stora klasser och menar att det är svårt att få tiden att räcka till för att möta alla elever så att deras behov tillgodoses. För att komma runt detta har han redan i planeringsstadiet av undervisningen förebyggt en del av dessa problem genom att använda "Light-böcker" på följande sätt:

Jag brukar göra en planering i fysik där jag har Light-planeringen vid sidan om. För varje vecka finns det en parallell planering för de lite svagare eleverna, med bara det absolut viktigaste, kärnan i ämnet. (Fysikläraren på skola D)

Denna typ av planering uppskattas av eleverna och för att samtliga elever ska få känslan av att de hänger med i undervisningen görs läxförhören utifrån Light-planeringen, förklarar fysikläraren vidare. På proven däremot ska alla elever få möjlighet att visa sina kunskaper på alla nivåer, påpekar han.

#### **Analys**

Att anpassa omfånget på materialet är Vintereks (2006) andra typ av individualisering. Det visar sig att det enbart är fysiklärarna på skola C och D som anger att de anpassar arbetsmaterialets omfång för elever som är i behov av detta. De talar båda om att de använder sig av "Light-böcker", vilket kan tolkas som att de använder sig av samma läromedel där det finns möjlighet att köpa in böcker som är anpassade för att vara på en nivå som ska vara lättare för eleverna att förstå. Individualisering då en lättare bok ges till vissa elever kan också ingå i det som nedan benämns som materialindividualisering.

### 3.3.3. Nivåindividualisering

#### Resultat

Stödåtgärder som är en typ av nivåindividualisering förekommer på samtliga skolor, men är mer förekommande i diskussionen på skola A och C. Alla informanter på skolorna betonar att de ger individuella instruktioner till elever som är i behov av detta. Det framgår dock att lärarna på skola A inte alltid är helt tillfreds med individualiseringen som kan ges eftersom de påpekar att det inte alltid finns möjlighet att tillgodose anpassningen på grund av att det är stökiga lektioner. De menar att de till att börja med måste "få ordning" på eleverna och först efter det kan de ge individuell stöttning till de som behöver det. För eleverna som är utslussade från förberedelseklassen underlättas förståelsen genom att ge individuella instruktioner, förklarar hem- och konsumentkunskapsläraren på skola A. Hon förklarar att hon brukar läsa recepten flera gånger för eleverna. Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola D beskriver hur hon ibland gör då hon ger individuella instruktioner:

När det är elever som behöver mycket hjälp så brukar jag stå bredvid honom eller henne och så brukar jag alltid säga; du måste lita på receptet. Du läser nummer ett och då gör han och jag står bredvid. Nu är du klar med nummer ett, då gör du nummer två och sen tre och lita på det som står. Det brukar funka bra. (Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola D)

För att anpassa undervisningen till elevernas nivå förklarar alla lärare på skola A och C svåra ord för eleverna. De båda lärarna på skola C ser en problematik kring elevers ordförståelse och för att stödja elever bygger de upp ordlistor för eleverna så att de kan träna på de nya begreppen. Hem- och konsumentkunskapsläraren beskriver hur hon gör i sin undervisning då elever har svårt för begrepp:

Det är ju ganska mycket svåra ord som man säger i konsumentekonomi som ju är en av de teoretiska bitarna. Då brukar jag ge en ordlista där man förklarar de olika begreppen. Även när det gäller matlagning så kan det vara mycket till exempel fräsa, steka, bryna som de har väldigt svårt att skilja på. De tycker att allt är steka och där är det ju då att *visa* för dem vad som är skillnaden och även att berätta vad som är skillnaderna. (Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola C)

Fysikläraren på skola C brukar använda sig av glosprogram som finns på nätet, som även kan användas till ord som förekommer i fysikundervisningen. Detta kan hjälpa elever som behöver hjälp med ord och uttryck, förklarar han. Vidare betonar han att den muntliga dialogen som kan stötta eleverna på deras nivå är viktig och menar att den fortlöpande utvärderingen som han hinner ha med varje elev under de långa laborationspassen är en värdefull stödsats som hjälper eleverna.

Samtliga informanter efterfrågar större möjligheter att individanpassa undervisningen för eleverna och i detta sammanhang nämner de mindre grupper.

#### Analys

Då man möter eleverna på deras nivå med avseende på tidigare kunskaper och färdigheter använder man sig av nivåindividualisering (Vinterek 2006). I intervjuerna framgår att det finns en del likheter på skolorna. På samtliga skolor finns en medvetenhet om att anpassningar ska göras och att dessa ska utgå ifrån var eleven befinner sig. Denna slutsats drar jag eftersom lärarna på alla skolor framhåller att de ger individuella instruktioner. Både i skollagen (SOU) och i läroplanen (Skolverket 2011a) skrivs det att utbildningen ska anpassas efter elevens förutsättningar. Detta uppfylls både genom de individuella instruktionerna, men även då lärarna utgår ifrån elevernas ordförståelse och bygger på denna i de olika ämnena. Vad som tydliggörs i denna typ av individualisering är att hem- och konsumentkunskapslärarna i större grad nivåindividualiserar för sina elever. Detta kan eventuellt bero på att grupperna är maximalt sexton elever och att det är längre lektionspass, vilket underlättar möjligheten att individanpassa (Skolverket 2008).

### 3.3.4. Metodindividualisering

#### Resultat

I en jämförelse mellan skolorna är det på skola B mer förekommande med individualiseringar där anpassning av metoder i undervisningen görs. Hem- och konsumentkunskapsläraren berättar om hur diskussionerna i hennes arbetslag har gått kring anpassningar åt elever som har problem med stora textmassor:

Vi har en del elever med läs- och skrivsvårigheter som inte vill göra så stor grej av det. Då har vi bestämt att när man skriver ett prov och det är en fråga med mycket textmassa, så ska eleven bara göra ett **m** eller något, så får man ta den frågan muntligt senare. Sådana lösningar har vi kommit på. För den eleven vill inte att det ska märkas, tycker det är jobbigt, vill inte gå ifrån så att någon annan ska märka det, utan att man bara signalerar till läraren. (Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola B)

På skola C har man också gjort en anpassning av detta slag. Båda informanterna låter elever som behöver det göra muntliga prov.

Vad som ytterligare framgår av intervjuerna är en likhet som möjliggörs då det förekommer praktiska moment i undervisningen. I samband med att man förklarar för eleven kan man även visa, påpekar de båda hem- och konsumentkunskapslärarna på skola A och B samt fysikläraren på skola B. Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola B berättar att denna hjälp får alla i sjuan då hon både visar momenten samt ger ut en skriftlig beskrivning. När eleverna blir äldre anpassas detta stöd så att enbart de elever som är i behov av en grundligare genomgång får detta.

En anpassning som klassas som metodindividualisering görs på skola B. Alla informanterna försöker organisera så att eleverna kan samarbeta med andra i klassen och på så sätt få hjälp av varandra. Detta gäller främst hem- och konsumentkunskap och fysik där de praktiska momenten är återkommande inslag i undervisningen. På skola D går det en synskadad elev i en av grupperna och anpassning görs för att eleven ska klara undervisningen. Eleven är väldigt ljudkänslig så grupparbeten kan ibland vara näst intill omöjliga, vilket då medför att detta arbetssätt sällan används i denna grupp.

#### Analys

Då undervisningen erbjuder eleven olika arbetssätt och arbetsformer talar Vinterek (2006) om metodindividualisering. Diskussionerna på skolorna kommer endast i liten utsträckning in på frågor som rör metodinkludering. Det är skola B som skiljer sig lite från de tre övriga i denna fråga med avseende på att omfattningen av denna typ av individualisering är större.



Att låta elever göra muntlig examination faller under metodindividualisering och likaså då undervisningsmaterialet presenteras på olika sätt, vilket framgår av citatet av hem- och konsumentkunskapslärarens förklaring kring sin undervisning. På skola B visar det sig även att lärarna låter elever samarbeta för att hjälpa varandra och det kan tolkas som en metodindividualisering. Denna aspekt lyfts även av informanterna på skola D där metodindividualiseringen istället innebär en begränsning för eleverna eftersom grupparbete i en klass undviks då anpassning görs för att den synskadade eleven ska klara undervisningen.

### **3.3.5. Hastighetsindividualisering**

#### **Resultat**

Det är enbart en av informanterna, fysikläraren på skola C, som beskriver att han anpassar arbetstempot för eleverna. Han menar att få elever under laborationspassen ger många fördelar. Han beskriver det på följande sätt:

Vissa elever behöver längre tid på sig att labba och andra behöver kortare tid och då har eleverna möjlighet att jobba med frågor också och få extra stöd under den tiden också. (Fysikläraren på skola C)

#### **Analys**

Då arbetstempot individualiseras talar man om hastighetsindividualisering (Vinterek 2006). Denna form av individualisering förekom enbart vid ett tillfälle i en av intervjuerna, vilket kan tyda på att den inte är lika tillämpbar i den ordinarie undervisningen.

### **3.3.6. Miljöindividualisering**

#### **Resultat**

På alla skolor finns det en medvetenhet om att elevernas placering i klassrummet påverkar förutsättningarna att lyckas. Samtliga lärare på skola A anser att placeringen kan benämnas som en stödinsats och för att hjälpa elever som gynnas av detta har de fasta placeringar. Engelskläraren på skola B är av samma åsikt och förklarar att vissa elever kan behöva sitta långt fram eftersom det då är lättare för läraren att kontrollera om de har förstått. Detta instämmer hem- och konsumentkunskapsläraren på samma skola i och förklarar vidare att vissa elever störs av att vara nära fönstret. Detta har hon i åtanke då klassrumsplaceringen görs. På skola C är hem- och konsumentkunskapsläraren inne på samma spår då hon förklarar att en del elever är hjälpta av en lugnare miljö och placeringen kan påverka hur bra en elev arbetar. Hon trycker även på att elevernas trygghet är viktig för att de ska lära sig och för att öka tryggheten är bestämmer hon vem de ska samarbeta och i vilket kök. Hon förklarar vidare att vissa elever har väldigt svårt att samarbeta med andra elever. I den föregående läroplanen var detta ett mål som de skulle klara. I den nya läroplanen som började gälla från höstterminen 2011 är samarbete inte längre ett krav och detta lämnar större möjlighet för hem- och konsumentkunskapslärarna att anpassa efter elevernas behov, påpekar hon.

Fysikläraren på skola B försöker se till elevernas rörelsebehov vilket visar sig då hon förklarar att någon elev ibland behöver gå ifrån klassrummet i någon minut för att samla sig. Detta behov försöker jag tillgodose, berättar hon.

För att hantera de stora klasserna brukar fysikläraren på skola D utnyttja de grupprum som finns till förfogande där han låter elever som klarar av det jobba själva. Detta ger honom mer utrymme att hjälpa de svagt presterande eleverna. En önskan både från engelsk- och fysikläraren är att det skulle finnas ett grupprum till varje klassrum. Då skulle det vara lättare

att planera lektionerna eftersom man då skulle veta att grupprummet var ledigt och kunde nyttjas, förklarar fysikläraren.

Fysikläraren på skola C berättar att NO-salarna ligger på varsin sida av skolan. Han har en vision om hur en förändring skulle kunna se ut. Han önskar att NO-salarna placeras i anslutning till varandra, vilket är en ombildning som styrs på skolnivå. En sådan förändring skulle möjliggöra en annan organisation av undervisningen, menar han. Han ger ett exempel på hur detta skulle kunna se ut om två klasser hade fysik parallellt i klassrummen som ligger i anslutning till varandra:

Om det är någon elev som behöver en specifik laboration som den andra klassen laborerar med så kan man skicka elever emellan. Några elever skulle kanske må bättre av att få en förklaring av en annan lärare. Har man då undervisningen parallellt så kan man ju låta eleven testa den andra lärarens undervisning så att eleven kanske når målen lättare. Funkar det så javisst, ingen prestige så. Jag kanske får några elever av den andra läraren istället. (Fysikläraren på skola C)

### **Analys**

Miljöindividualisering innebär att läraren erbjuder eleven den arbetsmiljö som denne behöver för att kunna arbeta bra (Vinterek 2006). Detta förekommer på samtliga skolor och i största grad är det ett försök att göra en klassrumsplacering som gynnar eleven. På skola D används grupprum av fysikläraren, men med syftet att få större möjlighet att kunna hjälpa elever som behöver mer stöd. Att han då även miljöindividualiserar kommer på köpet. Fysikläraren på skola C skulle vilja driva individualiseringen ett steg längre och lämna större frihet åt eleverna att bestämma vilken lärare de vill gå till på lektionen.

### **3.3.7. Materialindividualisering**

#### **Resultat**

Att anpassa materialet är en typ av materialindividualisering som förekommer på skolorna. Fysikläraren på skola A menar att eftersom fysik är ett abstrakt ämne där det finns mycket material att visa försöker hon alltid förtydliga teorilektionerna genom att visa dem något konkret material. Ibland kan även en ritad bild på tavlan underlätta för eleverna, förklarar hon.

På skola B underlättar fysikläraren för elever som har svårt att följa instruktioner genom att skriva om de färdiga instruktionerna till laborationerna. Hon spaltar upp det mycket mer, vilket gör det tydligare, förklarar hon. Samma tanke har hem- och konsumentkunskapsläraren på skolan och förklarar:

När det är ett recept så får jag ibland lägga ett papper. De får inte läsa, först tar vi ettan och när de har gjort den så flyttar man ner, nu gör du nästa. Ja, nu har jag gjort det och så flyttar man ner. Annars kan de bara helt plötsligt hoppa över ett steg. (Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola B)

Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola D gör precis som fysikläraren på skola B, det vill säga att hon skriver om en del recept och numrerar arbetsmomenten så att det ska bli lättare att följa. Engelskläraren på skola B skriver också om en del arbetsuppgifter åt eleverna och då försöker han komma ihåg att skriva texten så att det blir lättare för elever med dyslexi. Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola C har gått ett steg längre och upplever att vissa elever blir hjälpta av att få lektionsanteckningarna före lektionen, alternativt utskrivet på papper till lektionstillfället. På så sätt slipper eleven anteckna och kan därför rikta all uppmärksamhet på vad som sägs.

Det framgår också att informanterna använder sig av möjligheter på Internet. Fysiklärarna på samtliga skolor bortsett från skola A, använder sig av läromedel där eleverna kan ladda ner ljudfiler så att de kan lyssna på texten. Ljudfiler finns även att tillgå i hem- och konsumentkunskap, vilket används på skola C och D. I engelska finns det ett visst urval av inspelade böcker som eleverna kan lyssna på hemma, vilket används till viss del som stödinsats på skola A. Både på skola A och D vill man utveckla dessa möjligheter till elevanpassning och det efterfrågas bättre teknisk utrustning, exempelvis högre datortäthet och projektorer.

Tidigare har jag skrivit om omfångsindividualisering och då nämnt att fysiklärarna på skola C och D använder sig av "Light-böcker" som en anpassning för svagt presterande elever. Att välja en annan bok är ett tydligt exempel på materialindividualisering men då lärarna anpassar hur mycket eleven ska läsa faller det under omfångsindividualisering.

### **Analys**

Materialindividualisering innebär att läraren anpassar läromedel, material och andra arbetsredskap för att underlätta för eleven (Vinterek 2006). Detta görs på olika sätt på skolorna och det finns både likheter och skillnader. Det är bara en av lärarna, fysikläraren på skola A, som trycker på att hon visar olika konkreta material samt ritar på tavlan för eleverna för att på så sätt göra det abstrakta ämnet mer konkret.

Hem- och konsumentkunskapslärarna på skola C och D anpassar vissa recept så att de är lättare att förstå för eleverna. Även fysikläraren på skola B skriver om en del av materialet och då syftar hon på laborationshandledningarna. På skola B förenklar läraren för vissa elever genom att lägga ett papper över receptet så att enbart en punkt i taget kan läsas. Dessa anpassningar där materialet skrivs om och förtydligas är ytterligare exempel på vad som räknas som materialindividualisering.

Till många läromedel finns det inspelade ljudfiler som eleverna kan använda sig av vid behov. Detta används i störst utsträckning i fysik och hem- och konsumentkunskap. På alla skolor utom på skola A använder fysiklärarna ljudfiler som ett stöd till eleverna och i hem- och konsumentkunskap förekommer det på skola C och D. Det är enbart en engelsklärare som nämner att hon använder inspelat material, men då är det inte läroboken utan andra böcker som finns inlästa som en ljudfil. Informanternas svar i denna fråga säger bara om de använder ljudfiler som ett komplement till undervisningen. I det fall en informant inte använder läromedlet i så hög grad kommer denna resurs inte fylla så stor funktion för eleverna.

Slutsatsen som jag drar av detta resultat är att det är mer bundet till vilka läromedel och på vilket sätt lärarna arbetar som styr hur materialindividualiseringarna ser ut än vilket ämne det är frågan om.

### **3.3.8. Värderingsindividualisering**

#### **Resultat**

Det är enbart vid en av intervjuerna som någon av informanterna nämnde någon typ av värderingsindividualisering och det var engelskläraren på skola D. Hon berättar att hon försöker få eleverna att se proven och provresultaten på ett annat sätt än vad de spontant gör. Hon tittar på delarna istället för helheten, vilket belyses med följande citat:

Du kanske inte når målet i poängen utan du har fixat substantiv och plural i engelska till exempel, men det var faktiskt verbet *have* som du fallerade på, så då tar vi och jobbar med

verbet *have*. Detta gör så att inte hela provet är fallerat. Om de förstår att det är delarna som man tittar på så blir det inte samma stress inför proven i sig. (Engelskläraren på skola D)

### **Analys**

Då man utgår från eleven och tittar på dennes utveckling i förhållande till sig själv och inte i förhållande till andra elever och de allmänt uppsatta målen, talar man om värderingsindividualisering (Vinterek 2006). Det är endast en av informanterna som kommer in på den tanken då hon berättar om hur hon försöker få eleverna att se på proven och provresultaten. Dock framgår det inte om det ändå är så att läraren utgår från de allmänt uppsatta målen.

### **3.3.9. Övriga individualiseringar**

#### **Resultat**

Det förekommer individualiseringar i klassrumsundervisningen på skolorna som inte kan kategoriseras efter Vintereks (2006) individualiseringstyper. En vanligt förekommande individualisering som nämns på samtliga skolor, bortsett från på skola C, är att de skriver upp på tavlan vad som ska hända under lektionen. Engelskläraren på skola B har kommit till insikten att man ”ständigt måste hitta nya grepp för att det ska fungera i klassrummet”. Det är förstås så att det är individuellt vad som är bra för eleverna, menar han. För att förklara sitt resonemang beskriver han en situation som han varit med om. Det var ett tillfälle då lärarkåren hade fått instruktioner för hur de skulle hjälpa en viss elev som hade fått diagnosen ADHD:

Det var rekommenderat att man skriver upp på tavlan i början av lektionen vad som ska hända på lektionen. Jag provade det och första gången fungerade det riktigt bra och sedan vid ett senare tillfälle när jag gjorde samma sak så hjälpte det inte ett dugg för den här eleven. Eleven tittade på tavlan och det var precis som att denne inte orkade se, så det hände inget positivt den här gången. Då börjar man fundera, jaha, det här är alltså inte någon, vad ska vi säga, hundra procentig medicin som betyder att gör så här så är det klart, utan då får man hitta andra infallsvinklar och se vad det är som funkar. (Engelskläraren på skola B)

På skola A förekommer det två övriga stödinsatser som inte nämnts ovan. Engelskläraren berättar att elevunderlaget på skolan är internationellt och förklarar att det ibland händer att hon kan elevens modersmål. Detta öppnar möjligheter för läraren att kunna förklara och hjälpa eleven på modersmålet.

### **Analys**

Viss typ av individualisering görs på så sätt att hela klassen får ta del av den och sådana insatser tyder på ett relationellt synsätt (Nilholm 2006; Persson 2008). Att skriva upp vad som ska hända under lektionen på tavlan är ett tydligt exempel på detta. Denna åtgärd hjälper inte enbart de elever som är i stort behov av struktur utan övriga elever kan också bli hjälpta av detta.

Det faktum att en lärare kan hjälpa eleven på dess hemspråk är en åtgärd som är väldigt bra om läraren har denna kunskap. Här är ytterligare ett målande exempel på ett relationellt synsätt där läraren ser svårigheten som en del av uppväxt- och utbildningsmiljön (Persson 2008).

## 4. Diskussion

Denna studies övergripande syfte var att studera hur stödåtgärderna ser ut för elever som är i behov av särskilt stöd i engelska, fysik och hem- och konsumentkunskap och om de skiljer sig åt mellan ämnena, på samtliga kommunala skolor i år 7-9 i en kommun. Inledningsvis argumenterar jag kring studiens tillförlitlighet i en metoddiskussion. Därefter följer en resultatdiskussion med utgångspunkt från syfte och frågeställningar. Frågeställning ett besvaras i resonemanget med rubriceringen ”särskilt stöd”, frågeställning två och tre presenteras under de två kommande rubrikerna; ”stödinsatser på skolnivå”, respektive ”stödinsatser på klassrumsnivå – likheter och skillnader”. Den fjärde och sista frågeställningen besvaras i de båda diskussionerna av frågeställning två och tre. Jag avslutar diskussionsavsnittet med en kort personlig reflektion och förslag till vidare forskning.

### 4.1 Metoddiskussion

Jag har gjort en komparativ studie och som nämnts i metoddelen har alla kommunala 7-9-skolor i en kommun studerats. Det rör sig enbart om fyra skolor, men eftersom de förekommer i samma kommun kan ändå slutsatser dras kring hur det ser ut i just den kommunen. Jag anser att jag har gjort ett lämpligt val när jag valde fokusgruppsintervju som metod eftersom data kunde insamlas effektivt och att eventuella likheter och skillnader synliggörs med denna metod. Genom att välja tre olika ämnen av olika karaktär har jag fått möjlighet att se en variation i svaren och på så sätt fått svar på studiens syfte och frågeställningar. Det visade sig att förekomna stödinsatser är mer beroende av vilken skola eleven går på än vilket ämne det är frågan om. Möjligtvis kan det vara så att resultatet skulle se lite annorlunda ut om jag istället hade genomfört intervjuerna ämnesvis. På så sätt skulle det kanske bli tydligare om det finns likheter och skillnader inom och mellan ämnena. Detta är främst en organisatorisk fråga och som nämnts i metoddelen valde jag att intervjua respondenterna på hemskolan för att underlätta rekryteringen. Eftersom fokusgruppsintervjuer genomfördes med öppna frågor där informanterna diskuterade, kan en nackdel vara att vissa aspekter inte belystes under intervjun. Däremot hjälpte informanterna varandra i diskussionen och en bättre helhetsbild kunde ges. Det kan vara så att vissa svar inte har kommit till ytan eftersom respondenterna redan kände varandra, då det är så bekant för dessa att det inte nämns, vilket Wibeck (2010) även hävdar. Detta innebär förstås att det kan vara så att exempelvis ett visst stöd finns för eleverna men att detta inte framkom under intervjun, vilket är en svaghet med denna datainsamlingsmetod. Dock är det en styrka att använda redan etablerade grupper eftersom det ofta leder till att ingen tvekar att ge sig in i diskussionen (Wibeck 2010). Fokusgruppsintervjuerna flöt på väldigt bra och informanterna kom till tals och det var trevlig stämning. Det faktum att informanterna visste att jag är lärare kan både vara en fördel, då de känner att vi är på samma nivå, men det kan även leda till att de inte nämnde vissa stödåtgärder eftersom dessa är så självklara och att det är underförstått att de ges. Jag har i mitt resultat förstås enbart angivit de aspekter som informanterna har uttryckt.

Troligtvis kan även dagsfärska händelser påverka vilket svar informanterna gav. Var man hamnar i diskussionen är även en styrande faktor och med det menar jag att öppna diskussioner har begränsningen att vissa svar inte blir lyfta. Däremot är det intressant att titta närmre på de delar som informanterna faktiskt väljer att lyfta. De faktorer som informanterna kommer att tänka på och väljer att belysa har kanske stor betydelse för lärarna och eleverna även om detta inte utesluter att sådant lärarna inte nämner kan förekomma.

## 4.2. Resultatdiskussion

Hur informanterna uppfattar och talar om elever som är i behov av särskilt stöd ligger till grund för den fortsatta diskussionen i fokusgruppsintervjun. Därför inleder jag resultatdiskussionen med ett resonemang kring vilka likheter och skillnader som finns mellan skolorna i frågan om hur informanterna talar om elever i behov av särskilt stöd. Därefter gör jag en jämförelse av hur stödinsatserna ser ut på skol- och klassrumsnivå samt vilka likheter och skillnader som finns mellan ämnena som studerats. I dessa avsnitt lyfter jag även centrala önskemål om förändringar som benämns.

### 4.2.1. Särskilt stöd

Under de fyra skolornas diskussioner kring talet om stödinsatser och vilka elever som är i behov av särskilt stöd finns det en hel del likheter. Informanterna nämner både lärande- och beteendevårigheter som orsaker till behov av särskilt stöd. Tidigare forskning visar att dessa båda typer av svårigheter är vanliga i grundskolans senare år, men att beteendeproblematiken överväger (Skolverket 2008). I min studie nämns inlärnings- och beteendevårigheter nästan lika ofta. På skola C pratar informanterna ungefär lika mycket om de olika svårigheterna. Beteendevårigheter nämns i något högre grad på skola A och B och på skola D talar informanterna en aning mer om inlärningsvårigheter som en orsak till att vara i behov av särskilt stöd. Det framgår att då en elev har beteendevårigheter kan detta även generera inlärningsvårigheter.

Informanterna på samtliga skolor menar att elever som inte når de uppsatta målen eller har någon form av diagnos, genererar ett behov av särskilt stöd. Det påtalas att stödet ska anpassas efter individens särskilda behov. I en tidigare studie gjord av Nordal et al. (2007) kan skolans struktur och organisation fungera som en skyddande faktor för elever med beteendeproblem, vilket kan betyda att elever med viss typ av diagnos inte behöver någon mer omfattande stödinsats. Det kanske är så på skolorna att informanterna enbart fokuserade på de elever som behöver mer omfattande stödinsatser så att den här kategorin av elever inte räknas in som att vara i behov av särskilt stöd.

Koncentrationssvårigheter är ytterligare en gemensam faktor då de diskuterar ämnet. De skillnader som visar sig i talet om elever som är i behov av särskilt stöd är inte så många. Gemensamt för skola A, B och C är att de lyfter elever som har svårigheter i svenska språket. På skola D, där denna aspekt inte berörs, går det knappt 10 % elever med utländskt ursprung (SALSA), vilket är en låg siffra i jämförelse med de övriga skolorna. Det faktum att lärarna inte nämner denna elevgrupp kan vara att andra svårigheter hos eleverna på skolan överväger och att lärarna inte tänkte på att nämna denna elevgrupp. Det kan vara så att elever med svagt svenskt språk får den hjälp de behöver tillgodosedd på skola D. Det framgår dock inte om det är så eller om de kanske inte får det stöd som de är i behov av. Ytterligare en skillnad som framgår är att det enbart är på skola A och D som funktionsnedsättning nämns. Troligtvis är det så att de aktuella elevgrupperna styr detta utfall.

Slutsatsen jag drar av mitt resultat är att den problematik som är utbredd och omtalad både i forskning och i dagspressen, såsom dyslexi, ADHD och ej uppnådda mål, anses som självklara orsaker till att elever är i behov av särskilt stöd. De övriga delarna som nämns är beroende av vilken skola det är frågan om och även i vissa fall vilken lärare det var som ingick i studien.

#### 4.2.2. Stödinsatser på skolnivå

Informanterna på samtliga skolor berättar om att de har en resursenhet och hur denna är organiserad. På skola D fungerar specialläraren dels som stöd för elever som har en del av sin undervisning i resursenheten och dels som hjälp för lärarna med att plocka fram anpassat material som kan användas som stödinsats i undervisningen. Att lärarna får denna hjälp är ett tydligt exempel på hur man kan se eleven som är i behov av särskilt stöd ur ett relationellt perspektiv. Dock påverkas detta av vilken typ av stödinsats som sedan ges till eleven. Ges kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisningen är stödåtgärden av den art att eleven ses ut ett relationellt perspektiv (Persson 2008). På skola A bygger stödenheten på frivillighet och det innebär då att eleverna inte nödvändigtvis behöver känna sig exkluderande från den ordinarie gruppen. Samtliga lärare på skola C och D har önskemål om att resursenheterna ska utökas. Detta tolkar jag som att de är nöjda med denna organisation och anser att det hjälper eleverna att få tillgång till detta extra stöd.

Det faktum att alla skolor erbjuder läxhjälp för samtliga elever är ett sätt att individanpassa för alla elever, men hjälpen inkluderas inte i den ordinarie undervisningen utan det är upp till eleven att ta denna hjälp.

I tidigare forskning har man gått från benämningen barn *med* behov av särskilt stöd till barn *i* behov av särskilt stöd (Skolverket 2008). Samma förändring ses i mängden forskning som görs, där det i större utsträckning forskas på det relationella perspektivet och inte lika mycket på det kategoriska perspektivet. Det som är anmärkningsvärt i denna studie är att merparten av stödinsatserna som förekommer på skolnivå tyder på ett kategoriskt synsätt. Det visar sig både i hur stödinsatserna är utformade men även hur lärarna talar om elevernas svårigheter. Kanske beror detta på att rektorerna och kommunen inte har prioriterat frågan så att skolorna hänger med i den aktuella forskning som råder.

Med tanke på att den studerade kommunen har ett uttalat mål om att inkludering av elever ska ske i så stor utsträckning som möjligt, har skolorna mycket kvar att jobba med. Frågan är om man på kommunen anser att målet är uppfyllt då en elev enbart är rumsligt inkluderad. Elever som är inkluderade i gruppen kan känna sig exkluderade i undervisningen på grund av att de inte är didaktiskt inkluderade. På skolorna borde man arbeta kring vilka sätt elever kan inkluderas, vilket än så länge inte görs på de studerade skolorna, med undantag av skola B där personalen vid några tillfällen fått möjlighet att diskutera lektionsupplägg.

På skolorna förekommer det olika typer av gruppkonstellationer där individanpassning möjliggörs för eleverna. På skola A har man infört basengelska för elever som har läst engelska en kortare period och även för lågt presterande elever. På skola C och D utnyttjas elevens val där elever som vill kan välja ett ämne som de behöver extra hjälp i. På skola C och D förekommer även små undervisningsgrupper och i dessa kan elever lättare få det stöd som de är i behov av. Ytterligare en form av liten grupp är de elever som har rätt till studiehandledning. Det är enbart på skola C, där samtliga fysiklaborationsgrupper är små, som det går att tala om ett relationellt synsätt, de övriga varianterna som nämns ovan tyder på ett kategoriskt synsätt. Alla lärare på skola A och B samt hem- och konsumentkunskapsläraren på skola D uttrycker ett önskemål om mindre undervisningsgrupper. Fördelar med mindre klasser belyser även Skolverket (2008). Anledningen till att de övriga lärarna inte nämner mindre grupper kan bero på flera saker. Fysikläraren på skola C har redan små laborationsgrupper och behöver därmed inte någon förändring och samma sak kan gälla hem- och konsumentkunskapsläraren på skolan eftersom det är ett ämne som eleverna läser i halvklass. På skola D nämns inte mindre

undervisningsgrupper utan där framkommer önskemål om grupprum istället, vilket i någon mån kan få samma effekt för undervisningen.

Det förvånar mig att skolorna inte har tillgång till den tekniska utrustning som behövs för att individualiseringsmöjligheterna ska kunna vidgas. Det är enbart på skola B som informanterna uttrycker att det finns en dator till varje elev och på de övriga skolorna önskas en förbättring av den tekniska utrustningen. På skola B har man kommit igång med att låta eleverna lyssna på läroböckerna samt använda Internet som hjälp under lektionerna. Detta möjliggörs då alla elever har tillgång till en dator.

### **4.2.3. Stödinsatser på klassrumsnivå – likheter och skillnader**

I min studie ville jag ha en stor spridning av de tre ämnenas karaktär för att få syn på om stödåtgärderna skiljer sig åt mellan ämnena. Då befintliga stödinsatser studeras finns det vissa likheter ämnena emellan även om dessa likheter inte utmärker ett tydligt samband mellan ämnet och den stödinsats som ges. Vilken stödinsats som förekommer tenderar mer att avgöras av vilken skola eleven går på och i vissa fall även vilken lärare som undervisar. Det finns dock några stödinsatser som är ämnesgemensamma. Det visar sig att en likhet i hem- och konsumentkunskap är att informanterna på skola A, B och C brukar visa olika moment för elever som är i behov av detta. På skola D nämner inte hem- och konsumentkunskapsläraren detta. Att visa för eleverna hur de ska göra talar även fysiklärarna på skola A och C om.

Det framgår att det på samtliga skolor förekommer ett relationellt synsätt men som tidigare nämnts är det rationella synsättet vanligare. En ansats till ett relationellt synsätt visar sig då informanterna berättar om att de skriver upp vad som ska hända under lektionen på tavlan, vilket informanterna på skola A, B och D uttrycker att de gör. Hem- och konsumentkunskapsläraren på skola C är ensam om att i förväg ge färdiga lektionsanteckningar till elever som vill ha detta. Får eleven denna hjälp kan fokus ligga på att lyssna på genomgången i stället för att anteckna. Detta är ytterligare ett exempel på anpassning där eleven ses ur ett relationellt perspektiv.

Då Vintereks (2006) individualiseringstyper betraktas framgår det att hälften av typerna förekommer i högre grad på skolorna. Övervägande insatser på klassrumsnivå är av typerna nivå-, metod-, miljö- och materialindividualiseringar. De stödinsatser som kan kategoriseras som nivåindividualisering förekommer lika mycket i de tre ämnena. Metodindividualisering ser lite annorlunda ut eftersom det främst är på skola B som denna typ av insats uttrycks. Eventuellt kan de diskussioner om lektionsupplägget som lärarna på skola B fick möjlighet att samtala om ha lett till att metodindividualiseringarna är mer aktuella på denna skola. Ämnet fysik är mer representerat när det kommer till materialindividualiseringar. Då det handlar om miljöindividualisering är fysik- och hem- och konsumentkunskapslärarna mer representerade. Det är bara på skola A och B som engelsklärarna nämner någon form av miljöindividualisering då de talar om att de anpassar på så sätt att de noga tänker igenom klassrumsplaceringen. Orsaken till att fysik och hem- och konsumentkunskap oftare anpassar på detta sätt kanske beror på ämnenas karaktär och att det då är lättare att använda sig av denna typ av individualisering.

Av intervjuerna framgår det att fyra av individualiseringstyperna förekommer väldigt sparsamt i de tre ämnena på skolorna. Det är anmärkningsvärt att det enbart är två lärare, fysiklärarna på skola C och D som nämner en anpassning som är omfångsindividualisering. Detta kan bero på att de använder ett läromedel där en light-bok kan köpas in. Anpassningen i



detta fall är alltså varken skol- eller ämnesstyrd utan det är läromedlet som möjliggör denna stödinsats. Enbart fysik- och hem- och konsumentkunskapslärarna på skola A lyfter individualiseringar som har med innehållet att göra. Fysikläraren på skola C är ensam om att hastighetsindividualisera och det är enbart engelskläraren på skola D som använder sig av någon form av värderingsindividualisering. Orsaken till att dessa typer av individualiseringar förekommer i så liten grad kan bero på att det är svårt att veta hur man ska göra då elever som är i behov av särskilt stöd är inkluderade i klassrummet. Tidigare forskning styrker detta och det framgår då att lärarna tycker det är svårt att både rumsligt, socialt och didaktiskt inkludera elever (Assarsson 2007).

De önskemål till förbättringar som möjliggör bättre stödinsatser på klassrumsnivå har alla grunden i att lärarna vill få större möjligheter att individanpassa undervisningen. För att detta ska kunna komma till stånd efterlyses förändringar på skolnivå. Mindre undervisningsgrupper, tillgång till grupprum och bättre teknisk utrustning är de faktorer som man vill förändra.

Styrdokumentet betonar att elever ska få en likvärdig utbildning. Vid analys av resultaten i denna studie framgår det att skolorna inte är så likvärdiga när det kommer till frågan om vilket stöd som ges till elever i behov av särskilt stöd. Det finns några likheter vad det gäller hur stödåtgärderna organiserats på skolnivå, men kommunen vill att så många elever som möjligt ska inkluderas i klassen. I klassrummen är variationerna stora med avseende på stödåtgärder som ges. Jag tenderar att tro att det i slutändan handlar om vilken lärare eleven har och dennes fantasi kring att hitta på stödåtgärder. Frågan borde lyftas i rektorsgruppen för att det sedan ska kunna ske ett systematiskt arbete kring utvecklingen av särskilt stöd i skolan. Denna syn finner man även i en rapport från Skolverkets utbildningsinspektion (Skolverket 2009a) där de påstår att vart fjärde rektorsområde behöver utveckla sitt arbete kring elever som är i behov av särskilt stöd. Samtliga informanter uttrycker ett starkt önskemål om att få mer tid till individanpassning, vilket tyder på att ambitionen är hög, men att tiden inte finns att anpassa på det sätt som de skulle vilja.

### **4.3. Personliga reflektioner**

Det är svårt att säga varför det inte finns fler likheter inom ämnena. De olika stödinsatserna som ges i de tre ämnena på samtliga skolor är väldigt spridda och det är lätt att dra slutsatsen att en stor del av stödinsatserna som ges är mer lärarberoende än styrt av ämnet eller kanske till och med skolan. Det som framgår av studiens data är att det på skolorna inte ges något utrymme att organiserat diskutera stödåtgärder, med undantag från några tillfällen på skola A. Kommunen satsar på att elever ska inkluderas i så stor utsträckning som möjligt. Som jag ser det får lärarna inte rätt förutsättningar att lyckas med denna inkludering eftersom det verkar vara upp till läraren att tänka ut lämpliga stödåtgärder. Detta i kombination med att mer än hälften av informanterna inte har någon specialpedagogisk kompetens gör uppdraget ännu svårare. Man skulle önska att det satsas på utbildning och organiserade diskussioner på skolorna för att komma vidare i denna fråga. Detta kan göras utifrån olika teorier, till exempel de teorier som jag använder mig av i denna studie.

### **4.4. Fortsatt forskning**

Som en fortsättning på denna studie vore det intressant att studera hur arbetslagens sammansättning påverkar diskussionerna kring elever i behov av särskilt stöd. Av min studie framgår det att vilka stödinsatser som ges är mer beroende av vilken skola eleven går på och

vilken lärare denne har än vilket ämne det är frågan om. Det vore intressant att få ta del av om stödinsatserna ser annorlunda ut om arbetslagen istället består av rena ämneslag.

Det vore också av intresse att ta del av rektorernas tankar kring utveckling av verksamhetens strävan att uppfylla styrdokumentens krav på anpassad undervisning och jämföra denna med lärarnas syn på de förutsättningar som ges. Vidare skulle det vara intressant att lyfta samma fråga med kommunpolitikerna eftersom det är dessa som också styr hur delar av det särskilda stödet ska utformas.

Ytterligare forskning som vore intressant att ta del av inom detta område är att göra en jämförelse av effekten av stödåtgärderna som förekommer inom den ordinarie gruppens ram jämfört med de som utförs av specialpedagog i mindre grupp. Då finns det olika aspekter att beakta, bland annat hur elevens självkänsla påverkas men även hur elevens kunskapsutveckling förändras.

## 6. Referenser

- Asp-Onsjö Lisa (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Assarson Inger (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Avhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Björck-Åkesson Eva & Nilholm Claes (2007). Inledning. I: Vetenskapsrådet (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik - Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie, nr. 5) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Cullbrand Ingrid & Petersson Monika (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03) - Hem- och konsumentkunskap* (Ämnesrapport till rapport 253, 2005). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för hushållsvetenskap.
- Due Karin (2009). *Fysik, lärande samtal och genus – en studie av gymnasieelevers gruppdiskussioner i fysik*. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för fysik.
- Emanuelsson Ingemar, Persson Bengt & Rosenqvist Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Skolverket.
- Ghuri Pervez & Grønhaug Kjell (2010). *Research Methods in Business Studies*. Dorset: Pearson.
- Hattie John A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug Peder, Egelund Niels & Persson Bengt (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Högskoleverket (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor*. (Rapport 10:R).
- Magne Holme Idar & Krohn Solvang Bernt (1991). *Forskningsmetodik – om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam Sharan B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molin Martin (2004). *Att vara i särklass - om delaktighet och utanförskap i gymnasieskolan*. Linköping: Linköpings universitet.
- Mualem Roni & Eylon Bat-Sheva (2009). Teaching physics in junior high school: crossing the borders of fear. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 32, No. 2, May 2009, 135-150.
- Nilholm Claes (2005). *Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? Pedagogisk Forskning i Sverige*. 2005, årgång 10, nr 2, 124 – 138.

- Nilholm Claes (2006). *Inkludering av elever - vad betyder det och vad vet vi?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 28: Stockholm.
- Nordahl Thomas, Sørli Mari-Anne, Magner Terje & Tveit Arne (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar*. Stockholm: Liber.
- Persson Bengt (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009a). *Skolverkets lägesbedömning 2009 – förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning* (Rapport 337). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009b). *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer, sammanfattande analys*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2002:121 (2002). *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Betänkande av 1999 års skollagskommitté. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Staberg Else-Marie (1992). *Olika världar skilda värderingar – hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Udo Maria Keiko., Ramsey Gordon P., Reynolds-Alpert Suzanne & Mallow Jeffery V. (2001). Does Physics Teaching Affect Gender-Based Science Anxiety?. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 10, No. 3.
- Vinterek Monika (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Wibeck Victoria. (2010). *Fokusgrupper - Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

### **Interaktiva referenser**

- Göteborgs universitet (2009). *Ämnesprov i engelska för årskurs 9*. [www]. Hämtat från [http://www.nafs.gu.se/prov\\_engelska/grundskolan/ap9/](http://www.nafs.gu.se/prov_engelska/grundskolan/ap9/). Publicerat 10 juni 2009. Hämtat 5 november 2010.
- SALSA. [www]. Hämtat från <http://salsa.artisan.se/>. Hämtat 21 april 2012.
- Skolverket (2004a). *Engelska i åtta europeiska länder – en undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar* (Rapport 242) [www]. <http://www.skolverket.se>. Utgiven 2004. Hämtat 4 november 2010.
- Skolverket (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. (Rapport 243) [www]. <http://www.skolverket.se>. Utgiven 2004. Hämtat 5 november 2010.

- Skolverket (2005). *Engelska – ämnesrapport till NU 03* (Rapport 251) [www]. <http://www.skolverket.se>. Utgiven 2005. Hämtat 4 november 2010.
- Skolverket (2006). *Inventering av samverkan runt barn som får illa – skola – socialtjänst – polis – ban- och ungdomspsykiatri*. [www]. <http://www.skolverket.se> Utgivet augusti 2006. Hämtat 13 november 2010.
- Skolverket (2010). *Allt färre elever är behöriga till gymnasiet* [www]. Hämtat från <http://www.skolverket.se/sb/d/3341/a/21132>. Publicerat 3 september 2010. Hämtat 22 september 2010.
- Skolverket (2011b). Förordningar. [www]. Hämtat från <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/forordningar>. Hämtat 26 april 2012.
- Skolverket (2011c). Systematiskt kvalitetsarbete. [www]. Hämtat från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.84129!Menu/article/attachment/Kvalitetsarbete%2520o%2520BRUK%2520blad100924.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.84129!Menu/article/attachment/Kvalitetsarbete%2520o%2520BRUK%2520blad100924.pdf). Hämtat 23 april 2011.
- Statistiska centralbyrån (SCB). [www]. Hämtat från [www.scb.se/Grupp/Hitta.../Kommungruppslista%20\(bilaga1\).xls](http://www.scb.se/Grupp/Hitta.../Kommungruppslista%20(bilaga1).xls). Hämtat 17 maj 2012.
- Sveriges författningssamling (SFS). *Skollag* 2010:800. Regeringskansliet. [www]. <http://www.riksdagen.se>. Hämtat 18 februari 2012.
- Utbildningsdepartementet (2011). *Skolförordningen* (2011:185). [www]. Hämtat från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskförfattningssamling/Skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185/?bet=2011:185](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskförfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/?bet=2011:185). Hämtat 23 april 2012.
- Utbildningsinfo (2010). *Antagningsregler* [www]. Hämtat från <http://www.utbildningsinfo.se/sb/d/195/a/771>. Publicerat 16 december 2010. Hämtat 17 april 2011.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [www]. Hämtat från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. Hämtat 5 juni 2011.

## Bilaga 1

Jag vill veta vad Du använder dig av för stödinsatser i din undervisning

Jag heter Sofia Nilsson skriver nu min examensuppsats på magisterprogrammet i specialpedagogik vid Uppsala universitet. *Detta är en förfrågan att vara med i en studie som jag gör som slutmoment i min utbildning.*

*Syftet med studien är att ta reda på vilka svårigheter du anser att elever ska visa för att vara i behov av särskilt stöd samt att ta del av vilka stödinsatser du använder er av för att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Detta studeras i tre ämnen av olika karaktär; engelska, fysik och hem- och konsumentkunskap.*

För att ta reda på studiens syfte har jag valt att använda mig av fokusgruppsintervjuer som går ut på att en grupp personer träffas för att diskutera en viss frågeställning under ledning av en moderator. Eftersom mitt syfte inte är att studera en individs åsikter utan att fokusera på ett ämne lämpar sig fokusgruppsintervjuer där deltagarna kan inspirera varandra och se diskussionsinnehållet på olika sätt, i det här fallet stödinsatser. Ni kommer under diskussionen uppmuntras att berätta lyfta fram era synpunkter, motivera era argument och fundera över nya aspekter på ämnet. Eftersom man i en fokusgruppsintervju utbyter erfarenheter kan denna form ge mer än en enskild intervju.

För att få underlag till studien kommer jag att utföra fokusgruppsintervjuer på fyra kommunala skolor där de tre ämnena är representerade i alla intervjuer. Diskussionerna kommer att spelas in och sedan ligga till grund för en analys kring hur stödinsatserna ser ut. I examensarbetet kommer alla deltagare vara helt anonyma, dvs. inga namn kommer att nämnas eller annat som gör skolan igenkännbar.

Jag kommer till er skola den... Tiden för diskussionen begränsas till 1,5 timmar. Det kommer att finnas möjlighet att ställa frågor i samband med gruppdiskussionen, men kontakta mig gärna om du undrar något i förväg:

Sofia.Nilsson@edu.xxx.se

Vänliga hälsningar,

Sofia Nilsson  
07X-XXX XX XX

## Bilaga 2

### Utgångsfrågor till fokusgruppsintervjuerna

#### Introduktionsfrågor

Vad heter du?

Hur många års undervisningserfarenhet har du?

Har du någon specialpedagogisk kompetens?

#### Övergångsfrågor

Vad anser du klassas som att vara i behov av särskilt stöd?

Vilken typ av svårighet anser du att en elev ska visa för att vara i behov av särskilt stöd?

#### Nyckelfrågor

Vilka stödinsatser förekommer i *din undervisning och på skolan*?

Innebär stödinsatserna några konsekvenser för eleverna?

#### Avslutande frågor

Finns det några begränsningar för vilka stödinsatser som ges i undervisningen på skolan/i din undervisning?

Vad skulle du vilja förändra av arbetet kring stödinsatser?