



Framgångsfaktorer för fungerande stöd

En studie av sju specialpedagogers uppfattningar om stöd i arbetet med elever i språk-, skriv- och lässvårigheter i grundskolans senare år

Success factors to make support work

A study of seven special education teachers' perceptions on support from working with secondary school students in language-, writing- and reading difficulties

Jessica Stensdahl

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Specialpedagogik: Speciallärarprogrammet/Språk-, skriv- och läsutveckling

Avancerad/15 hp

Handledare: Dennis Groth

Examinator: Kerstin Göransson

170928

Abstract

The aim of this qualitative study was to examine the perceptions of some special educators concerning more or less well functional support to students in language-, writing- and reading difficulties in secondary education. The data consists of semi structured interviews with seven special educators, which has been analyzed according to hermeneutic analysis method in the primary analysis. In order to explain the results, a theoretical framework was used in the final analysis, which proceeds from two perspectives on special education practices according to Bengt Perssons' (2013) model: the relational and the categorical perspective. The result indicated several factors for well functional support, where the importance of a trusting relation between teacher and student stands out as well as knowledge about special educational support within teachers but also early interventions, such as pedagogical surveys and the use of digital tools. Good relations and collaboration in between special educators, teachers, students and caregivers were other important factors contributing to functional support while the student's own will and inner urge to succeed; the so called *grit* was another interesting finding among the perceptions. Factors found working less well for functional support were the opposite; lack of knowledge concerning special educational support within principals, teachers but also within special educators themselves. Noticeable was lack of study guidance in the mother tongue and negligence to insert support to students in special education needs while awaiting results of inquiry. In summary; the most important results from this study concerning factors for functional support were a) knowledge about special educational support within school staff, b) good relations/collaboration between teachers, students, special educators and caregivers, c) early interventions and d) students' grit and inner will to succeed. The most important result indicating less well functional support was the lack of knowledge about special educational support within staff, which stretches the opposite result, that knowledge about special educational support within principals and teachers is a success factor for functional support. Most perceptions in the result proceeded from a relational perspective on special education practices.

Keywords

Special education, success factors, functional support, language, reading- and writing difficulties, relational perspective, categorical perspective, knowledge, early interventions, pedagogical survey, digital tools, study guidance in the mother tongue, grit.

Sammanfattning

Syftet med den här kvalitativa studien var att studera några specialpedagogers uppfattningar angående mer eller mindre väl fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter i grundskolans senare år. Datamaterialet består av semistrukturerade intervjuer med sju specialpedagoger och har i en första analys tolkats utifrån hermeneutisk metod. Därefter har resultaten i den slutgiltiga analysen förklarats utifrån en teoretisk utgångspunkt som utgörs av två perspektiv på specialpedagogisk verksamhet, enligt Bengt Perssons (2013) modell: det relationella och det kategoriska perspektivet. Resultatet visade på flera faktorer för väl fungerande stöd, där vikten av en tillitsfull relation mellan lärare och elev sticker ut, liksom kunskap om specialpedagogiskt stöd hos lärare samt tidiga insatser såsom pedagogisk kartläggning och digitala verktyg. Samarbete och goda relationer mellan specialpedagog, pedagoger och vårdnadshavare var ytterliga faktorer som bidrog till fungerande stöd medan elevens egen inre vilja och drivkraft; sk *grit* var en annan intressant framgångsfaktor i uppfattningarna. Faktorer som hittades för mindre väl fungerande stöd var motsatsen; nämligen brist på specialpedagogisk kunskap hos rektorer, lärare men även hos specialpedagoger själva. Värt att uppmärksamma var också avsaknad av studiehandledning på modersmålet samt försummelse att sätta in stöd till elever i avvaktan på utredningsbeslut. Sammanfattningsvis så är de viktigaste resultaten från studien om faktorer för fungerande stöd följande: a) kunskap om specialpedagogiskt stöd hos rektorer och pedagoger, b) goda relationer och samarbete mellan lärare, elever, specialpedagoger och vårdnadshavare, c) tidiga insatser samt d) elevers drivkraft; sk *grit* och inre vilja att lyckas. Den faktor som utkristalliserades tydligast i studien för mindre väl fungerande stöd var just bristen på specialpedagogisk kunskap hos rektorer och skolans pedagoger, vilket förstärker det omvända resultatet, att specialpedagogisk kunskap hos rektorer och pedagoger är en framgångsfaktor för fungerande stöd. De flesta uppfattningar i resultatet utgick från ett relationellt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet.

Nyckelord

Specialpedagogik, framgångsfaktorer, fungerande stöd, språk, läs- och skrivsvårigheter, relationellt perspektiv, kategoriskt perspektiv, kunskap, tidiga insatser, pedagogisk kartläggning, digitala verktyg, studiehandledning på modersmålet, *grit*.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	2
Frågeställningar	2
Bakgrund	3
Centrala begrepp	3
Språksvårigheter	3
Svenska som andraspråk (SvA)	3
Screening	4
Extra anpassningar och särskilt stöd	4
Pedagogisk kartläggning och utredning.....	4
Styrdokument	5
Skolinspektionens rapport om extra anpassningar	6
Forsknings- och litteraturoversikt	6
Rektorers syn på stöd	6
Inkludering.....	6
Förväntningar, relationer och specialpedagogisk kunskap	8
Samarbete	8
Motivation och grit	9
Speciallärares arbetsvillkor	10
Differentiering	10
Tidig kartläggning och diagnostisering	11
Teoretisk ram	12
Relationellt och kategoriskt perspektiv	12
Metod	13
Ansats	13
Val av metod	13
Intervjuer	13
Analysverktyg	14
Hermeneutisk tolkning	14
Etiska ställningstaganden	15
Informationskravet	15
Samtyckeskravet	15
Konfidentialitet	15
Nyttjandekravet.....	15
Studiens tillförlitlighet och giltighet	15
Urval och genomförande	17
Urval	17
Presentation av informanter	17

SP1	17
SP2	17
SP3	17
SP4	18
SP5	18
SP6	18
SP7	18
Genomförande	18
Resultat och analys	21
F1: Kunskap om specialpedagogiskt stöd	22
Rektors kunskap	22
Specialpedagogens kunskap	22
Lärares kunskap	23
F1: Tidiga insatser	24
Satsa på den tidiga läsinlärningen!	24
Pedagogisk kartläggning, utredning, screening och tester	24
Digitala verktyg och hjälpmedel	25
F1: Samarbete	27
Relationen som grund för samarbete	27
Samarbete med lärare	28
Samarbete med externa aktörer	29
F2: Okunskap om specialpedagogiskt stöd	30
Behov av fortbildning	30
Brister i lärarutbildningen	30
Observationer och handledning-kontroversiellt?	30
F2: Motstånd till stöd hos eleven	31
Dåliga erfarenheter av tidigare stöd	31
Stigmatisering	31
Ursäktande diagnos	31
Rädslor, omognad, motivation och grit	32
F2: Försummelse av stöd	32
Sen pedagogisk kartläggning	32
Sen utredning	32
Status quo-i väntan på utredningsresultat	33
Analys	33
Faktorer för väl och mindre väl fungerande stöd	33
Spänningar mellan relationellt och kategoriskt perspektiv	35
Sammanfattning	36
Diskussion	37
Resultatdiskussion	37
Metoddiskussion	39
Fortsatt forskning	41
Referenser	42

Inledning

Ofta nås vi numera av larmrapporter via media om att elever inte får det stöd de har rätt till, och om bristen på och behovet av speciallärare och specialpedagoger i skolan. Ca 50 procent av denna yrkesgrupp går i pension de närmaste tio åren, vilket innebär att det är den yrkesgrupp bland lärarna där bristen kommer bli störst (Läraryrket, 2016). Redan idag är läget oroande då fördelningen av dessa yrkesgrupper skiljer sig åt dramatiskt i landets kommuner. Enligt tidningen Specialpedagogikens kartläggning på webben är det brist i hela landet på specialpedagoger och speciallärare och det går i snitt 362 elever på varje utbildad verksam i dessa yrken, men i några kommuner, som Bollnäs, är antalet långt över 1000 (Koch, 2017, 12 maj). Många lärare uppger samtidigt att de inte kan stödja eleverna så som de är ålagda att göra enligt styrdokumentet, vilket en forskningsöversikt från Skolinspektionen om vad som ger framgång i undervisningen visar.

Skolinspektionens resultat vittnar dock om att många lärare upplever att de inte har möjlighet att hjälpa de elever som är i behov av stöd och inte heller att de, tillsammans med den enskilda eleven har möjlighet att ställa upp och arbeta mot de mål som är meningsfulla och utmanande. (Johansson, 2010, s. 11)

Trots svarta rubriker och dystra siffror så är ändå min personliga yrkeserfarenhet som senarelärare i svenska, engelska, SvA (Svenska som andraspråk), SFI (Svenska för invandrare) samt speciallärare i år 7-9, att lärare idag gör så gott de kan för att stötta elever i behov av stöd, med eller utan hjälp av speciallärare eller specialpedagoger. Min egen förhoppning är naturligtvis att kunna bidra med kunskap och engagemang kring specialpedagogiskt bemötande i egenskap av speciallärare ute på fältet, samtidigt som jag ser en utmaning i motsättningen mellan behovet av stöd och bristen på utbildade specialister. Under hela utbildningstiden till speciallärare i språk-, skriv- och läsutveckling har jag matats med denna samhällsinformation via media, vilket gjort att jag brottats med ambivalenta känslor emellanåt. Hur ska man kunna räcka till för alla elever i behov av stöd när vi är så få i yrkeskåren? Och hur ska jag jobba praktiskt med stödinsatser för att det verkligen ska fungera för *alla* elever i behov av stöd?

Det ligger nära till hands att känna sig otillräcklig i yrket när man betraktar arbetssituationen utifrån de förutsättningar som beskrivits inledningsvis. Och samtidigt visar det på möjligheter till ett långt arbetsliv där utmaningar och förmåga till flexibilitet inte kommer att fattas. I rollen som speciallärare känns det viktigt för mig att kunna använda mig av kunskaper om vilka former av stöd som betraktas som fungerande i praktiken och gärna i ett tätt samarbete med lärarna, som enligt ovanstående citat beskrivs ha en arbetssituation som faktiskt begränsar deras möjligheter att stötta elever. Jag vill därför studera hur befintliga specialpedagogers arbete med stöd till elever ser ut i praktiken. Framför allt av vad som kan betecknas som fungerande stöd för elever i språk-, skriv- och lässvårigheter.

Hur kan då ett sådant stöd se ut? Vilka faktorer är gynnsamma för fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter och kan det även tänkas finnas faktorer som bidrar till ett sämre fungerande stöd? Genom att ställa dessa frågor mot varandra vill jag gå på upptäcktsfärd i vad som kan tänkas bidra till att sprida en strimma ljus över vad som kan

betraktas som fungerande stöd eller ej. Detta ljus silas genom den modell som presenteras i B. Persson (2013) över två olika perspektiv på specialpedagogisk verksamhet; det relationella och det kategoriska, vilka ska ses som arbetets teoretiska inramning.

Syfte

Syftet med studien är att studera några specialpedagogers uppfattningar angående mer eller mindre väl fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter.

Frågeställningar

- Vilka faktorer går att urskilja för ett väl fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter i respondenternas uppfattningar?
- Vilka faktorer går att urskilja för ett mindre väl fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter i respondenternas uppfattningar?

Bakgrund

I följande avsnitt presenteras först några centrala begrepp som förekommer i texten för att underlätta läsning och förståelse. Därefter följer några skrivningar i skolans styrdokument samt en aktuell rapport från Skolinspektionen som anknyter till innehållet för studien. Slutligen redogörs för aktuell forskning som belyser området

Centrala begrepp

Språksvårigheter

Den inriktning arbetet sorterar under inom Speciallärarprogrammet är språk-, skriv- och läsutveckling. Arbetets syfte är att undersöka faktorer angående mer eller mindre väl fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter i några specialpedagogers uppfattningar. Min erfarenhet är att det har skrivits och talats en hel del om läs- och skrivsvårigheter i det offentliga rummet medan begreppet språksvårigheter möjligen skapar mer förvirring och därför förtjänar att omnämnas. I det här arbetet används begreppet i en andraspråkskontext och ska inte blandas ihop med andra betydelser. Under utbildningen till speciallärare är de betydelser av språksvårigheter jag stött på, förutom andraspråkskontexten, följande: a) Sen språkutveckling, b) Språkstörning, med underkategorierna lätt, måttlig och grav språkstörning, c) Talstörningar samt d) Generell språkstörning (Nettelbladt & Salameh, 2007).

Den typ av språksvårighet som relateras till i det här arbetet är dock kopplad till de svårigheter inläring innebär för andraspråkselever då undervisningen till största delen sker på målspråket. Enligt Gibbons (2013) tar det cirka fem år för andraspråkselever att utveckla ett skolspråk jämfört med att utveckla ett vardagsspråk. Vardagsspråket och skolspråket skiljer sig väsentligt åt genom att skolspråket kräver en högre abstraktionsnivå vilket förutsätter att eleven är bekant med olika begrepp och sammanhang.

Vardagsspråket utvecklas muntligt och spontant i de vardagliga sammanhang som barnet ingår i. Man lär sig det genom att lyssna, men också genom att rita eller måla, eller prata sig fram till vad ord kan betyda. I förstaspråksinläringen växer barn på så sätt in i kulturens sätt att tänka och handla./.../Skolspråk är det språkbruk som eleverna möter i skolans undervisning i olika ämnen. Det bygger på begrepp och sammanhang som syftar till att eleven ska utveckla förståelse för världen och lära sig att förklara den på ett vetenskapligt sätt. Skolspråket skiljer sig från vardagsspråket även i inläringen, eftersom eleven först möter begreppet och därefter lär sig förstå vad det betyder. Detta kan ta tid. (Skolverket, 2015)

En viktig faktor för att utveckla skolspråket är stöd på modersmålet för att ligga i nivå åldersmässigt i ämnena (Axelsson, Lennartsson Hokkanen, & Sellgren, 2002).

Svenska som andraspråk (SvA)

Enligt skolförordningen (SFS 2011:185) ska undervisning i svenska som andraspråk anordnas vid behov och omfattar tre kategorier elever, nämligen: a) elever som har ett annat språk än svenska som modersmål, b) elever som har svenska som modersmål och som har tagits in från skolor i utlandet samt c) invandrarelever som har svenska som huvudsakligt umgängesspråk med en vårdnadshavare. Det är rektor som beslutar om svenska som andraspråk för en elev.

Screening

Screening är ett provverktyg med vars hjälp man kan testa alla elever i en årskurs i matematik, svenska och engelska. I svenska och engelska finns möjlighet att testa olika färdigheter såsom läsförståelse, ordkunskap, stavning och avkodning. Vid större avvikelser från åldersförväntad nivå hos en elev kan stödinsatser sättas in under kortare eller längre tid. Ett förlag som tillhandahåller material för screening från årskurs 1 i grundskolan upp till år 1 i gymnasiet är Hogrefe Psykologiförlaget. Deras material har namn som DLS (Diagnostiskt läs- och skrivprov), LS (Läs- och skrivprov), Duvan, Lilla Duvan och Läskedjor. *Screening* kan också användas som pedagogiskt verktyg för att ge en fingervisning om undervisningen är effektiv, samt för att planera undervisningen utifrån resultaten, enligt förlagets hemsida (Hogrefe Psykologiförlaget, 2017).

Screening syftar på användandet av objektiva prov som administreras på gruppnivå. Dessa prov ger pedagogen en översiktlig och allmän bild av klassens och enskilda elevers färdigheter. Screening kan även ses som ett pedagogiskt verktyg för att utvärdera om den undervisning som bedrivs har önskvärd effekt. Resultaten från en screening kan på så vis ligga till grund för den fortsatta planeringen av undervisningen i klassen. (Hogrefe Psykologiförlaget, 2017)

Extra anpassningar och särskilt stöd

Utöver den ledning och stimulans som lärare är skyldiga att ge i ordinarie undervisning finns ytterligare två former av stödinsatser, nämligen extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014). ”Extra anpassningar är en stödinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen” (Skolverket, 2014, s. 11). Skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd är att det senare handlar om ”insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen” (Skolverket, 2014, s. 11). Ytterligare en skillnad är omfattningen och/eller varaktigheten av det särskilda stödet (Skolverket, 2014). Det krävs inte något formellt beslut från rektor för att sätta in extra anpassningar för en elev medan det är tvingande då det gäller särskilt stöd (Skolverket, 2014).

Extra anpassningar infördes som ett mellanled mellan lärares ordinarie ledning och stimulans i klassrummet och det särskilda stödet från och med hösten 2014. Ett uttalat syfte var att minska lärares dokumentationsbörda kring åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Hur extra anpassningar bör dokumenteras och följas upp på skolorna har dock blivit en tvistefråga som nyligen utvärderats i en kvalitetsgranskningsrapport från Skolinspektionen (Skolinspektionen, 2016). Under rubriken *Skolverkets rapport om extra anpassningar* längre ner, redogörs resultaten från rapporten mer detaljerat.

Pedagogisk kartläggning och utredning

Då en elev ”riskerar att inte utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanen eller mot att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås” (Skolverket, 2014, s. 15) ska en utredning göras av elevens behov av stödinsatser. Utredningen börjar oftast med en pedagogisk kartläggning av elevens styrkor, förmågor och uppmärksammade behov av stöd i de olika skolämnena. Det är rektor som ansvarar för att en utredningsprocess skyndsamt påbörjas när det kommit till hans/hennes kännedom att en elev kan vara i behov av särskilt stöd, medan elevhälsan har en viktig roll i själva utredningsarbetet (Skolverket, 2014). Oftast är det specialpedagogen eller specialläraren som genomför den pedagogiska kartläggningen i samarbete med eleven och undervisande lärare, men uppdraget kan även delegeras till elevens mentor då rektor i samråd med elevhälsan beslutar så. Då resultatet av den pedagogiska kartläggningen resulterar i extra anpassningar stannar utredningen därvid och undervisande lärare informeras om vilka extra

anpassningar som behöver vidtas för att stödja eleven. Då resultatet av den pedagogiska kartläggningen visar att extra anpassningar inte är ett tillräckligt stöd utvidgas utredningen för att bedöma vilket särskilt stöd som ska erbjudas eleven. Utredningar, vars avsikt är att undersöka vilken form av särskilt stöd som behövs, benämns ibland *skol- och elevutredningar*. Denna form av utredning involverar ofta ett större batteri av deltagare som förutom elev, vårdnadshavare och undervisande lärare kan bestå av ytterligare personal i elevhälsan, eventuellt skolpsykolog samt pedagogisk personal från elevens tidigare skola/skolor. Ofta ingår även ett besök hos skolläkaren dit både elev och vårdnadshavare bjuds in. När utredningen är klar samlas berörda parter (elev, vårdnadshavare, mentor, specialpedagog/speciellärare, rektor och eventuellt skolsköterska) för att gå igenom den information som samlats in. Efter att elev och vårdnadshavare getts möjlighet att påverka och godkänna innehållet i utredningen skrivs det under av rektor och vårdnadshavare. En intern *skol- och elevutredning*, som utreder vilket särskilt stöd eleven behöver, ska leda till ett åtgärdsprogram med tydlig information kring vad skolan och eleven ska göra för att utvecklas mot kunskapsmålen i läroplanen. Ibland rekommenderas en *fördjupad utredning* som görs externt, det kan gälla läs- och skrivutredningar eller neuropsykiatriska sådana. Dessa rekommenderade utredningar måste vara understödda och önskade av elev och vårdnadshavare för att kunna påbörjas.

Styrdokument

Skollagen föreskriver alla barns och elevers rätt till långtgående stöd och stimulans i klassrummet:

I utbildningen ska hänsyn tas till barn 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, 1 kap 4 §, s. 16)

När detta stöd inte räcker till för att uppnå kunskapskrav eller då eleven inte utvecklas i riktning mot kunskapsmålen ska extra anpassningar ges i första hand.

Elever som inte når eller riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås eller inte utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanens andra kapitel eller som uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation ska i första hand få extra anpassningar inom ramen för ordinarie undervisning. (SFS 2010:800, 1 kap 4, s. 16)

Dessa tankar återfinns i utvecklad form i Skolverkets stödmaterial kring extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram:

En elev som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskraven som finns, ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Det innebär att eleven ska ges stöd, även om hon eller han når de kunskapskrav som minst ska uppnås. (Skolverket, 2014, s. 10)

Av ovanstående skrivning framgår att stödet till en elev med funktionsnedsättning inte upphör bara för att den når de lägsta kunskapskraven. Stödet ska tvärtom fortsätta ges just för att erbjuda möjlighet att nå även högre kunskapskrav.

Elever med annat modersmål än svenska har rätt att få stöd i form av studiehandledning på sitt modersmål om de inte klarar att följa med i undervisningen på svenska och om de riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås i ett eller flera ämnen. Dessutom kan en elev

som tidigare undervisats på annat språk än sitt modersmål få studiehandledning på det språket istället om det finns goda skäl till det. (Skolverket, 2015).

En elev ska få studiehandledning på sitt modersmål, om eleven behöver det. En elev som ska erbjudas modersmålsundervisning och som före sin ankomst till Sverige har undervisats på ett annat språk än modersmålet får ges studiehandledning på det språket istället för på modersmålet, om det finns särskilda skäl. (SFS 2011: 185)

Skolinspektionens rapport om extra anpassningar

I Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport (Skolinspektionen, 2016) utvärderades arbetet med extra anpassningar, som hade förtydligats genom en lagändring 2014 i ett led att minska lärares dokumentation. Rapporten visade på fyra viktiga resultat: a) Arbetet med att utveckla och etablera arbetssätt med extra anpassningar är fortfarande i ett uppbyggnadsskede, b) Många skolor har inte identifierat vilka behov eleverna har, c) Elever får sällan de extra anpassningar de behöver för att ges förutsättningar att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling och d) Skolan följer sällan upp effekten av de extra anpassningarna. Den slutsats Skolinspektionen drar av resultatet förlägger det största ansvaret hos rektorer ”för att se till att det finns tillräckligt med tid och kompetens för att tillgodose elevernas behov av extra anpassningar, samt att skapa rutiner för hur kvalitetsarbetet avseende arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ska bedrivas på skolenheten” (Skolinspektionen, 2016, s. 6). Ansvaret på elevers rätt till stöd vilar tungt på rektor, enligt Skolinspektionens slutsatser, och kan indirekt få förödande konsekvenser för unga människors framtid.

När rektorn inte skapar en organisation där lärare och elevhälsa samarbetar, inte avsätter tid för lärarna och elevhälsan, inte drar upp riktlinjer och ställer krav finns det en stor risk att eleverna inte får de extra anpassningar de har behov av. Detta kan i förlängningen leda till att eleverna misslyckas i skolan, vilket i sin tur har stor betydelse för möjligheten att etablera sig på arbetsmarknaden och för elevernas övriga möjligheter senare i livet. (Skolinspektionen, 2016, s. 6)

Forsknings- och litteraturöversikt

Följande presentation ska ses som en del av den forskning som gjorts inom området. För en tydligare överblick är resultaten indelade i flera underrubriker som sammanfattar de viktigaste upptäckterna.

Rektorers syn på stöd

I en studie om skolledares syn på arbete med elever i behov av särskilt stöd framkom följande resultat: skolledare såg i första hand elevers individuella tillkortakommanden som orsak till deras skolsvårigheter och förespråkade lösningar som var förknippade med specialpedagogens arbete (Lindqvist & Nilholm, 2013). De menade att specialpedagoger ska arbeta med att handleda personalen och fokusera på dokumentation och utvärderingar. Skolledare verksamma inom förskolan relaterade däremot oftare orsaker till elevers skolsvårigheter till pedagogerna jämfört med skolledare verksamma inom grundskolan (Lindqvist & Nilholm, 2013).

Inkludering

Inkludering kan vara en faktor som bidrar till alla elevers utveckling mot måluppfyllelse, elever med eller utan funktionsnedsättningar (Persson, 2013; Allan & Persson, 2016; Morgan, 2016). Inkludering är ett mångfacetterat begrepp som kan tolkas på flera sätt men i E. Perssons (2013) undersökning står det för både fysisk inkludering, meningsfull delaktighet och en känsla av tillhörighet i en grupp. Särskilda undervisningsgrupper övergavs till förmån

för tvålärarsystem i klassrummen där specialpedagogerna och speciallärarna engagerades som den andra parten. Morgan (2016) argumenterar, liksom E. Persson (2013), att tvålärarsystem som genomförs på ett effektivt sätt har förmåga att förbättra elevers inlärningsresultat samtidigt som det stödjer inkluderingssyftet.

Nyckelfaktorer som gjorde skillnad för alla elever i klassrummet i E. Perssons studie (2013) var struktur och tydlighet i undervisningen, extra anpassningar i klassrummet för elever i behov av stöd eller särskilt stöd, kontroll av närvaro/frånvaro och snabb uppföljning av frånvaro, undervisning på loven i svenska, matematik och engelska för elever i behov av särskilt stöd. En-till-en-undervisning med elever i behov av grundläggande kunskaper var ytterligare en bidragande nyckelfaktor som speciallärarna ansvarade för, liksom läxhjälp. E. Persson (2013) konstaterar dock att de förbättrade studieresultaten inte kunde göra anspråk på att vara ett direkt resultat av övergången till en mer inkluderande skolmiljö utan hänvisar också till faktorer som större medvetenhet hos lärarna om aktuell forskning, kunskapsmål och undervisningsmetoder.

Idén om att inkludering leder till förbättrad måluppfyllelse för alla elever stöds av Allan och Persson (2016). Gemensam nämnare för informanterna i studien var att de hade varit behöriga till gymnasieprogram i slutet av år 9. De upplevde att de fick mycket stöd och hjälp av sina lärare och klasskamrater att nå goda studieresultat. Resultatet tydde också på att eleverna skaffade sig starka och förbättrade sociala nätverk i de nya lärmiljöerna men även att de reflekterade över normer och värderingar som tydliggjordes i skolan, vilket ledde till utvecklad förståelse av dem själva, deras styrkor och kommande utbildningsval. Ännu ett resultat som kunde knytas till de nya sociala lärmiljöerna tenderade vara förbättrade studieresultat, särskilt för svagare elever (Allan & Persson, 2016). Däremot resulterade de nya lärmiljöerna inte i sociala fördelar för elever i särskilda behov i samma utsträckning.

Resultatet av intervjuerna med eleverna i Allan och Persson (2016) pekade på följande faktorer som betydelsefulla för förbättrade studieresultat: a) värderingar och normer: mentorns roll, lärarnas tillit till elevernas förmåga att lyckas, lärarnas förväntningar på elevprestationer; de uppfattades som *tjätiga* (Allan & Persson, 2016, s. 86) men på ett positivt sätt och lärarnas tydliggörande av kunskapsmål; b) stödfunktioner: tydlig uppmuntran från lärare till elev att be om hjälp vid behov samt kunniga lärare som verkade tycka om sitt arbete; c) positiv identifikation av sig själva som högpresterande och tilltro till sin egen förmåga att klara av uppsatta mål i studierna; d) *bridging*; dvs socialt brobyggande (min översättning) som bidragande orsak till utveckling av elevers kunskaper. *Bridging* tog sig uttryck i att lärarna aktivt uppmuntrade eleverna att hjälpa varandra i klassrummet, vilket eleverna praktiserade och upplevde vara fördelaktigt då de både själva kunde hjälpa andra och samtidigt fick hjälp av klasskamrater vid behov. Att goda relationer spelar en avgörande roll för elevers prestationer får medhåll av Aspelin (2012). I en narrativ studie undersökte han relationers inflytande på elevprestationer och kom fram till att relationen mellan lärare och elev var en huvudfaktor, där lärarens uppmuntran spelade en viktig roll för en positiv utvecklingsprocess.

Trots en stor mängd forskningslitteratur som skrivits på senare tid om inkluderande undervisning så är man fortfarande inom forskarvärlden inte överens om hur begreppet inkludering ska definieras. I en textanalytisk studie av Göransson och Nilholm (2014) kritiseras forskning om inkluderande undervisning för ottydlighet kring just definitionen av begreppet inkludering. Befintlig forskning inom området analyserades utifrån hur begreppet definierades i respektive studie och utifrån vilken empirisk kunskap som påvisade faktorer som bidrog till att göra klassrum och skolor inkluderande. Resultatet visade på fyra olika

uppfattningar av begreppet: a) inkludering som fysisk placering av elever i särskilda behov i konventionella klassrum, b) inkludering i betydelsen att möta funktionsnedsatta elevers behov av sociala och akademiska behov, c) inkludering i betydelsen att möta *alla* elevers sociala och akademiska behov samt d) inkludering i betydelsen av skapande av gemenskaper. Analysen av genomgången forskning visade att knappast någon av de forskningsrapporter som handlade om inkluderande undervisning uppvisade trovärdiga faktorer som kunde sägas bidra till inkluderande processer, sett utifrån en strikt definition av inkludering (Göransson & Nilholm, 2014).

Lloyd och Lloyd (2015) argumenterar *mot* inkludering och *för* evidensbaserad undervisning. De hävdar att lärare i sin undervisning måste utgå från forskning som har visat på effektiva undervisningsmetoder och som återspeglas i förbättrade skolresultat. De är särskilt kritiska till den del av inkluderingstanken som handlar om fysisk och rumslig inkludering tillsammans med övriga klasskamrater. De argumenterar att lärare i reguljära klasser inte förmår undervisa elever med funktionsnedsättningar i samma grupp som klasskamraterna, eftersom elever med funktionsnedsättningar är i behov av annorlunda undervisningsmetoder, mer kraftfulla sådana.

Förväntningar, relationer och specialpedagogisk kunskap

Gibson och Kendall (2010) undersökte dyslektikers uppfattningar om vilka faktorer som hade påverkat deras studieprestationer. Elevernas berättelser är en tillbakablick på studietiden i grundskolan och gymnasiet medan de nu alla är studenter på universitetsnivå. I likhet med eleverna i Allan och Perssons undersökning (2016) så uppgavs en viktig faktor för framgång i studierna vara lärarens positiva förväntningar på en elevs förmåga att lyckas samt att läraren hjälpte eleven vid behov och tog sig tid för denne, vilket även stöds av Aspelin (2012). Detta var dock inte regel utan undantag i undersökningen eftersom resultatet visade att till övervägande del så handlade berättelserna om att lärarna hade haft lågt ställda förväntningar på denna elevgrupp och att hjälp och stöd vid behov var en bristvara (Gibson & Kendall, 2010).

Nielsen (2011) undersökte i en fenomenologisk studie nio dyslektikers uppfattningar om vad som var det viktigaste en lärare kunde göra för att hjälpa och stötta dem i skolan. Resultatet kunde sammanfattas i fyra teman: a) att läraren såg dem som individer och inte reducerade dem till dyslektiker, b) att läraren förstod varje elevs specifika svårigheter som just han/hon måste kämpa med, c) att läraren förmådde utrusta eleven med passande verktyg för lärande och slutligen d) att läraren såg till att det fanns tillräckligt med tid och utrymme för lärande.

Samarbete

Morgan (2016) undersökte specialpedagogers samarbete med klasslärare i inkluderande tvålärarsystem. Studiens syfte var att undersöka vilka faktorer som hindrade samarbetet från att bli mer effektivt och verkningsfullt. Studien ska ses mot bakgrund av att skolor i USA brottas med utmaningen att implementera effektivt samarbete mellan specialpedagogisk personal och klasslärare. Morgan (2016) hävdar att sådant samarbete inte är ett mål i sig utan en förutsättning för kvalitet i inkluderande skolor. Resultaten av studien visade på behov av större flexibilitet i specialpedagogens yrkesroll som att till exempel delta i större omfattning i klassrummet. Tidsbrist, planeringstid, brist på tillit, kontrollbehov, bemötande och undervisningssätt var faktorer som kunde inverka negativt på samarbete och tvålärarsystem. Ett genomgående svarstema i studien pekade dock ut ansvar som den viktigaste faktorn för effektivt samarbete. Morgan (2016) argumenterar att specialpedagoger måste inta en samarbetande ledarroll i skolan för att verka för inkludering. Det ska ligga på deras ansvar att uppnå detta mål men de ska samtidigt också ansvara för alla elevers inläring. Det är enligt

Morgan (2016) ett tufft arbete men är absolut nödvändigt i en inkluderande anda där varje elev ses som en jämlike och där varje elevs framsteg är det viktigaste målet.

Van Garderen et al. (2012) stöder liksom Morgan (2016) uppfattningen att samarbete mellan klasslärare och specialpedagogisk personal kan leda till förbättrade studieresultat. I van Garderen et al. (2012) undersöktes forskning som bedrivits kring samarbetets betydelse för bland annat studieresultat hos elever med funktionsnedsättningar. Resultaten visade att klasslärare som arbetade tillsammans med specialpedagogisk personal utvecklades i sin lärarroll. De tog mer ansvar för att arbeta med elever i svårigheter då skolan använde sig av förebyggande stödsystem i nivåer, som RTI (Response to Intervention) och dokumenterade systematiskt kring elever för att främja deras kunskapsutveckling. Den specialpedagogiska personalens roll hade också utvecklats, från att tidigare ha varit koncentrerad till undervisning av enskilda individer och deras individuella mål, till övergripande ansvar för specialundervisning och relaterade tjänster i skolan.

En annan form av samarbete kring stödinsatser är handledning/konsultation till lärare. Tre olika typer av handledning upptäcktes i en studie där man rapporterade lärares tankar om den handledning de fick av speciallärare (Sundqvist & Ström, 2015). Analysen visade på tre olika handledningstyper; rådgivande/konsulterande-, reflekterande- och samarbetande samtal, där den sistnämnda typen framhålls som den form som har störst potential att utveckla handledningen positivt i mötet mellan de båda professionerna. Både expertdrivet, deltagardrivet och samarbetande förhållningssätt till handledning behövs där det samarbetande förutspås kunna ge förutsättningar för ett inkluderande synsätt på utbildning. Resultatet visade också att a) lärarna ansåg att handledarens specialpedagogiska kunskaper var grunden för fungerande handledning och på b) vikten av pedagogiskt och pragmatiskt innehåll som var till nytta för eleverna. Speciallärarna å sin sida markerade att de hade alltför lite tid för handledning inlagt i sina tjänster. Handledning kunde exempelvis ske på deras raster.

Motivation och grit

Elevens egen kamplust och beslutsamhet att nå sina mål är en faktor som påverkar prestationer positivt (Gibson & Kendall, 2010). Trots placeringar på lägstanivå i differentierade grupper och det negativa inflytandet dessa hade på elevens motivation så kunde en elevs personliga, inre driv och beslutsamhet att vara en högpressterande elev leda till framgång i studieresultat. Baksidan av medaljen stavades psykisk utmattning i perioder, eftersom det krävdes stor ansträngning av dessa elever för att nå höga resultat.

Duckworth et al. (2007) hävdar liksom Gibson och Kendall (2010) och Allan och Persson (2016) att individens tilltro till sin egen förmåga är en viktig faktor för framgång, men Duckworth et al. (2007) går längre än så. De menar att det finns en personlig egenskap hos individer som på engelska kallas *grit* och definieras som ”perseverance and passion for long-term goals” (Duckworth et al. 2007, s. 1087); uthållighet och passion för långsiktiga mål (min översättn.). *Grit* kan delvis härledas till gener, uppväxt och erfarenheter (Näslund, 2017, 7 februari). Duckworth (2007) utförde fyra olika studier som undersökte egenskapen varav en mätte *grit* hos barn i åldrarna 7-15 år, som deltog i en rättstavningstävling med deltagare från flera länder. Tävlingen var utdragen och barnen kvalificerade sig till flera uttagningar med final på slutet. Då forskarna mätte *grit*, IQ samt några andra variabler hos de barn som kvalificerat sig vidare, visade det sig att *grit* var det mått som bäst kunde förutsäga hur framgångsrika barnen skulle bli i tävlingen (Duckworth et al., 2007). Slutsatsen av undersökningen visade att för att nå svåra mål krävs inte enbart anlag eller talang, utan också

att individen förmår stå ut och kan använda sina anlag/sin talang fokuserat under längre tid (Duckworth, 2007).

Klingberg (2016) menar i anslutning till Duckworth (2007) att det är just *grit* som är den förklarande faktorn till varför vissa barn lär sig snabbare än andra. Tidigare har forskargrupper velat undersöka eventuella samband mellan motivation och inläring men Jaeggi (refererad till i Klingberg, 2016) fann i sin studie att mått på inre motivation inte kunde förklara varför barn förbättrades snabbare genom träning av arbetsminne eller matematik. Vidare argumenterar Klingberg (2016) att Jaeggis resultat stärks av de negativa samband som påvisats mellan inre motivation och prestation i analysen av Pisa-resultaten. Klingberg (2016) betonar att motivation och *grit* inte är samma sak utan skiljer sig åt: *Grit* betraktas som ett personlighetsdrag, som är relativt stabilt över tid. På så sätt skiljer det sig från motivation som avser en speciell situation, aktivitet eller uppgift” (Klingberg, 2016, s. 4). *Grit* verkade reflektera en ny aspekt av motivation som inte enbart handlade om att drivas av att man tycker att något är roligt, utan tvärtom att kämpa i motgång” (Klingberg, 2016, s. 3). I radioprogrammet Kropp & Sjal (Näslund, 2017, 7 februari) hävdar dock Duckworth att *grit* inte utesluter lusten och kärleken till det man gör utan att drivet och lusten faktiskt hänger ihop: ” My definition of grit is perseverance and passion for very long-term goals. In other words it’s having stamina about something you really care about, but not just because you have to do it but because you love what you do” (Näslund, 2017, 7 februari).

I Klingbergs undersökning (2016) var ett av huvudmålen att ta reda på vilken roll *grit* spelade för träning hos barn. En grupp 6-åringar tränade på matematikövningar eller arbetsminneövningar på surfplattor med appen Vektor 30 minuter per dag under åtta veckor. Barnens lärare skattade varje barns *grit* med hjälp av ett formulär. Barnen intervjuades om hur rolig de tyckte träningen var för att kunna se om barnens inre motivation påverkade skillnader i träningsresultat, medan föräldrarna skattade eventuella uppmärksamhetsproblem hos sitt barn för att utvärdera adhd-symtom. Resultaten visade att varken motivation eller uppmärksamhetsproblem påverkade träningsframgångarna utan *grit* var den enda faktor som korrelerade positivt med resultaten. Undersökningen utvidgades härefter till en större studie med mer än 300 barn och samma resultat påvisades återigen (Klingberg, 2016).

Speciallärares arbetsvillkor

Bettini et al. (2016) hävdar att arbetsvillkor kan vara begränsande för speciallärares möjligheter att utveckla verkningsfull undervisning för elever i särskilda behov, vilket i sin tur kan påverka elevernas resultat. Arbetsvillkor som pekades ut som begränsande omfattade: a) skolkulturen på den aktuella skolan, b) administrativt och kollegialt stöd med fokus på undervisning, c) undervisningsmaterial, d) undervisningsgrupper, e) undervisningstid och e) planeringstid. Dessa arbetsvillkor kunde interagera med varandra och med lärares personliga egenskaper såsom erfarenhet och personlig läggning (Bettini et al. 2016). Undersökningen baseras på textanalys av tidigare forskning kring hur administrativa uppgifter och skolkultur påverkar allmänna skolors effektivitet och elevers studieresultat.

Differentiering

Differentiering har oftast en negativ inverkan på elevers upplevelse av framgång i skolan, hävdar Gibson och Kendall (2010). Resultatet i deras studie visar på upplevelser av dålig självkänsla, utanförskap och känsla av maktlöshet hos elever med dyslexi som regelbundet nivågrupperats i mindre läs- och skrivgrupper. Eleverna trodde sig inte själva om att kunna avancera till en högre nivå, särskilt inte när lärare förutspådde låga betyg i förväg. Flera elever hade minnen av lärare som hade låga förväntningar på dem och som gav uttryck för en

negativ syn på dem som lata och inkompetenta att lära sig stava och skriva. Trots detta lyckades alla elever i undersökningen avancera till högre studier på universitetsnivå. En elev beskrev bristen på utmaningar i de läromedel som användes på den lägre nivån och att hennes inlärningssvårigheter snarare förstärktes på grund av de undervisningsmetoder som användes på grund av lärarnas oförmåga att möta hennes svårigheter på ett adekvat sätt i den differentierade gruppen.

En-till-en-undervisning i det reguljära klassrummet med en lärarassistent möjliggjorde dock för en av eleverna att tillgodogöra sig innehållet på lektionerna. Ett annat resultat var att många elever i klassrummet hade liten förståelse för och kunskap om olikhet och funktionsnedsättningar, vilket ibland resulterade i trakasserier.

Lloyd och Lloyd (2015) hävdar tvärtemot Kendall och Gibson (2010) att differentiering gjord på rätt sätt stöder elever med funktionsnedsättningar. De ifrågasätter placeringens betydelse i helklass i inkluderande skolor, och om detta överhuvudtaget har med specialpedagogik att göra. Sammanfattningsvis menar Lloyd och Lloyd (2015) att det viktigaste för elever med funktionsnedsättningar är inte att ha tillträde till reguljära undervisningsgrupper där de är fysiskt inkluderade, utan att de får effektiv, evidensbaserad undervisning som leder till att de klarar sig själva i samhället efter avslutade studier. Fysisk inkludering med klasskamraterna ger inte tillräckliga förutsättningar för att lösa detta, hävdar de.

Allan och Perssons studie (2016) stöder delvis Lloyd och Lloyd (2015) i uppfattningen att elever med funktionsnedsättningar inte gynnas socialt i inkluderande lärmiljöer. En-till-en-undervisning har däremot visat sig vara en gynnsam undervisningsform för samma elevkategori, enligt flera studier i forskningsöversikten (Allan & Persson, 2016; Nielsen, 2011; E. Persson, 2013).

Tidig kartläggning och diagnostisering

Att försumma tidig pedagogisk kartläggning och diagnostisering av elevers inlärningssvårigheter kan orsaka dålig självkänsla hos elever med funktionsnedsättningar och även få långtgående konsekvenser för deras akademiska prestationer, hävdar Gibson och Kendall (2010). Trots att alla fem elever i studien hade uppvisat specifika inlärningssvårigheter under hela grundskoletiden hade ingen av dem kartlagts eller diagnostiserats förrän på gymnasiet eller på universitetet. Gibson och Kendall (2010) betraktade detta som en allvarlig brist.

Oavsett om diagnoser finns eller ej så är skolan skyldig att ge elever det stöd de behöver, vilket fortfarande dock behandlas olika på olika skolor. I en studie där man undersökte skillnader mellan olika grupper av friskolors arbete med elever i särskilda behov, visade resultaten att det är viktigt med diagnoser för att överhuvudtaget få stödinsatser, trots att denna uppfattning inte finner stöd i styrdokumentet (Magnusson, Göransson & Nilholm, 2015). Generellt sett var bristperspektivet på eleven orubbat i hur friskolorna i studien såg på skolsvårigheter och på hur man organiserade stödet. En bidragande faktor till detta synsätt på stödinsatser kan ha med marknadsrationalitet att göra, enligt studien.

Teoretisk ram

Nedan följer en beskrivning av den teori som används för att analysera det slutliga resultatet.

Relationellt och kategoriskt perspektiv

Enligt B. Persson (2013) är det möjligt att betrakta specialpedagogisk verksamhet utifrån en modell med två olika perspektiv. Dessa två synsätt är det relationella kontra det kategoriska, där det relationella perspektivet bygger på ”interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan” och är att föredra i sin inkluderande syn på alla elever (B. Persson, 2013, s.160). Ett relationellt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet är gynnsamt för elever i svårigheter då det öppnar för flexibilitet i ”förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer” (B. Persson, 2013, s. 160). En elevs skolsvårigheter antas utifrån det relationella perspektivet bero på faktorer som delvis står att finna hos individen själv men som till största delen handlar om den lärandemiljö eleven vistas i under skoldagen, såsom den fysiska miljön; tex lärosalar, fysisk placering i klassrummet, tillgängliga läromedel, alternativa verktyg samt lärares förmåga att anpassa krav och bedömning. Det kategoriska perspektivet relaterar istället en elevs svårigheter ”till en effekt av tex låg begåvning eller svåra hemförhållanden” (B. Persson, 2013, s. 160) och förläggs med detta synsätt huvudsakligen till eleven själv. Det är eleven som är bärare av ett problem. Beroende på vilket perspektiv man väljer får det konsekvenser för hur en skola uppfattar att man ska arbeta med elever i behov av stöd. Perspektiven ska ses som idealtyper och inte förväxlas med en objektiv verklighet (B. Persson, 2013). I den slutliga analysen planerar jag att använda tabellen med de sex olika kriterierna med tillhörande kännetecken på de två perspektiven som analysverktyg. Det är respondenternas uppfattningar samt tidigare forskning om mer eller mindre väl fungerande stöd som analyseras i syfte att upptäcka vilka perspektiv som tangeras.

Innehåll:	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
1. Uppfattning av pedagogisk kompetens	Pedagogerna kan anpassa undervisning och lärmiljö i klassrummet till elevens olika behov och förutsättningar.	Pedagogerna fokuserar mest på sitt ämne och undervisningen.
2. Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Pedagogerna får professionell hjälp med att planera in differentiering i undervisning och material.	Stödet ska riktas direkt mot eleven med hänvisning till elevens svårigheter.
3. Orsaker till specialpedagogiska perspektiv	Eleven befinner sig i svårigheter. Orsakerna kan vara relaterade till miljön runt eleven, uppväxtvillkor och utbildning.	Eleven är en individ med svårigheter. Dessa ses som medfödda och är starkt knutna till individen själv.
4. Tidsperspektiv	Långsiktighet.	Kortsiktighet.
5. Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Fokus är på eleven, dess lärande och lärmiljön.	Fokus är enbart på eleven som individ.
6. Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Ansvaret delas av arbetslagen och pedagogerna med starkt stöd av rektor.	Ansvaret förläggs på speciallärarna, specialpedagogerna och personalen i Elevhälsan.

Tabell 1: Två skilda sätt att betrakta specialpedagogisk verksamhet: relationellt och kategoriskt perspektiv (B. Persson, 2013).

Metod

I detta kapitel redogörs för arbetets metodologiska ansats, metodval och analysmetod som därefter följs av en redogörelse för de etiska krav som ställts på arbetet, dess reliabilitet och validitet.

Ansats

Studiens ansats är kvalitativ till sin karaktär. Vad innebär då detta? Vilka teorier finns kring vad en kvalitativ studie bör förhålla sig till? Som kvalitativ forskare utgår man från det man själv upplever och observerar (Roos, u.å.). En sådan roll förutsätter att man kommer nära människor och miljöer, vilket kan vara fördelaktigt men också innebära behov av noggranna avvägningar och bedömningar då det gäller etiska frågor som kan uppstå (Ahrne & Svensson, 2011). Den innebär också möjlighet till stor flexibilitet i själva forskningsprocessen; olika aktiviteter kan varvas under processens gång som exempelvis intervjuer, textläsning, transkriberingar samt analysarbete (Ahrne & Svensson, 2011). En tredje aspekt handlar om att forskaren behöver vara kreativ i sitt val av analysverktyg för att bearbeta datamaterialet. Det finns sällan färdiga analysmallar att tillgå (Ahrne & Svensson, 2011). Slutligen ställs krav inom kvalitativ forskning på trovärdighet och generaliserbarhet, som innebär att undersökningen redovisas på ett tydligt, transparent och ärligt sätt (Ahrne & Svensson, 2011).

Val av metod

I föreliggande studie är det uppfattningar om stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter som står i fokus, vilket rimmar med Ahrne och Svenssons (2011) skrivning om det rimliga i att använda kvalitativ metod för att undersöka omständigheter kring utsatta grupper och synliggöra miljöer kring desamma. Överfört till den här studien undersöks dessa omständigheter och miljöer i ett vidare sammanhang utifrån B. Perssons (2013) två perspektiv på specialpedagogisk verksamhet, där jag försöker upptäcka i vilken mån respondenternas uppfattningar om stöd stämmer in på de olika perspektiven. Enligt Svensson (2011) behöver den som forskar placera sig någonstans teoretiskt då man vill studera något. Det ”definierar utsiktspunkten för forskaren och sätter på så vis ramarna för *vad* som bör och kan studeras i samhället” (Svensson, 2011, s. 189). När det gäller val av metod finns det egentligen inga absolut sanna metodval som kan användas för att finna svaret på en forskningsfråga, menar Ahrne och Svensson (2011). Däremot ska metodvalet ses som ett medel för att samla in data. Inom kvalitativ metod så brukar man nämna tre olika tillvägagångssätt för att samla in data; nämligen intervjuer, observationer och text/bildanalys (Ahrne & Svensson, 2011). Jag har valt att använda semistrukturerad intervju.

Intervjuer

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2011) menar att intervjuformen, till skillnad mot det vänskapliga samtalet, bygger på att skapa kunskap om något man som forskare eller student inte har kunskap om. En semistrukturerad intervju bygger på delvis färdigformulerade frågor i en intervjuguide, som kan varieras i ordningsföljd och/eller efter person i intervjusituationen, men också på att intervjuaren följer upp det sagda med fördjupande och/eller klagörande frågor som inte finns nedskrivna; ”Härigenom kan man få beskrivningar av händelseförlopp och situationer som man inte kan få grepp om genom färdigformulerade frågor” (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011, s. 40). Det finns dock några saker att tänka på då man använder

intervjun som metod. En intervju är i mångt och mycket beroende av den kontext där den genomförs, vilket betyder att datamaterialet kan påverkas av till exempel den plats som valts för intervjutillfället eller av maktassymmetrier mellan respondent och intervjuare (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011). Ett illustrerande exempel skulle kunna vara att en skolforskare väljer att intervjua barn i deras vardagliga skolmiljö i det vanliga klassrummet. Bara genom att forskaren är en vuxen person så finns där redan ett outtalat maktövertag. Adderar man till det att barnet befinner sig i sin vardagliga skolmiljö där barnets roll normalt sett är elevens, så har man även genom val av plats placerat barnet i ett omedvetet underläge gentemot vuxenvärlden och auktoriteter. Att ha kännedom om sådana underliggande påverkansfaktorer kan vara till nytta i planeringsstadiet inför intervjun. Forskaren kan då planera för att söka skapa en bra balans mellan intervjuare och respondent samt skapa en så avdramatiserad miljö för barnet som möjligt. När det gäller intervjuer med vuxna på exempelvis elitnivå, så kan det vara till nytta att vara ordentligt påläst i ämnet före intervjun, för att få en så nyanserad och bred bild som möjligt i datamaterialet, men också för att få respondenten att vilja dela med sig av sin kunskap mer beredvilligt (Eriksson-Zetterquist, 2011). Det kan då i bästa fall uppstå en känsla av samhörighet och vi-känsla mellan intervjuare och respondent. Alvesson (refererad till i Eriksson-Zetterquist, 2011) menar att när forskarens eventuella påverkan har undanröjts så mycket som möjligt är det störst chans att den intervjuade verkligen berättar om verkligheten ”där ute”. Alvesson (refererad till i Eriksson-Zetterquist, 2011) talar vidare om ett ”aktivt intervjuande”, vilket motsvaras av att två personer möts på lika nivå där båda ger och tar i ett samtal. Enligt Eriksson-Zetterquist (2011) kan det också vara så att det som sägs under intervjun kan ha andra syften än vad man som intervjuare hade tänkt sig eller ens förstår. Exempelvis kan det vara så att respondenten tar tillfället i akt att framhäva sig själv och imponera på intervjuaren, sk *impression management* eller tar tillfället i akt att framföra fakta som kan betraktas som en politisk handling (Eriksson-Zetterquist, 2011). En annan viktig aspekt av intervjun som metod handlar om intervjuarens ansvar att inte söka påverka respondentens svar åt något håll. Detta ansvar upprätthålls genom att undvika att ställa ledande frågor (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2011).

Analysverktyg

Som analysverktyg för den *primära analysen* (Åkerlund, 2016, s. 25) används hermeneutisk tolkning medan den övergripande analysen förklarar resultaten utifrån arbetets teoretiska utgångspunkt, som är det relationella och det kategoriska perspektivet på specialpedagogisk verksamhet (B. Persson, 2013). Traditionellt har hermeneutisk tolkning inom humaniora använts framförallt för att tolka religiösa texter, främst Bibeln, men även juridiska och litterära texter. Men hermeneutisk tolkning används också för att analysera intervjutexter (Kvale & Brinkman, 2012; Ödman, 2007). Begreppets etymologiska betydelse härstammar från det grekiska verbet *hermeneuein* som brukar översättas med *att tolka*. Ytterligare betydelser är *att utsäga något högt i ord* och *att förklara*. *Hermeios* var dessutom epitetet för den tolkande orakelprästen i det antika Greklands Delfi vars uppgift innebar maktutövande och uttryckte således en ansvarsfull position. Dessutom återfinns ytterligare en variant av begreppet i gudanamnet *Hermes* som bla var budbärare mellan gudar och dödliga (Ödman, 2007).

Hermeneutisk tolkning

Det man brukar förknippa hermeneutisk tolkning med i första hand är den tolkningsprocess som innebär att man går bakåt och framåt mellan helheten och delarna i en cirkel eller spiral,

tills man inte kommer längre i sin meningstolkning. Cirkeln ska inte jämföras med en ond cirkel som inte leder någonstans, utan snarare som en god cirkel eller spiral. Tanken är att man söker efter en djupare förståelse av meningen i texten. Man kan också beskriva processen som att man inte kan tolka delarna för sig själva utan att sätta dem i relation till helheten, som sedan går tillbaks till delarna etc. (Kvale & Brinkman, 2012).

Etiska ställningstaganden

I studien har jag tagit hänsyn till följande fyra, etiska krav som föreskrivs av Vetenskapsrådet (2011).

Informationskravet

Kravet innebär att de personer som ska studeras behöver informeras om vad studien innebär (Svensson & Ahrne, 2011; Vetenskapsrådet, 2011). Deltagarna i föreliggande studie informerades om studiens syfte och tillvägagångssätt i förväg via mejl.

Samtyckeskravet

Utifrån den information som delgivits de tilltänkta respondenterna har de själva rätt att bestämma om de vill delta eller ej (Svensson & Ahrne, 2011; Vetenskapsrådet, 2011). Ett missivbrev skickades därför ut till varje respondent via mejl innan de tog ställning till deltagande eller ej. Innehållets syfte var att informera om att undersökningen byggde på frivillighet och att man som deltagare när som helst kunde avbryta sin medverkan utan att ange orsak och att man dessutom inte riskerade att bli utsatt för påtryckningar av något slag.

Konfidentialitet

Konfidentialitetskravet finns till för att skydda enskilda personers identitet. De uppgifter man som forskare samlar in om sina respondenter måste bevaras och redovisas på ett sådant sätt att enskilda människor inte kan identifieras av utomstående (Svensson & Ahrne, 2011; Vetenskapsrådet, 2011). Det råder även tystnadsplikt kring det inhämtade materialet om respondenterna (Vetenskapsrådet, 2011). För att skydda deltagarnas identitet i studien så är dessa avidentifierade och representeras istället av en numrerad bokstavskombination; SP1, SP2 osv, där SP står för specialpedagog. Arbetsplatserna liksom den kommun respondenterna arbetar i är likaså de avidentifierade och istället omnämnda som *sex kommuner i mellersta Sverige*. Insamlade data och transkriberingar har förvarats på säker plats under tiden som jag arbetat med uppsatsen och förstörs då studien är klar och publicerad.

Nyttjandekravet

Inhämtat material i forskningssyfte, som exempelvis personuppgifter, får inte spridas vidare för att kunna användas i andra syften som kan påverka den enskilda individen direkt. Uppgifterna får inte heller användas för reklamändamål (Svensson & Ahrne, 2011; Vetenskapsrådet, 2011). Missivbrevet som skickades ut till respondenterna innehöll även denna information; dvs att studien endast kommer att användas i forskningssyfte.

Studiens tillförlitlighet och giltighet

Syftet med studien är att studera några specialpedagogers uppfattningar om vad som kan betecknas som väl eller mindre väl fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter.

Jag har valt att återkoppla till fältet genom att skicka ut en individuell sammanställning till varje deltagare över deras uppfattningar och bett om respons i form av tillrättaläggande eller kompletterande kommentarer. Något som rekommenderas i metodlitteraturen för att öka trovärdigheten och för att få en indikation på om respondenterna kan relatera till och känna igen sig i det som jag som forskare sett (Svensson & Ahrne, 2011). Det behöver emellertid inte betyda att man uppnår konsensus men ibland kan det leda till nya data med mer nyanserade resultat. Av sju respondenter återkopplade fem att de upplevde sig korrekt uppfattade varav en kompletterade med ytterligare information till resultatunderlaget. Övriga respondenter svarade inte vilket jag tolkar som att de inte ville tillägga något ytterligare.

Under intervjuerna tänkte jag på att använda relevanta mot- och följdfrågor för att fördjupa och förtydliga innehållet, något Kvale och Brinkman menar också ökar trovärdigheten (2012).

På grund av tidsbrist engagerade jag min vuxna dotter för transkribering av tre av sju inspelade intervjuer. För att säkerställa reliabiliteten i att vi inte gjort två helt skilda tolkningar av materialet lyssnade jag igenom samtliga inspelningar med utskriften framför mig. Kvale och Brinkman (2012) beskriver just bristen av granskning hos den som skriver ut samhällsvetenskapliga intervjuer när det gäller reliabilitet. Det är nämligen fullt möjligt att två skribenter som oberoende av varandra strävar efter att transkribera samma inspelning så ordagrant som möjligt ändå presenterar två skilda tolkningar av materialet. Skillnader i tolkning och avskrift kan handla om dålig inspelningskvalitet där man misstolkar ohörbara sekvenser eller inte uppfattar var en mening slutar eller börjar, enligt Kvale och Brinkman (2012). För att undvika sådana potentiella tolkningsmarginaler och öka trovärdigheten kring avskriften vidtog jag ovanstående åtgärd.

Validitet i en samhällsvetenskaplig studie handlar om dess giltighet (Kvale & Brinkman, 2012). Mäter studien ifråga vad den är tänkt att mäta? Undersöker den vad den är tänkt att undersöka? Enligt Kvale och Brinkman (2012) kan validitet betraktas som en forskares hantverksskicklighet i att kontrollera, ifrågasätta och tolka sina resultat teoretiskt. Validitet är enligt samma författare något som bör genomsyra hela forskningsprocessen kontinuerligt. Den återfinns i sju stadier som består av: tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, validering och slutligen rapportering. Alla dessa stadier har tagits hänsyn till då arbetet genomförts.

Urval och genomförande

Under denna rubrik redogörs för hur urvalet av informanter har gått till följt av en presentation av desamma. Slutligen beskrivs även genomförandet av själva intervjuerna.

Urval

Urvalsunderlaget i studien består av sju informanter från sex olika kommuner i mellersta Sverige. Syftet var från början att få tag på minst fem speciallärare eller specialpedagoger verksamma inom grundskolans senare år för intervjuerna, eftersom min egen arbetslivserfarenhet delvis kommer från år 7-9. För att hitta rätt målgrupp valde jag först att vända mig till rektorer verksamma inom grundskolans senare år, årskurs 7-9. Det var ett viktigt incitament för mig i urvalet att inte ha haft någon nära relation till respondenterna, eftersom jag ville undvika eventuell negativ inverkan på intervjurest resultaten, såsom eventuell påverkan av lojalitetskänslor mot arbetsplatsen eller tidigare kollegor. Därför valde jag skolor där jag själv inte arbetat. Då jag inte lyckades få tag på fem respondenter vid första försöket så utökade jag urvalet till ytterligare några skolor. Dessa ansträngningar resulterade i ytterligare två respondenter till intervjuerna. När intervjutillfällena började närma sig sitt slut fick jag tips av en kollega om en äldre, erfaren och frilansande specialpedagog med lång arbetslivserfarenhet från högstadiet och gymnasiet. Även denna person tillfrågades om deltagande och svaret blev positivt. Eftersom jag inte fick tag på några speciallärare för undersökningen tvingades jag ändra målgrupp för syftet och arbetets fokus blev enbart på specialpedagoger och deras uppfattningar.

Presentation av informanter

I undersökningen ingår sju specialpedagoger som alla arbetar eller har arbetat inom grundskolans senare år, år 7-9. De representeras av varsin bokstavs- och sifferkombination där SP betyder *specialpedagog*. Beteckningarna används med hänvisning till kravet på konfidentialitet. Sammanställningen anger antal år i yrket och utbildningsstadier man jobbar mot, men utelämnar kön för att inte röja någons identitet.

SP1

SP1 är utbildad specialpedagog med ca 22 års pedagogisk erfarenhet, varav tio år som speciallärare och specialpedagog. SP1 arbetar på en 7-9-skola med övergripande ansvar för den specialpedagogiska verksamheten.

SP2

SP2 är utbildad specialpedagog med ca tio års pedagogisk erfarenhet, varav ett år som specialpedagog. SP2 arbetar på en 7-9-skola med övergripande ansvar för den specialpedagogiska verksamheten.

SP3

SP3 är utbildad specialpedagog med ca 30 års pedagogisk erfarenhet, varav 15 år som specialpedagog. SP3 arbetar på en 4-9-skola med övergripande ansvar för den specialpedagogiska verksamheten.

SP4

SP4 är utbildad specialpedagog med ca 32 års pedagogisk erfarenhet, varav ca 10 år som speciallärare och specialpedagog. SP4 arbetar på en 7-9-skola med övergripande ansvar för den specialpedagogiska verksamheten.

SP5

SP5 är utbildad specialpedagog med ca 38 års pedagogisk erfarenhet, varav ca 20 år som speciallärare och specialpedagog. SP5 arbetar på en 7-9-skola med övergripande ansvar för den specialpedagogiska verksamheten, samt undervisar elever i behov av särskilt stöd.

SP6

SP6 är specialpedagog med ca 27 års pedagogisk erfarenhet, varav ca 15 år som speciallärare och specialpedagog. SP6 arbetar på en 4-9-skola med övergripande ansvar för den specialpedagogiska verksamheten.

SP7

SP7 är specialpedagog med ca 47 års pedagogisk erfarenhet, varav 15 år som specialpedagog. SP7 har arbetat både med år 7-9 samt gymnasiet och har efter pensionsåldern fortsatt arbeta som frilansande specialpedagog mot olika skolor. Respondenten har både haft övergripande ansvar för den specialpedagogiska verksamheten samt undervisat elever i behov av särskilt stöd i tjänsten som specialpedagog.

Genomförande

Rektorerne ombads via mejl att om möjligt ta reda på efterfrågad bakgrundsinformation om sin personal innan de vidarebefordrade kontaktuppgifter till mig. Sedan skickade de tillbaka förslag på speciallärare och specialpedagoger och jag skickade i retur ut en förfrågan till samtliga föreslagna om deltagande i intervju. I förfrågan till de eventuella respondenterna beskrev jag mig själv som en student på Speciallärarprogrammet som sökte deltagare för en intervju gällande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter. Jag fick endast positiva svar från specialpedagoger medan ingen speciallärare kunde delta.

Till de specialpedagoger som tackade ja till att medverka skickade jag ut ett missivbrev (bilaga 1) varpå respondenterna i vändande mejl hade möjlighet att acceptera eller avstå från att medverka. Till de som accepterade skickade jag sedan ut fem gemensamma frågor att reflektera över i förväg (bilaga 2). Alla som fick missivbrevet accepterade medverkan, förutom en respondent som inte var helt säker på om dennes specialpedagogiska roll passade för undersökningens syfte. Jag hade en konversation med respondenten via mejl där jag förklarade att jag gärna ville se också denna roll representerad i undersökningen, vilket resulterade i ett positivt svar. Totalt fick jag tag på sju respondenter vilket var några fler än jag från början hade tänkt mig.

Nu inleddes arbetet med att boka in tider för intervjuer och genomföra dem. Jag ringde därför upp var och en av respondenterna för att bestämma mötestid. Därefter inleddes intervjuerna och genomfördes under ett förlopp av exakt två veckor. Det blev intensivt emellanåt, då respondenterna inte hade möjlighet att delta mer än vissa dagar. Tanken var att inte genomföra mer än en intervju per dag, men det gick inte att undvika vid två tillfällen.

För att i någon mån undvika att begå misstag i de kommande intervjuerna så genomförde jag först en provintervju med en kollega, något som rekommenderas inför kvalitativa intervjuer (Eriksson-Zetterquist & Ahne, 2011; Åkerlund, 2016). Exempel på sådana misstag kan vara att frågorna i intervjuguiden är alltför snäva eller tvärtom alltför öppna, vilket kan leda till ett tunt resultat respektive ett alltför stort och omfattande intervjumaterial. En konsekvens av provintervjun blev att jag reviderade intervjuguiden (bilaga 3) och lade till några inledande uppvärmningsfrågor samt förtydligade några av uppföljningsfrågorna och tog bort några.

Därefter träffade jag alla respondenter och genomförde intervjuerna på deras respektive arbetsplats. Platsen hade vi kommit överens om i telefon och den valde de själva ut. Intervjuerna råkade sammanfalla med många lärares sportlovsvecka, varför det inte var ett självklart alternativ för alla att vara på jobbet just den veckan. En annan respondent föreslog att vi skulle ha vårt möte på en plats där vi kunde äta tillsammans, eftersom det passade bra med tanke på tidpunkten för dagen, men vid närmare eftertanke bestämde vi att ses på arbetsplatsen istället. Lunchrestauranger är ofta fyllda av ljud och det kan vara svårt att göra en bra inspelning i samband med det.

Intervjuerna pågick ca en timme vardera och spelades i de flesta fall in med två ljudupptagningskällor samtidigt, via mobiltelefon och iPad. Dessa förde jag över till min dator efter avslutad intervju och raderade dem från inspelningskällorna. När jag hade två inspelningar kvar upptäckte jag dock ett tekniskt problem med iPaden och använde bara mobiltelefonen efter det. Mobilen fungerade bäst kvalitetsmässigt både med avseende på ljudkvalitet och teknik.

Själva intervjun gick till så att jag presenterade mig själv mycket kort och berättade att jag skulle berätta mer om mig själv efter intervjun. Detta ingick i min metod för att inte påverka intervjun alltför mycket. Då tänker jag närmast på vad olika signaler om exempelvis yrkesstatus kan sätta igång hos respondenten. Jag inledde varje intervju med två allmänna, övergripande frågor. Den första frågan rörde anledningen till respondenternas yrkesval och i den andra uppmanades de beskriva vad de ansåg att stöd är. Orsaken till det var att jag ville avdramatisera situationen från början och värma upp intervjupersonerna.

Sedan knöt jag an till de fem frågor jag skickat ut i förväg (bilaga 2). Frågorna gick ut på att tänka tillbaka på två autentiska elevfall där stödinsatser fungerat bra i det ena fallet och mindre bra i det andra. Jag ville också att de skulle reflektera över varför stödet hade fungerat bra eller mindre bra och dra egna slutsatser kring orsakerna till detta. Att jag valde att skicka ut dessa frågor i förväg såg jag som en möjlighet att få till en djupare reflektion kring stöd hos varje respondent; som en möjlighet att inte behöva komma helt oförberedd och dessutom som en möjlighet att få större djup och kvalitet i svaren. Frågorna var alltså endast tänkta som ett möjligt reflektionsunderlag och som ett komplement till intervjuguiden som jag använde under intervjun. Jag hade inte bätt respondenterna att skriva ner något inför intervjutillfället men några hade tagit med stödord eller anteckningar och några svarade på frågorna utifrån minnet eller använde en kombination av dessa. Flera av respondenterna hade haft svårt att dra sig till minnes några specifika elevfall utifrån de i förväg utskickade frågeställningarna och framförallt hade det att göra med att de hade svårt att erinra sig elever som de enbart hade stöttat på grund av språk-, skriv- eller lässvårigheter. Flertalet av de elever de mött genom åren i behov av stöd hade haft kombinationer av olika inlärningssvårigheter eller funktionsnedsättningar. Några av informanterna hade också i sina nuvarande yrkesroller som specialpedagoger mestadels jobbat med den organisatoriska delen av stödinsatser, vilket också gjorde att de hade svårare att påminna sig elevfall då de jobbade längre ifrån eleverna fysiskt nu.

Eftersom semistrukturerad metod tillåter att frågorna kommer i olika ordning och att följdfrågor kan ställas relativt fritt, så böljade samtalen fram och tillbaka kring det som kom upp medan jag försökte vara uppmärksam på att styra tillbaka till det tema som ändå var dagens: fungerande stöd och analys av vad som hade fungerat bra och mindre bra och vad det kunde bero på.

Efter intervjuens slut bad jag att få ta del av respondenternas bakgrund beträffande ålder, utbildningsnivå och antal år i yrket.

Direkt i anslutning till intervjuerna skrev jag även ner mina reflektioner över samtalet i datorn för att inte glömma något betydelsefullt i sammanhanget. Detta var jag mycket noga med eftersom min erfarenhet är att minnen snabbt bleknar och att det är lätt att glömma bort detaljer efter en tid.

Härefter tog arbetet med transkribering av insamlat datamaterial vid. Då jag hade sju intervjuer á 60 minuter vardera att skriva ut engagerade jag en assistent för att avlasta mig med några transkriberingar. För detta syfte anlätade jag min vuxna dotter för uppgiften samtidigt som jag informerade om de etiska förpliktelser det innebar mot intervjumaterialets innehåll och respondenterna. Det är vanligt förekommande att sekreterare transkriberar intervjustudier på forskarnivå medan de forskare som vill betona kommunikationsformen och den språkliga stilen ibland väljer att göra det själva (Kvale & Brinkman, 2012). Fördelen med att skriva ut åt sig själv är enligt Kvale och Brinkman (2012) att den egna intervjustilen blir tydlig för intervjuaren. I föreliggande fall handlade det i första hand om att spara tid i förhållande till de givna tidsramarna.

I arbetet med att analysera intervjuerna använde jag hermeneutisk tolkningsmetod där jag tolkade respondenternas uppfattningar utifrån syftet och forskningsfrågorna. Konkret innebar det att jag först läste igenom varje intervjurefleksion och samtidigt kategoriserade de uppfattningar som framträdde under rubriker i grova drag. Kategoriseringarna fick jag fram genom att ställa de båda forskningsfrågorna till innehållet i texterna och använda de uppfattningar jag fann som tangerade svar på frågorna. Överstrykningspennor i två olika kulörer hjälpte till att hålla isär uppfattningarna och anteckningar i marginalen blev ett gott stöd för att sammanfatta innehåll och skapa förstadiet till kategorier. Därefter gick jag igenom varje intervju på samma sätt och fyllde på med fler kategorier då dessa texter var mer innehållsrika och kompletterade reflektionerna på ett fylligare sätt. Jag samlade kategorierna i ett block till att börja med under varje informants namn och skapade därefter en större, analog tankekarta med post-it-lappar. Sedan överförde jag alla funna kategorier till rubriker och omformade dem till färre kategorier och underrubriker, då jag såg att de passade ihop och gick in i varandras betydelser. Samtidigt läste jag igenom materialet noggrant en gång till för att se om jag gått förbi något av vikt eller om fler kategorier borde gå in i varandra. När jag inte hittade något mer att tillägga så skapade jag en tabell över kategorierna kopplade till de båda forskningsfrågorna och respektive respondent. Under varje kategori placerades de informanter och sidhänvisningar från materialet som stämde in på respektive kategori. När jag inte kunde få fram något nytt av värde i tolkningsprocessen, hade jag gått från delarna till helheten och tillbaka igen, samt förflyttat mig neråt i en spiralliknande rörelse mot mer konkreta och begripliga kategoriseringar av uppfattningar. Dessa presenteras närmare i en tabell under resultatavsnittet.

Resultat och analys

Avsnittet inleds med en sammanställning i tabellform över kategorier jag funnit i den primära analysen och som jag redogör för i resultatet. Tabelluppställningen är gjord utifrån de båda forskningsfrågorna och ger en översiktlig bild av funna huvudkategorier samt tillhörande underkategorier. Det finns tre huvudkategorier till varje forskningsfråga med tre tillhörande underkategorier, förutom i ett fall där det finns fyra. Resultaten sammanfattas därefter under egen rubrik. Där dialoger har återgetts är intervjuaren markerad som I=intervjuare. I den efterföljande analysen synas resultaten utifrån det relationella och det kategoriska perspektivet på specialpedagogisk verksamhet, samt utifrån den forskning jag presenterat på området.

Forskningsfråga 1 (F1): Vilka faktorer går att urskilja för ett väl fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter i respondenternas uppfattningar?

Huvudkategori	Underkategorier
Kunskap om specialpedagogiskt stöd	Rektors kunskap Specialpedagogens kunskap Lärares kunskap
Tidiga insatser	Satsa på den tidiga läsinlärningen! Pedagogisk kartläggning, utredning, screening och tester Digitala verktyg och hjälpmedel
Samarbete	Samarbete med elev och vårdnadshavare Samarbete med lärarna Samarbete med externa aktörer

Tabell 2: Huvud- och underkategorier till forskningsfråga 1.

Forskningsfråga 2 (F2): Vilka faktorer går att urskilja för ett mindre väl fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter i respondenternas uppfattningar?

Huvudkategori	Underkategorier
Okunskap om specialpedagogiskt stöd	Behov av fortbildning Brister i lärarutbildningen Observationer och handledning-kontroversiellt?
Motstånd till stöd hos eleven	Dåliga erfarenheter av tidigare stöd Stigmatiserande Ursäktande diagnoser Rädslor, omognad, brist på motivation och "grit"
Försummelse av stöd	Sen pedagogisk kartläggning Sen utredning Status quo-i väntan på utredningsresultat

Tabell 3: Huvud- och underkategorier till forskningsfråga 2.

F1: Kunskap om specialpedagogiskt stöd

Alla respondenter (SP1-SP7) nämner kunskap om specialpedagogik i undervisning och specialpedagogiskt bemötande som en grundbult för fungerande stöd till elever i behov av stöd. Jag har valt att titta närmare på uppfattningar om rektors, specialpedagogens och lärares kunskaper om specialpedagogiskt stöd.

Rektors kunskap

Två respondenter uttrycker betydelsen av rektors kunskaper om den specialpedagogiska personalens uppdrag (SP1, SP5). Den ena respondenten menar att rektors kunskap är fundamental för samarbetet mellan olika professioner på skolan medan den andra uppfattar att det brister i just denna kunskap hos rektorer. Den andra menar att kunskapsbristen har att göra med en otydlig definition av skillnaden i speciallärares, respektive specialpedagogers, nya yrkesexamina: ”Jag tänker just det här samarbetet mellan olika professioner, eh, jag vet ju av erfarenhet att det hänger mycket på rektors kunskap om: vad gör en specialpedagog, vad gör en speciallärare?” (SP1).

SP5: Så jag känner att de inte riktigt är à jour med uppdraget. De bara har, de har hängt med, de kommer från olika världar. Rektorer har ingen aning om vad specialpedagogens uppdrag är.

I: Uppfattar du det som, har de koll på skillnaden på speciallärare och specialpedagogers yrkesexamen eller beskrivning?

SP5: Nej, nej, det tror jag inte. Jag tror att, jag tycker väl också att det är inte deras fel eftersom kursplanerna för de här två utbildningarna ser väldigt lika ut. (SP5)

Specialpedagogens kunskap

Två av respondenterna talar uttryckligen om vikten av kunskap kring specialpedagogiskt stöd hos den egna yrkeskåren (SP5, SP1). En av intervjupersonerna menar att rollen som specialpedagog innefattar kunskap både om elevers stödbehov och deras svårigheter och att det är specialpedagogen som ytterst har ansvaret för att ge det särskilda stödet. Det ska inte läggas över på lärare som inte har kunskaper om en elevs svårigheter eller förstår hur man ger stöd och som inte förstår att göra det på *rätt sätt*. Men det finns å andra sidan lärare som också är goda pedagoger och som kan ge stöd, dvs har *rätt* kunskaper om hur man gör (SP5).

Det är jag som ger det särskilda stödet, för oftast är det ju jag också som vet de särskilda svårigheterna. Sen finns det jättemånga goda pedagoger som också förstår att göra det på, om vi nu säger, rätt sätt. /.../ Därför att jag tycker att, vi kan inte överlåta till dem som inte har kunskap om svårigheten. (SP5)

Fyra av respondenterna berör temat kunskap då de nämner eller beskriver egenskaper som är bra att ha i rollen som specialpedagog för fungerande stöd (SP3, SP5, SP6, SP7). Två intervjupersoner betonar vikten av flexibla och lösningsinriktade egenskaper hos specialpedagogen som fruktsamma i undervisningssituationen (SP6, SP7). En av dem beskriver en undervisningssituation där specialpedagogen och eleven har tränat på en specifik läsinlärningsmetod som bevisligen inte leder någonvart. Då tänker specialpedagogen om och provar ett helt annat sätt som leder till framgång istället (SP6).

Alltså, vi försökte allt möjligt, han och jag alltså, tillsammans. Vi började nog med det klassiska, med ljudning. Men det var ju uppenbarligen det som inte hade fungerat, för det var så de hade jobbat också i läsinläringen, så att då började vi jobba med ordbilder istället och fotograferade orden och byggde upp hans ordförråd. (SP6)

Den andra respondenten betonar också kreativitet i undervisningssituationen, liksom SP6, när man kört fast i en metod. Att verkligen fundera över och försöka komma fram till hur enskilda

elever lär sig bäst och dessutom ställa sig frågan varför den metoden passar bra för just den här eleven? Det är inte bara en aha-upplevelse för pedagogen men skapar också en känsla av glädje och tillfredsställelse hos densamma över att hitta fungerande lösningar som hjälper specifika elever att lära bättre (SP7).

Jamen hur, hur lär sig elever? Och liksom att få fundera på det och komma underfund alltså med att hitta vägar där man upptäcker att, jamen, om man gör så här så lär sig den här eleven bättre och vad är det som gör det? Och att det blir bra. Och just de här aha-upplevelserna! Jag hittade rätt väg för den här eleven, det är ju fantastiskt! (SP7)

Lärares kunskap

Alla sju respondenter pekar på vikten av specialpedagogisk kunskap hos lärarna för fungerande stöd: ”Min roll är ju att ge lärarna kunskap om dyslexi och få dem att förstå vilka åtgärder som behövs” (SP3, s. 7). En av respondenterna trycker på nödvändigheten av att utbilda alla nya lärare på arbetsplatsen om specialpedagogiskt bemötande då de möter elever med funktionsnedsättningar i klassrummet. Därför är det viktigt att informera alla nyanställda om hur några utvalda funktionsnedsättningar kan yttra sig och om några allmängiltiga, fungerande undervisningsmetoder för just dessa elever. För att lärarna ska ha denna information lättillgänglig vid behov så finns den nedskrivna som särskilda planer som enkelt går att nå via en hemsida på lärarens dator: D- och A-planen. D-planen för *dyslexi* och A-planen för *autismspektrum*. I varje lärares klasslista finns en förteckning över vilka elever som läraren behöver komma ihåg att använda den särskilda planen för.

Alla får ju en introduktion och vi har en plan som vi kallar för en D-plan, en dyslexiplan som följer med varje elev som har dyslexi. Man kan ju se, läraren går in på en klasslista och tittar och där står det: ”Följ D-planen”. Och då vet de att de går in på en annan sida på vår hemsida och så hittar de D-planen där. Ja, där står precis vad de ska göra! Så har vi olika planer, vi har en för autism som heter A-planen också. (SP3)

En av de andra respondenterna menar tvärtom att man inte kan generalisera ett och samma förhållningssätt till elever med samma funktionsnedsättningar eftersom varje individ har olika behov och att det är viktigt att man i första hand lyssnar in vad var och en behöver (SP4).

Jag tänker också att det är viktigt att vi inte har de här färdiga (...), ADHD, då behövs det här, läs- och skriv, då behöver vi det här, utan att man faktiskt verkligen lyssnar in just vad den här individen behöver oavsett vilket problem eller i vilka situationer som den hamnar i. (SP4)

Det är viktigt att som lärare ha kunskap om att alla elever behöver utmanas i sitt lärande för att utvecklas. Även elever i språk-, skriv- och lässvårigheter och de med funktionsnedsättningar. Två respondenter (SP1, SP5) nämner lärarens förväntningar på eleven som en betydande faktor för fungerande stöd till dessa elever. Att ställa höga men rimliga krav på prestationer hjälper eleven framåt i sin utveckling. När lärare inte förväntar sig utveckling av en elev kan det försvåra specialpedagogens arbete att stötta eleven: ”Det som jag upplevde var det svåraste kring den här eleven var faktiskt ordinarie XX-lärare, för det fanns ingen tilltro till eleven.” (SP1). Respondenten menade att den här läraren hade en bestämd uppfattning om att det var lönlöst att tro på elevens förmåga till utveckling: ”Upplevelsen var den att den här läraren hade bestämt sig från början att den här eleven inte skulle klara (kunskapskraven: min anm.)” (SP1). En annan respondent har liknande erfarenheter av möten med lärare som uttrycker låga förväntningar på eleven: ”Att han eller hon inte kan, eller det är ingen idé att lämna ut en arbetsuppgift för det blir inget tillbaka” (SP5).

F1: Tidiga insatser

Alla respondenter är överens om det fördelaktiga i att stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter sätts in i ett tidigt skede. Man lägger dock vikten vid delvis olika faktorer som följer av rubrikerna nedan.

Satsa på den tidiga läsinlärningen!

En av respondenterna är starkt kritisk till hur läsinlärning bedrivs i de yngre åldrarna nuförtiden. Intervjupersonen menar att innehållsfokus idag ligger på många onödiga extraaktiviteter som inte nödvändigtvis bidrar till att stärka läsinlärning. Förlängningen av ett sådant slöseri med tid i unga år kan få förödande konsekvenser för hur det kommer att gå för elever i högre åldrar, som exempelvis på gymnasiet. Har man inte som elev redan då byggt upp en god läsförståelse så är det i princip omöjligt att klara av matematikundervisningen, eftersom den bygger på god läsförståelse av den textmassa som återfinns i matematiken via instruktioner och lästal: ”Ja, jag tänker att läsningen är A och O, för att matte i all ära, men jag tänker att när de kommer till gymnasiet och inte kan läsa ordentligt, då klarar de inte matten heller”. (SP7) Kritik riktas även mot att eleverna alltför tidigt uppmuntras att ägna sig åt självständigt arbete och därmed lämnas åt sig själva (SP7).

Jag tror man ska köra stenhårt med läsning där alltså, jag tror verkligen man ska gå in för läsning, mycket, mycket mer än vad man har gjort. Det är, man behöver inte alls åka ut på utflykter och grejer, vid nån damm eller så, nej, det är säkert bra det också, men jag tror man håller på med alldeles för mycket olika grejer och jag tror man släpper eleverna alldeles för mycket. (SP7)

Pedagogisk kartläggning, utredning, screening och tester

Alla respondenter nämner betydelsen av tidig kartläggning, utredning, screening och tester för att identifiera stödbehov. En grundligt genomförd pedagogisk kartläggning av elevers stödbehov och styrkor har visat sig vara mest betydelsefull för fungerande stödinsatser i form av extra anpassningar och särskilt stöd, menar en av respondenterna (SP4). Intervjupersonen hänvisar till Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport av extra anpassningar (Skolinspektionen, 2016).

Jag är tillbaka där igen då att när det fungerar bra, då har man gjort en ordentlig kartläggning, och det är det som även Skolinspektionen kommer fram till i den rapporten som de har gjort kring det här med extra anpassningar och särskilt stöd. (SP4)

En annan respondent har en dubbel inställning till att diagnostisera elever med olika funktionsnedsättningsetiketter (SP5). Kritiken handlar om att det är för mycket fokus på diagnoser i skolan idag, lärare sätter muntliga etiketter på elever utan att ha belägg för det i termer av ADHD och ADD. Detta är ett oacceptabelt beteende hos pedagoger som de inte har rätt att göra. Man ska istället som pedagog bemöta elever utifrån individuella stödbehov oavsett diagnos eller ej. Men i de fall då skolan misslyckas med att tillgodose elevens behov så bör utredningar göras i samråd med alla inblandade parter, och då relativt tidigt enligt denna intervjuperson. Det bör då ske innan eleven börjar högstadiet och särskilt i de fall då man misstänker dyslexi, språkstörning eller dylikt.

För idag, så fort det är en elev som har svårigheter så pratar vi redan, ja, kan det vara ADHD eller ADD? Vi sätter diagnoser här och vi har inte alls rätten att göra det. Vi ser en svårighet och då bemöter vi den. Går det inte bra sen så tycker jag också att innan de möter högstadiet så ska de i så fall ha fått en möjlighet att gå på utredning i samråd med att alla parter är inblandade. Och speciellt om det handlar om dyslexi eller språkstörningar eller nånting sånt som man kan misstänka. (SP5)

Screening är ett sätt att på ett tidigt stadium identifiera elever i behov av stöd. Det innefattar oftast tester av läsförståelseförmåga och ordkunskap samt diktamen i ämnena svenska och engelska. Oftast genomförs de årskursvis på alla elever på mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet. En av respondenterna berättar att man på deras skola använder ett LS-test på höstterminen i år 7, ”Maj-Guns material”, i svenska och ett nivåtest i engelska. Både svensk- och engelsklärarna rapporterar bekymrande resultat vidare till specialpedagogen (SP1).

Ja, varje höstterminsstart, i början på hösten (år 7, min anm.), så gör alla svensklärare LS-test; Maj-Guns material, och utifrån det signalerar de till mig om de är bekymrade på nåt sätt. De gör också ett nivåtest i engelska där de kan se signaler. (SP1)

På gymnasienivå använde en av respondenterna sig av liknande screeningförfarande i svenska med de nya ettorna under många år (SP7). Nu i efterhand är intervjupersonen dock betänksam till att oreflekterat använda så pass stora testbatterier eftersom resultaten kräver ett väl genomtänkt efterarbete med de elever som behöver stöd.

Frågan är om man ens ska göra det, för det är ju också så här, att om man gör så här stora scanningar, man scannar en hel årskurs, så måste man ju också vara beredd på att man får, att man kan göra nånting åt det resultat som man får. (SP7)

När det gäller tester så framhåller en av respondenterna testverktyget Logos för att tidigt upptäcka tecken på dyslexi (SP3). Redan i år 4 när eleverna börjar på den här skolan så gör specialpedagogen ett Logos-test utifrån den remiss som kommit in till Elevhälsan då lärare är oroade över elevers läs- och skrivutveckling relaterat till ålder. Testet indikerar om det finns specifika läs- och skrivsvårigheter vilket i sådana fall resulterar i att stödinsatser sätts in och oftast leder till tydlig och positiv förändring för eleven.

Vi har möte en gång i veckan, och så går vi igenom de remisser som har kommit in. /.../ Och då kan det vara så att det står att läraren märker att Kalle har svårt att läsa eller jobbigt att stava, alldeles för dåligt för sin ålder. Och då brukar jag göra ett Logos-test, och då ser jag ju ganska svart på vitt om det är läs- och skrivproblem eller inte. Och då sätter vi in de här stödinsatserna jag pratade om och ofta då så blir det som att vända på en hand för många elever. (SP3)

Digitala verktyg och hjälpmedel

Alla respondenter är eniga om att digitala verktyg kan fungera bra som hjälpmedel och stöd; speciellt för elever i läs- och skrivsvårigheter och dyslexi. Men det är bara två intervjupersoner som upplyser mig om att deras skolor tillhandahåller datorer till alla elever, sk en-till-en-datorer (SP3, SP4), och att alla elever har inlagda rättstavningsprogram oavsett konstaterade läs- och skrivsvårigheter eller ej: ”Det är inlagt på allas datorer oavsett om man har en konstaterad läs- och skrivproblematik eller inte” (SP4).

De digitala verktygen ska helst sättas in så tidigt som möjligt för att fungera som ett naturligt stödverktyg i elevens verktygslåda, enligt samma intervjuperson (SP3). Dessutom ska eleverna veta hur de ska använda hjälpmedlen och vänja sig vid att använda dem ofta. Stödverktyget ska sedan följa eleven under hela dess skoltid. Till en början är det en ”inkörningsperiod” (SP3) då eleven ska lära sig använda hjälpmedlet på ett självständigt sätt. Det fungerar inte alltid så bra i år 4 men när eleverna kommit upp i åttan, nian så verkar de ha funnit individuella strategier för att använda sina stödverktyg på ett självständigt och fungerande sätt:

De ska kunna veta hur de använder sina datorer, de ska använda sina datorer till att börja med överhuvudtaget, så det är en inkörningsperiod där, verkligen, då de i årskurs 8 och 9 är tvungna att ha sina hjälpmedel, för det funkar inte annars, och det blir en naturlig del för dem. Och det är inte så i fyran riktigt. (SP3)

På högstadiet i åttan, nian, så är det så etablerat så då har de funnit sina sätt att jobba på och hur det funkar för mig, så då är det väldigt tyst kring dyslexi. (SP3)

Ytterligare en respondent ansluter sig till uppfattningen att eleverna måste hitta strategier för sitt eget lärande och bli självständiga inför framtiden (SP2). Intervjupersonen menar att varje elev behöver utforska vilka strategier som fungerar specifikt för den eleven. På denna väg är tillgången till en dator det mest gynnsamma hjälpmedlet och det ligger i pedagogernas uppdrag att lotsa eleverna mot allt större självständighet:

För att, vad är det vi lär dem? Det är ju att bli självständiga och att de ska klara sig sen /.../de måste hitta sina strategier. Vad är det som funkar för mig? Men det mest lyckade är när de har tillgång till datorer. (SP2)

Samma respondent uttrycker positiva omdömen om olika digitala verktyg som exempel på fungerande stödinsatser vid läs- och skrivsvårigheter och är därmed den respondent som vurmar mest för att använda de senaste tillskotten av digitala stödverktyg (SP2). Utöver datorer för skrivande nämns även appar för mobiltelefonen som kan användas för fotografera av till exempel white-boarden i klassrummet under lektionsgenomgångar, men även inspelningsfunktioner där eleven kan prata in istället för att skriva i en provsituation till exempel. Återigen betonar respondenten vikten av att skapa självständiga elever och att ge eleven ansvar för att själv finna fungerande strategier. Pedagogerna ska inte överge eleverna utan finnas där och ”hjälpa med vissa saker”, men inte göra jobbet åt dem:

Men just det där med positivt, när det liksom har funkade bäst har varit när de tekniska hjälpmedlen har använts för de elever som har haft svårigheter med läs- och skriv. När de har fått tillgång till dator och när vi började köpa hem appar. Då var det så att de fick det i sin mobil och när de själva fotar tavlan eller när de själva spelar in sin egen röst (i provsituationer, min anm.). För det ligger ju hos eleven att behärska sina strategier. Det är ingenting som vi ska göra åt dem, men vi kan hjälpa med vissa saker. (SP2)

Till skillnad från ovanstående respondent menar en av intervjupersonerna att det är bättre att håll sig till ett och samma digitala verktyg, nämligen datorn. Orsaken anges vara att iPads nästan aldrig används i högre studier (SP5): ”Vi rekommenderar datorer därför att de sällan möter iPads i högre studier” (SP5).

De datorprogram som erbjuds varierar något mellan skolorna beroende på vilken typ av datorer som används. En av skolorna använder Apple-datorer och tillhandahåller rättstavningsprogram på svenska och engelska samt talsyntes. Programmen ges till elever med dyslexi, men det är inget krav att eleven ska ha en konstaterad diagnos för att få ta del av digitala hjälpmedel. Rättstavningsprogrammen fungerar mycket bra och finns dessutom på alla tillvalsspråk som skolan erbjuder, enligt respondenten.

SP3: Alla elever här som vi upptäcker har dyslexi, eller som kommer hit med dyslexi, får ju låna en dator och där har de sina talsynteser och de har sina stavningsprogram på svenska och engelska och i alla språk förresten.

I: Vilka program använder ni här?

SP3: Vi använder, eftersom vi har Apple-datorer, Spell Right, Stava Rex och Oribi Speak, och det är jättebra.

Båda specialpedagoger som arbetar på de skolor som erbjuder en-till-en-datorer betonar vikten av att ge elever med lässvårigheter möjlighet att kunna lyssna på inläst material (SP3,

SP4). Lyssnarstöd i kombination med att se texten framför sig har visat sig fungera framgångsrikt för en elev som den ena specialpedagogen arbetat med: ”Men med lyssningsstöd så att han kunde läsa och lyssna samtidigt så fick vi ju det att fungera” (SP4). Endast en av respondenterna beskriver lyssnarstöd från Inläsningstjänst som ges till alla elever på skolan, oavsett lässvårigheter eller ej: ”Sen så får de ju konto till Inläsningstjänst så de kan ju ladda ner alla skolböcker som är utgivna i Sverige som ljudböcker. Men det har alla elever tillgång till här” (SP3).

Två respondenter betonar vikten av individuellt anpassade digitala verktyg och handledning till eleven av desamma (SP4, SP5). Ibland kan man till exempel behöva koppla bort rättstavningskontrollen i datorn om en elev läser sig i sitt skrivande, på grund av de röda markeringarna i texten, eller hjälpa en elev att läsa upp ord som visas i alternativlistan över synonymer eftersom eleven själv inte vet hur ordet låter eller vet vad det betyder. Sammantaget menar dessa båda intervjupersoner att bara för att det finns digitala hjälpmedel så betyder det inte att alla elever i språk-, skriv- och lässvårigheter klarar sig helt utan personligt stöd då de använder sig av dessa. Man måste till och med vara en ”ganska driven elev” (SP5) för att klara av att hantera ett rättstavningsprogram som Stava Rex.

Den här pojken till exempel, han vägrade ju skriva. Han skrev inte, för att han tyckte det var så jobbigt när han såg alla röda streck, så istället för att skriva nånting så skrev han ingenting alls. Så där fick vi ju ha en dialog då. - Men koppla bort stavningskontrollen då och skriv, och sen så tittar vi på det här i efterhand. (SP4)

Ja, han har ju Stava Rex och sådär./.../Men det är inte gynnsamt för alla, för de vet inte riktigt hur de ska ta alternativen som de får, utan då får man läsa, hur låter det? Hur skulle det här kunna förändras? Det är inte så självgående, då behöver man vara en ganska driven elev, fastän det är hjälpmedel just för de här eleverna. Så det kan man faktiskt fundera på hur de tänkte, de som gjorde det. (SP5)

F1: Samarbete

Behovet av att samarbeta med och kring elever i språk-, skriv- och lässvårigheter för att få stödet att fungera är ett tema som återkommer genomgående i intervjumaterialet. Samarbete bedrivs dels mellan pedagog och elev, mellan skolan och hemmet, dels mellan olika professioner inom skolan och dessutom med olika externa professioner som har kopplingar till skolans stödjande uppdrag.

Relationen som grund för samarbete

För att få till ett bra samarbete mellan pedagog och elev så betonas vikten av att skapa en god relation till eleven. Detta resultat framkommer mycket tydligt i alla intervjuer. Relationen är en förutsättning för att nå fram till eleven: ”Har du inte relationen så har du ju inte möjligheten att nå eleven. Det måste man ju ha först”. (SP4). Man kan inte göra någonting utan en relation till eleven och dessutom behöver man visa eleverna omsorg och respekt (SP6).

Men alltså, här kan man inte göra nånting om man inte har en relation. Har du inte en relation med eleverna och visar att du tycker om dem och att du litar på dem, så kommer du ingenstans./.../Ja, det är avgörande. För du kan sitta och vara hur duktig som helst som lärare, men känner inte eleverna att, ja, det är ju respekt alltså, så känner de inte det, då lyssnar de inte ändå. (SP6)

Som jag nämnde ovan så är alla respondenter eniga om betydelsen av samarbete och dialog med hemmet, eller vårdnadshavare. En av respondenterna exemplifierar med att berätta om en familj som inte hade upplevt att skolan hade lyssnat på dem tidigare men nu hade den aktuella specialpedagogen tagit detta till sig och gjorde vad hon kunde för att skapa ett positivt,

inlyssnande samarbetsklimat: ”Ja, dels så var det ju det här med att lyssna in. Det kändes som att den här familjen kände sig inte lyssnad på” (SP4). En annan specialpedagog beskriver regelbundna och täta möten kring eleven till en början: ”Vi hade ju väldigt täta möten i början. Vi träffade vårdnadshavare säkert minst en gång i veckan” (SP7).

Samarbete med lärare

Fem av sju respondenter uttrycker nödvändigheten av samarbete och dialog med lärarna för fungerande stöd till eleven (SP1, SP3, SP4, SP5 och SP7). Två av respondenterna berättar att kommunikationen ofta handlar om att samla in lärarnas tankar och reflektioner kring elevers utveckling. Ofta sker denna kommunikation skriftligt via mejl: ”Jag gillar ju att mejla och därför så blev det att man mycket (...) jag skrev och frågade: Hur går det för den här eleven?” (SP7). En av intervjupersonerna träffar arbetslagets lärare personligen och pratar mer om elevärenden med dem då någon information väckt en reaktion hos respondenten.

Jag skickar via mejl och ber att, nu vill jag ha era tankar och synpunkter. Ibland sen om jag ser, nämen det här behöver jag nog prata lite mer med dem om, så går jag ut i arbetslagen och pratar med dem. (SP4)

En annan aspekt av samarbete jag funnit i materialet är behovet av handledning till lärare. Alla respondenter är samstämmiga i sina uppfattningar om att det finns behov av handledning kring elever i behov av stöd. En specialpedagog träffar regelbundet alla resurslärare för handledning och andra lärare som har ”jobbiga klasser”. De sistnämnda lärarna handleds en gång varannan vecka och då tittar man på specifika elevärenden (SP6).

Sen träffar jag några, alltså vi har ju delat upp det så, så att det är några lärare som, alltså alla stödlärare träffar jag ju regelbundet givetvis, eller resurslärare, men sen är det några lärare som har lite extra jobbiga klasser och de träffar jag också. En gång varannan vecka skulle jag säga då, en halvtimme åt gången då man går igenom specifika fall. (SP6)

En specialpedagog uttrycker glädje över att få hjälpa sina kollegor genom handledning (SP7). Ett vanligt handledningsämne handlade om hur man skulle tolka undantagsbestämmelsen vid betygssättning för elever med funktionsnedsättningar: ”Och det var ju väldigt roligt när lärarna kom och frågade sådär ibland, och hur gör jag här nu? Och hur ska jag tänka och (.) Till exempel, hur ska jag tänka när det gäller pysparagrafen?” (SP7). Att handleda lärarna betydde däremot inte att specialpedagogen betraktade sig som expert på alla utmaningar eller frågor kollegorna hade, utan handledningen sågs som ett samarbete där specialpedagogen och läraren tillsammans kom fram till lösningar för olika elever. Denna respondent betonar vikten av att inte köra över lärares egen kompetens utan att uppmuntra dem till att hitta sina egna bästa lösningar. ”Jag jobbar aldrig på det sättet att jag talar om för lärarna hur de ska göra utan jag vill ju att de ska hitta sitt bästa sätt att göra det på, för det finns inte rätt eller fel” (SP7). Jag fann ett exempel i materialet på en specialpedagog som klart och tydligt insåg behovet av handledning på sin arbetsplats men som samtidigt medgav att det knappast förekom på arbetsplatsen för närvarande: ”Men liksom handledning är det jättedåligt med” (SP2).

En respondent nämner upprepat samarbete med elevens tidigare speciallärare och specialpedagog som en betydelsefull faktor för fungerande stöd (SP1). Samarbetet var viktigt för att överföra information om vad man hade arbetat med i elevens lärande på den förra skolan.

Här hade jag väldigt mycket kontakt med den tidigare specialläraren som jobbade på den skolan där eleven gick innan den kom till sjuan. Vi hade väldigt god kontakt och där fick jag mycket input också om vad som hade gjorts och sådär. (SP1)

Dels hade jag starkt stöd från rektor i det här fallet, sedan hade jag också ett mycket gott samarbete med specialpedagogen som jobbade mot de yngre åldrarna, som hade varit involverad i familjen tidigare. (SP1)

Samtidigt lyfter fyra respondenter fram överlämningen från tidigare lärare vid stadiövergångar, mellan år 6-7 och år 9-gymnasiet, som särskilt viktig (SP1, SP4, SP5 och SP7). Elever på gymnasiet, som man hade fått överlämningar på, försökte ofta klara sig själva utan stöd vilket specialpedagogen tolkade som något positivt. Å andra sidan kunde det uppstå stora svårigheter för de elever där det saknades överlämningar:

Det resulterade ofta i att de som hade överlämningar de klarade sig bra själva, för många gånger så var det här bara att byta skola och miljö och komma in på gymnasiet, och så tyckte de att de började från scratch, och så sa de att: -Nä, men jag vill inte ha nån hjälp, jag vill se om inte jag klarar mig själv först och så. En del elever är så kloka och så, man blir så imponerad/.../.../Men sen var det ju så här att sen hade du ju, sen plötsligt poppade den ena efter den andra upp, och det visade sig ju att de hade inga överlämningar alls! Och det kanske var enorma problem! (SP7)

Samarbete med externa aktörer

Tre respondenter nämner samarbete med externa aktörer i stödarbetet kring eleverna (SP4, SP5 och SP7). De exempel som omnämns är Landstinget i form av logoped, skolpsykologer, BUP (Barn- och ungdomspsykiatri), Kommunens socialtjänst, SPSM (Specialpedagogiska myndigheten) och AF (Arbetsförmedlingen). SPSM kontaktar man till exempel för att undervisa personal om bedömning och digitala verktyg: ”Sen har vi också tagit stöd från SPSM här till arbetslaget. Just för den här bedömningsbiten, olika digitala verktyg som han har och hur man liksom kan använda dem” (SP4). Ibland är det omvänt förhållande där det är Landstinget som kallar via skolsköterskan till gemensamma möten med hem, skola och socialtjänst vid behov: ”Sen finns det ju SIP-möten (samordnad individuell plan) idag, det här när man kallar, och då är det ju oftast landstinget som kallar, eller vår skolsköterska. Och då kan ju ingen säga nej, det är ju en fördel med det” (SP5).

I sammanhanget nämns även modersmållärare som idag undervisar i både modersmål samt handleder elever med svenska som andraspråk i studierna på modersmålet (SP6). En av respondenterna har erfarenhet av att modersmållärare relativt snabbt kan bedöma om en elev med ett andraspråk är läs- och skrivkundig på sitt modersmål eller ej: ”Då kommer de ju direkt från Somalia kanske, och i en förberedelseklass så ringar man in ganska snabbt, studiehandledaren och modersmålläraren berättar ju ganska snabbt då att den här eleven kan varken skriva eller läsa på modersmålet” (SP6).

Till skillnad från ovanstående respondents erfarenhet som visar på behovet av stöd från modersmållärare till elever med svenska som andraspråk så visar empirin på att skolor väljer att göra olika tolkningar av om modersmållärare och/eller studiehandledning behövs eller ej. En av respondenterna beskriver avsaknaden av detta stöd på dennes skola trots att det bevisligen finns många elever med utländsk bakgrund här (SP3). Man erbjuder däremot ämnet svenska som andraspråk till samma målgrupp och visst modersmålsstöd till en språkgrupp genom Inläsningstjänst där matematikboken finns inläst på arabiska. En utmaning som kan uppstå i mötet med denna elevgrupp är då man misstänker att en elev har läs- och skrivsvårigheter. Utmaningen består då i att bedöma om eleven har svårigheter med att lära sig svenska eller om svårigheterna står att finna i faktiska läs- och skrivsvårigheter på det egna modersmålet. Det finns inga familjer som frågar efter modersmålsstöd på skolan, enligt intervjupersonen: ”Det är aldrig någon familj från Syrien som någonsin efterfrågar att de ska få stöttning på arabiska” (SP3).

F2: Okunskap om specialpedagogiskt stöd

Alla respondenter är överens om att bristande kunskaper bland lärare om bemötande i undervisningssituationen av elever med funktionsnedsättningar samt språk, läs- och skrivsvårigheter inverkar negativt på stödet. I intervjumaterialet stiger flera underliggande orsaker fram som går att finna i faktorer som behov av fortbildning, brister i lärarutbildningen och okunskap om varför observationer och handledning behövs vilket ibland yttrar sig i motstånd till stöd från specialpedagogen.

Behov av fortbildning

Specialpedagogiskt kunskapslyft erbjuds lärarna på en av skolorna men en nackdel är att det inte når ut till alla utan endast riktas till de som är intresserade: ”Här är det bara lärare som har sökt som är taggade och som vill. Kanske inte de som bäst behöver det” (SP1). En av intervjupersonerna menar att det är viktigt att istället för att erbjuda allmän fortbildning till hela kollegiet så bör man rikta kontinuerlig fortbildning till hela arbetslag, vilket är gynnsamt för att utveckla gemensam kunskap i exempelvis bedömningsfrågan vid funktionsnedsättningar, enligt respondenten (SP5).

Ja, och att man får in det här specialpedagogiska, för hade man gått ut med fortbildning tidigt inom vissa områden, inte bara en dag utan man gör en fortbildning, så man tar ett arbetslag med de här eleverna som det berör. Då lär man sig ju gång efter gång att så här kan man göra, det här går ju bra! Hur tittar vi på bedömning för nån som har det svårt? (SP5)

En specialpedagog menar att det saknas fortbildning inom autismspektrum och svenska som andraspråk på dennes arbetsplats och knyter det till behov av organisationsförändring och sitt eget behov av fortbildning (SP2).

Nu ligger det på organisationsnivå, så det jag gör nu med att jag hade utbildning för lärarna det är att invänta organisationsförändring. Men kompetensen om de här eleverna är jättelåg (om elever inom autismspektrum; min anm.), och specifikt vad det är man behöver träna. (SP2)

Men jag känner nog att kunskapen hos lärarna finns inte (om språksvårigheter; SvA, min anm.). Och speciellt inte hos mig som utbildade mig till lärare för tio år sedan. Då pratade vi inte heller om det. (SP2)

Brister i lärarutbildningen

SP5 är ensam i materialet om att lyfta fram uppfattningen att lärarutbildningen brister i att ge lärarna kunskap om specialpedagogik. Detta visar sig, enligt respondenten, i att några lärare inte ser det som en del i sitt läraruppdrag, att anpassa undervisningen till alla elever, utan man överlåter det till andra professioner.

Andra ser inte sitt uppdrag att anpassa, det är nån annans bord/.../Det är en brist i utbildningen, tycker jag, att man inte har förståelse för specialpedagogiskt tänk. Även om det idag finns med i utbildningen så blir det väldigt ytligt. (SP5)

Observationer och handledning-kontroversiellt?

Samma respondent beskriver svårigheter i att kunna bidra med sin kunskap till somliga kollegor. Det kan till exempel handla om när en undervisningssituation behöver observeras för att tillrättalägga lärmiljön för en elev, samt uppföljande handledning. Några lärare uppskattar specialpedagogens stöd i form av observationer och handledning och kommer gärna tillbaka för uppföljande handledning, medan andra går i försvarsställning och intar en misstänksam

attityd. Respondentens erfarenhet är att det är svårare att observera i högre årskurser än på lågstadiet (SP5).

Jag går in för jag vill ju veta, för jag kan också säga då: -Tänkte du på när du skrev på tavlan, du var där, du var där och du var där, det är inte lätt att följa. Småsaker, och det tar man lättare till sig i låg- och mellanstadiet. Låg mest, mellan tycker väl inte att de vill bli korrigerade i såna saker. Här (år 7-9; min anm.) tar det tid att tränga in men det kommer. Jag märker ju efter att ha varit här i många år att dialogen finns bara vi får fatt i den. Och jag blir väl modigare att säga mer raka sanningar. Inte hela tiden linda in, alla har ju en utbildning med sig och av respekt för det så kliver man ju inte in, men när man märker att det här funkar inte, då måste man kliva in, och då blir det ju inte roligt/.../ Men det blir också bra efteråt, för då kommer de ju och frågar, men inte alla. (SP5)

Men det finns de som blir så obekväma och avbryter till och med om jag kommer in, och säger: -Var det nåt särskilt du ville? Då kan man ju inte säga, ja, jag ville lyssna på dig, nej, men det blir mer och mer av det (av observationer: min anm), för jag känner ju att det är ett sånt behov. (SP5)

F2: Motstånd till stöd hos eleven

Rubrikens tema återfinns hos alla sju respondenter och jag har valt att placera resultaten i fyra olika underkategorier. Några intervjupersoner nämner dåliga erfarenheter av stöd, några nämner risken för att känna sig utpekad och ta skada av det, sk stigmatisering, någon lyfter fram ursäktande diagnoser och några egenskaper hos eleven själv som kan bli till hinder för stöd i undervisningssituationen och elevens kunskapsutveckling.

Dåliga erfarenheter av tidigare stöd

Två respondenter nämner exempel på dåliga erfarenheter av tidigare stöd. Den ena menar att eleven i fråga inte alltid hade fått stödet anpassat efter sina behov, vilket hade påverkat elevens utveckling negativt (SP4) medan den andra menar att utredningsförfarandet samt diagnostisering av en elevs svårigheter hade bidragit till dess skolfrånvaro (SP7).

Den här killen hade också fått stöd i liten grupp och enskilt stöd, men inte kanske alla gånger efter hans behov, för den där lilla gruppen hade ju inte samma behov allihopa. Ibland var ju han för snabb och för duktig för det som de andra egentligen behövde, vilket ju inte var gynnsamt för hans utveckling. (SP4)

Eleven blev utredd och fick en diagnos och tog så fruktansvärt illa vid sig av detta så den vägrade gå till skolan nåt mer. (SP7)

Stigmatisering

Det kan finnas en baksida med att inte alla elever har en-till-en-datorer utan bara ges till elever med dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter på en skola. Att i en sådan situation utrusta en elev med personlig dator kan upplevas som utpekande och stigmatiserande och få motsatt effekt för fungerande stöd, vilket en respondent observerat.

Det här med att plocka fram datorn kan ju stigmatiseras ibland, och vi hade ju inte en-till-en på den skolan, men just/.../ när det inte blir det där misslyckandet eller (...) för det, man har sett när det går som sagt var åt andra hållet, att då få tillgång till en dator i en klass där det inte finns några andra med datorer och det har omvänd effekt. (SP2)

Ursäktande diagnos

En respondent beskriver situationer där elever som fått en diagnos slår sig till ro och mer eller mindre slutar anstränga sig att försöka lära sig något mer. Ett slags passivt motstånd där betyget ska komma av sig självt på grund av att diagnosen ses som ett förlåtande eller ursäktande hinder. Det är skolan som ska hjälpa eleven att få betyg medan eleven kan gömma sig bakom en diagnos.

Andra här som jag också träffar ibland, om vi ändå kommer in på det här fallet när det inte funkar, det är ungefär det att: - Det var väl det vi visste, det är dyslexi. Och så lutar eleven sig bakåt i stolen, om jag pratar bildligt, och säger: -Hjälp mig! Det här är inte mitt fel, det får ni fixa. (SP3)

Rädslor, omognad, motivation och grit

Fyra respondenter nämner några olika faktorer för mindre väl fungerande stöd, som har med elevens självkännet och egna driv att göra (SP1, SP3, SP4, SP7). Ibland är vårdnadshavare och specialpedagogen överens om stödinsatser men eleven själv gör motstånd. Det kan bero på att eleven är rädd för att visa sitt behov av hjälp eller ha med personlig mognad att göra, enligt en av respondenterna: ”Jag tror det är, det kan bero på (...) en rädsla att visa sina tillkortakommanden eller vad man ska säga, blotta sig själv” (SP1). När eleven sedan närmar sig sista terminen i nian och inser att den inte har betyg nog för att antas till den gymnasielinje som önskats, tänker eleven oftast om kring sitt stödbehov: ”-Oj! Kommer inte jag in på gymnasiet? Hmm, aah, du, jag kanske ska ta det där stödet och så ska man jobba som en blå under vårterminen och det kanske inte räcker alltid. Det är väl dilemman” (SP1).

Elevens egen vilja till att lära betonas av flera respondenter som en grundförutsättning för lärande och för att stödinsatser ska kunna fungera bra. Skolan kan inte bara ge eleven kunskaper och stöd utan den måste själv vilja lära sig också: ”Ja, det är klart att hur man än vänder och vrider på saker och ting så kan man ju inte ge eleven allt, utan eleven måste ju själv både vilja och kunna och ha förmåga också”. (SP7) En av respondenterna betonar starkt vikten av det engelska begreppet *grit* och det svenska ordet *tåga* för att beskriva vad som är nödvändigt för att driva sig själv framåt som elev. *Grit* ses av intervjupersonen som en stark vilja att nå sina mål trots hinder och motgångar. Har man inte *grit* så behöver man ändå fortsätta jobba mot sina mål, oavsett funktionsnedsättningar eller ej. Har man som elev dyslexi så kan man behöva kämpa ännu mer än andra i skolan (SP3).

Grit finns det ju nånting som heter på engelska. Det krävs ju nånting/.../ Tåga, det har vi för lite av. och det tycker jag vi har över lag/.../Och det måste man ha. Och saknar man det då spelar det ingen roll om man är dyslektiker eller om man är icke-dyslektiker, man måste kämpa och jobba ändå. Det är inte så att man behöver jobba mindre för att man har dyslexi, men det tror man ibland. (SP3)

F2: Försummelse av stöd

Flera respondenter är kritiska till att stödinsatser sätts in sent till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter. Det handlar om kartläggningar som inte gjorts (SP2 och SP4), om sena utredningar (SP1, SP3 och SP5) men också om sämre stöd då en elev remitterats vidare för utredning och skolan väntar på utredningssvar (SP5).

Sen pedagogisk kartläggning

En av respondenterna berättar att en ordentlig kartläggning saknades för en elev när den började år 7, trots tidigare stödbehov kring läs- och skrivsvårigheter. Istället hade man jobbat med eleven utifrån gamla kunskaper om eleven. ”Jag tror också att det var det här att man hade inte gjort den här kartläggningen av vad det egentligen är som är svårigheterna, utan man körde på i gamla hjulspår” (SP4).

Sen utredning

En annan respondent har erfarenhet av ett elevvårdande där man misstänkte dyslexi och gjorde ett Logos-test först i år 9. Specialpedagogen uttrycker stor frustration över att utredningen påbörjades så sent och om vandan att berätta om testresultatet för elev och vårdnadshavare.

Jag gör det här Logos, det här testverktyget. Det är jättefrustrerande att göra det våren i nian, det har hänt, och man får tala om för eleven och föräldrar att ditt barn har dyslexi. Den har gått i skolan i åtta och ett halvt år och kämpat. (SP1)

Ytterligare en kritisk synpunkt på sena utredningar är att de kan påverka studieron för den elev som berörs: ”Utredningar kommer sent som också blir störande och det blir avbrott i studier på så sätt att man ska liksom utsätta sig för en massa annat också” (SP5).

Status quo-i väntan på utredningsresultat

Tvärtom mot vad som framkom tidigare i resultatet om att skolan är skyldig att sätta in stödinsatser till en elev oavsett om de har diagnos eller ej, så hävdar en av respondenterna att motsatsen också förekommer (SP5). Intervjupersonen menar att det förekommer att lärare avsäger sig ansvaret för att jobba med stödinsatser kring elever då en remiss skickats till BUP för utredning.

Om man tittar på det andra fallet, där utredning gjordes men vi bestämde inget vidare, här går man och väntar på att någon annan ska ta vid för att det är skickat till BUP. Och då tror jag också signalen är att, ja men då gör vi ingenting. (SP5)

Analys

I detta avsnitt analyseras resultatet utifrån de båda forskningsfrågorna: a) vilka faktorer går att urskilja för ett väl fungerande stöd och b) vilka faktorer går att urskilja för ett mindre väl fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter. Jag lyfter fram mönster av samstämmighet i uppfattningar men också skillnader och avvikelser. Samtidigt återkopplar jag resultaten till teorin om relationellt och kategoriskt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet (B. Persson, 2013) och relaterar resultatet till forskningsöversikten. Därefter pekar jag på några spänningar mellan de båda perspektiven som framträtt i analysen och avslutar med en sammanfattning.

Faktorer för väl och mindre väl fungerande stöd

Det finns mönster av samstämmighet i empirin kring några faktorer som anses verksamma för fungerande stöd. Det gäller till exempel huvudkategorin *kunskap om specialpedagogiskt stöd*, där särskilt lärares kunskap framhålls som en framgångsfaktor av alla respondenter, vilket framkommit i tidigare forskning (Allan & Persson, 2016; E. Persson, 2013; Nielsen, 2011). Detta resultat förstärks genom att alla sju respondenter delar uppfattningen att *okunskap om specialpedagogiskt stöd* hos lärare ger ett mindre väl fungerande stöd. Särskilt väl framträder uppfattningen om lärares behov av gemensam fortbildning kring betyg och bedömning av elever med funktionsnedsättningar, samt fortbildning om bemötande av elever inom autismspektrum och svenska som andraspråk. Dessa uppfattningar hos respondenterna betonas i ett *relationellt perspektiv* på specialpedagogisk verksamhet, då ett sådant perspektiv förutsätter pedagogisk kompetens hos lärarna för att kunna anpassa undervisning och lärmiljö i klassrummet (B. Persson, 2013). Ett annat resultat under kategorin *okunskap om specialpedagogiskt stöd* är den egna bristen på kunskap hos en av respondenterna om elever inom autismspektrum och elever med svenska som andraspråk. I ett *relationellt perspektiv* framhålls professionell hjälp till lärare via handledning (B. Persson, 2013), men då professionen själva inte har kunskapen blir bristen på densamma istället en faktor för mindre väl fungerande stöd till lärare och i förlängningen till eleven. Rektorer okunskap om speciallärares/specialpedagogers uppdrag uppfattas som en allvarlig brist av en respondent och betonas även i en annan respondents uppfattning om vikten av rektorer kunskap som grundläggande för fungerande samarbete mellan olika professioner på en skola. Ett *kategoriskt perspektiv* på ansvarsfördelningen återfinns i Lindqvist och Nilholms (2013)

studie i skolledares syn på hur man bör arbeta med elever i behov av särskilt stöd, samt i Morgans (2016) syn på specialpedagogens huvudansvar för alla elevers inläring på en skola. Skolinspektionen (2016) förlägger tvärtom, utifrån ett relationellt perspektiv, det största ansvaret hos rektor för att skapa goda organisatoriska förutsättningar för extra anpassningar, vilket stöder respondenternas uppfattningar att rektors kunskap om specialpedagogiskt stöd är grundläggande för ett väl fungerande stöd.

Det råder samstämmighet i uppfattningar kring kategorin *tidiga insatser* som en faktor för väl fungerande stöd, särskilt när det gäller identifiering och kartläggning av stödbehov, vilket stöds av Skolinspektionens (2016) granskningsrapport om arbete med extra anpassningar. Men när det gäller tidig diagnostisering avviker två respondenter i uppfattningen att det är en faktor som nödvändigtvis innebär väl fungerande stöd. De hänvisar till stigmatisering av elever på grund av överdrivet diagnostiserande samt till skolans skyldighet att erbjuda stöd oavsett diagnos eller ej, vilket stöds av Magnusson, Göransson och Nilholm (2015). Diagnostisering är en åtgärd som handlar om att finna orsaker till elevers specialpedagogiska behov och betonas i ett *kategoriskt perspektiv* på specialpedagogisk verksamhet, där man betraktar eleven som en individ *med* svårigheter och där svårigheterna ses som medfödda (B. Persson, 2013).

I underkategorin *digitala verktyg och hjälpmedel* är samtliga intervjupersoner överens om att det är en väl fungerande faktor för fungerande stöd varav en betonar att det digitala stödet ska sättas in så snart skolan fått kännedom om elevens stödbehov och därefter följa eleven genom hela skolan. Denna uppfattning rimmar väl med ett *relationellt perspektiv* som betonar ett långsiktigt tidsperspektiv på stöd (B. Persson, 2013). Två respondenter reserverar sig en aning mot digitala verktyg då de menar att detta stöd måste kompletteras med individuell handledning och eventuella tillrättalägganden av verktygen. Huruvida detta ska ske via specialpedagogens egen försorg eller mentorns är otydligt uttryckt i materialet, men enligt ett *relationellt perspektiv* handleder specialpedagogen lärare utifrån sin specialpedagogiska kompetens och frågan är om även denna kunskap är att betrakta som specialpedagogisk och enbart tillhörande specialpedagogen eller alla lärare på en skola?

Den kanske allra tydligaste faktorn för fungerande stöd som betonas av alla respondenter i det empiriska materialet är *samarbete*, där relationen mellan pedagoger-elev och pedagoger-vårdnadshavare lyfts fram på första plats. Betydelsen av en god relation mellan pedagog-elev återfinns i tidigare forskning (Allan & Persson, 2016; Aspelin, 2012; Nielsen, 2011; Gibson & Kendall, 2010). Samarbete i form av dialog mellan specialpedagogen och lärarna var ytterligare ett resultat som övervägde i empirin för väl fungerande stöd, vilket stöds av Morgan (2016) och Van Garderen et al. (2012). Kommunikation mellan parterna skedde både via mejl och via direkta samtal med enskilda lärare samt arbetslagen. En annan form av samarbete mellan specialpedagogen och lärarna som sticker ut i empirin är behovet av handledning. Här visar empirin på samstämmighet i respondenternas uppfattningar. Handledning är återigen ett sätt att stödja lärarna med specialpedagogisk kompetens, vilket betonas i ett *relationellt perspektiv* på specialpedagogisk verksamhet, där pedagogerna får professionell hjälp med att planera in differentiering i undervisning och material; dvs handledning (B. Persson, 2013; Sundqvist & Ström, 2015). En respondent berättar dock om motstånd hos lärare mot observationer och handledning, vilket kan tolkas som att samarbetet mellan specialpedagoger och lärare inte alltid är friktionsfritt utan kräver ansträngning från båda håll för att fungera optimalt (Morgan, 2016; Sundqvist & Ström, 2015; Van Garderen et al. 2012). Två respondenter ger uttryck för olika uppfattningar om samarbete med modersmåls lärare. Den ena skolan använder sig av modersmålsstöd och studiehandledning till

sina utlandsfödda elever medan en annan skola med liknande elevunderlag inte alls gör det. Enligt skolförordningen ska en elev som behöver studiehandledning på sitt modersmål få det (Skolverket, 2015). Samarbete med externa aktörer som SPSM (Specialpedagogiska myndigheten) uppfattas som en viktig faktor för bedömningsstöd vid betygssättning av elever med funktionsnedsättningar, enligt en av respondenterna.

Motstånd till stöd hos eleven uppges vara en faktor för mindre väl fungerande stöd i empirin och är en uppfattning som återfinns hos alla respondenter i olika varianter. En variant är då en elev i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi utrustas med hjälpmedel i en klass där detta inte är det normala för alla elever. Stödinsatsen kan då få motsatt effekt då det finns en risk att eleven känner sig utpekad och stigmatiseras, enligt empirin. Ytterligare en variant på motstånd i empirin som relaterar till ett inre motstånd är då eleven uppfattas sakna egen motivation och vilja att lära sig (Allan & Persson, 2016; Duckworth et al., 2007; Gibson & Kendall, 2010). Även dessa inre motstånd utgör faktorer för mindre väl fungerande stöd, eftersom möjligheten att både ta emot och ge stöd minskar. Motsatsen till avsaknad av motivation och egen vilja återfinns i det empiriska materialet som *tåga* hos eleven och det engelska begreppet *grit*. *Grit* beskrivs som en stark vilja hos eleven att nå sina mål trots motgångar (Duckworth et al. 2007; Klingberg, 2016). *Grit*, elevens vilja och drivkraft uppfattas som faktorer för fungerande stöd hos två av respondenterna. Huruvida detta synsätt på eleven ska tolkas som relationellt eller kategoriskt är inte självklart och jag återkommer till det under nästa rubrik.

Under kategorin *försummelse av stöd* framträder några olika uppfattningar i empirin för ett mindre väl fungerande stöd. Det första resultatet handlar om avsaknaden av ordentliga pedagogiska kartläggningar kring elever i behov av stöd, ett faktum som bekräftas av Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport (2016), den andra handlar om sena läs- och skrivutredningar, vilket uppfattas som mycket frustrerande av både specialpedagoger, vårdnadshavare och elever, vilket rimmar med resultatet i Gibson och Kendalls (2010) studie men motsägs till viss del hos Magnusson, Göransson och Nilholm (2015). Ett tredje resultat under denna kategori belyser ett exempel på dödläge kring stödinsatser för en elev då lärarna inväntar utredningsresultat. Ett tillstånd som inte finner stöd i respondentens egen uppfattning eller i skolans styrdokument om vad som är faktorer för väl fungerande stöd (Skolverket, 2014) och som motsägs klart och tydligt i Magnusson, Göransson och Nilholm (2015). Detta synsätt kan sägas finna stöd i *ett kategoriskt perspektiv* på specialpedagogisk verksamhet som förlägger ansvaret för det specialpedagogiska stödet på specialpedagogen själv.

Spänningar mellan relationellt och kategoriskt perspektiv

Genom att analysera resultaten med hjälp av ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet har några spänningar framkommit mellan de båda som förtjänar att omnämnas. Två resultat uppvisar spänningar i var man förlägger ansvaret för specialpedagogisk verksamhet. Istället för att rektor intar en starkt stödjande funktion i arbetslagens och pedagogernas arbete med stöd (relationellt perspektiv) så framkommer det att rektor har liten kunskap om specialpedagogers/speciallärares uppdrag, vilket förskjuter ansvaret till specialpedagogen själv (kategoriskt perspektiv). I det andra fallet är det återigen specialpedagogen själv som får ta på sig ansvaret för att tillhandahålla stöd till en elev under utredning på BUP (kategoriskt perspektiv), trots att ansvaret för stödinsatser borde delas av arbetslagen och pedagogerna, enligt respondentens uppfattning (relationellt perspektiv). En tredje spänning synliggörs mellan perspektiven på orsaker till en elevs specialpedagogiska behov. Det finns en samstämmighet i uppfattningarna om vikten av tidig kartläggning för att kunna anpassa lärmiljön, men när det gäller diagnostisering så går uppfattningarna isär. Diagnostisering kan kopplas till ett kategoriskt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet,

där eleven ses som en individ *med* svårigheter medan uppfattningen om att tidig kartläggning kan bidra till anpassad lärmiljö finner stöd i ett relationellt perspektiv på orsaker till specialpedagogiska behov, i vilken eleven befinner sig i svårigheter relaterade till exempelvis lärmiljön. Slutligen ser jag en spänning mellan de båda perspektiven i var fokus för specialpedagogiska åtgärder ligger. Det gäller resultatet om motstånd hos elever att ta emot stöd, där flera uppfattningar lägger fokus på eleven själv som ovillig att ta emot stöd och där elevens mognad, självinsikt, motivation och egna vilja samt *grit* pekas ut som viktiga faktorer för ett väl fungerande stöd. Utifrån ett relationellt perspektiv ligger fokus för specialpedagogiska åtgärder på eleven, dess lärande och miljön medan ett kategoriskt perspektiv enbart lägger fokus på eleven som individ (B. Persson, 2013).

Sammanfattning

Analysen visar att de flesta uppfattningar i resultatet kring väl/mindre väl fungerande stöd utgår ifrån ett relationellt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet, samtidigt som det pågår spänningar mellan relationellt och kategoriskt perspektiv beträffande uppfattningar av orsaker till specialpedagogiska behov, förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet och var man placerar fokus för specialpedagogiska åtgärder.

Faktorer för ett väl fungerande stöd som framkommit genom analysen är följande: a) Kunskap om specialpedagogiskt stöd hos lärare, b) Tidiga insatser i form av digitala verktyg och pedagogisk kartläggning, c) Samarbete mellan pedagoger-elev, pedagoger-vårdnadshavare, specialpedagog-lärare genom dialog och handledning samt med den externa aktören SPSM (Specialpedagogiska myndigheten), d) *Grit*, elevens vilja, motivation och inre drivkraft.

Faktorer för ett mindre väl fungerande stöd i analysen är: a) Okunskap om specialpedagogiskt stöd hos lärare, specialpedagoger samt rektor, b) Bristande samarbete mellan specialpedagog-lärare som visat sig genom lärares motstånd till handledning och observationer, c) Avsaknad av studiehandledning på modersmålet till elever i språksvårigheter (här: svenska som andraspråk), d) Digitala verktyg som hjälpmedel; risk finns för upplevelse av utpekande och stigmatisering då inte alla elever har samma tillgång i en klass; verktygen måste individanpassas och kräver handledning för att stödet ska anses som funktionellt, e) Motstånd till stöd hos eleven, f) Brister i pedagogisk kartläggning, g) Försummelse att sätta in stödinsatser i avvaktan på utredningsresultat.

Diskussion

Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka några specialpedagogers uppfattningar angående ett mer eller mindre fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter. I det här avsnittet diskuterar jag några av resultaten som jag funnit intressanta eller anmärkningsvärda. Det går inte att generalisera resultaten då undersökningen är kvalitativ och bygger på intervjuer med sju respondenter.

Det är ett relationellt perspektiv på specialpedagogisk verksamhet som betonas i specialpedagogernas uppfattningar om mer eller mindre fungerande stöd. De spänningar som framträdde i analysen mellan relationellt och kategoriskt perspektiv återfinns framförallt mellan skolledares och specialpedagogers syn på var ansvaret för specialpedagogisk verksamhet ska förläggas och mellan samma professioners skilda sätt att se på orsaker till specialpedagogiska behov hos elever. Detta är intressant med tanke på att skolledarna har huvudansvaret för att leda och samordna skolans pedagogiska arbete och har ansvar för att utbildningen utvecklas (SFS: 2010: 800). Att det råder okunskap hos rektorer om vad specialpedagogers/speciallärares uppdrag går ut på är en faktor för mindre väl fungerande stöd i analysen, men också en faktor som bidrar till otydliga signaler på en arbetsplats om hur stödet ska organiseras på bästa sätt. Det blir istället upp till den specialpedagogiska personalen att bestämma hur stödet ska se ut. Forskning och statliga myndigheter visar att det behövs ett större ansvarstagande hos skolledare för specialpedagogisk verksamhet (Lindqvist & Nilholm, 2013; Skolinspektionen, 2016), annars riskerar man att bygga upp spänningar och interna konflikter inom en skola mellan rektor och specialpedagoger/speciallärare, enligt min mening. Jag ser en utmaning för skolledare i att balansera sin tid väl mellan att vara pedagogiska ledare och mellan övriga uppdrag som pockar på uppmärksamhet i en skolledares vardag. Det finns en uppenbar risk att rektorer avskärmar sig från ett tydligt ledarskap i elevhälsan och delegerar större delen av ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten till specialpedagogen/specialläraren. Frågan är väl hur mycket inblick och kunskap man som skolledare då har i den egna specialpedagogiska verksamheten?

Något som förvånade mig i resultatet var att begreppet inkludering inte nämndes i någon större utsträckning i intervjumaterialet som faktor för väl fungerande stöd, med tanke på att en stor del av den svenska och internationella forskningslitteratur jag fann om framgångsfaktorer för väl fungerande stödinsatser bygger på det man säger vara inkluderande undervisning (Allan & Persson, 2016; E. Persson, 2013; Morgan, 2016). Endast en respondent nämnde begreppet inkludering överhuvudtaget, vilket kan tyda på en osäkerhet hos respondenterna kring innebörden i begreppet. Intressant är att Göransson och Nilholms (2014) studie pekar ut just oenighet om begreppets definition då det används i olika forskningsstudier om inkluderande undervisning. De hävdar att de inte funnit en enda studie i genren som verkligen levtt upp till begreppets definition i strikt bemärkelse och som skulle kunna sägas ha bidragit till inkluderande processer. Jag hittade dessutom en forskningsrapport som starkt ifrågasatte tolkningen av inkluderingsbegreppet som fysisk inkludering och som istället förespråkade evidensbaserad undervisning för fungerande stöd (Lloyd & Lloyd, 2015). Allan och Persson (2016) håller delvis med om att elever med funktionsnedsättningar i deras studie inte gynnades socialt i inkluderande lärmiljöer utan mer av en-till-en-undervisning som undervisningsform. Man kan alltså ifrågasätta om aktuell forskning om inkluderande undervisning verkligen undersöker det den utger sig för att undersöka och dessutom

ifrågasätta en övertro på fysisk inkludering som gynnsamt för allas känsla av gemenskap med gruppen.

I studien ville jag undersöka några specialpedagogers uppfattningar angående faktorer för mer eller mindre väl fungerande stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter. Förvånansvärt nog finns det få resultat i empirin som berör språksvårigheter, vilket får mig att fundera över hur det står till med kunskaper kring stöd i denna svårighet i min egen yrkeskår. Ingen respondent nämner till exempel att svenska som andraspråk innebär språksvårigheter för exempelvis nyanlända. Kanske har detta att göra med att det finns en annan yrkesgrupp som arbetar med undervisning till dessa elever, nämligen SvA-lärare. Min följdfråga blir då; ses inte svenska som andraspråk som en språksvårighet som specialpedagoger/speciallärare har ansvar för i sitt uppdrag? Det blir särskilt påfallande att dessa elever inte är inkluderade i den specialpedagogiska verksamheten när respondenterna talar om vikten av tidiga insatser i form av digitala verktyg till elever i språk- skriv- och lässvårigheter, men utelämnar elever i språksvårigheters behov av stöd.

Att erbjuda studiehandledning på modersmålet som stöd till elever är inte självklart på alla skolor, enligt resultatet. På två skilda skolor med liknande elevunderlag kan synsättet på detta stödbehov variera. Jag funderar mycket på om man har rätt att inte erbjuda studiehandledning på modersmålet till de elever som är i behov av det. Är detta en bedömningsfråga upp till varje skola att avgöra? Eller tar man inte hänsyn till styrdokumentet på den punkten (SFS, 2011:185)?

Ett intressant resultat som belyser en faktor för mindre väl fungerande stöd är behovet av fortbildning kring specialpedagogiskt bemötande av elever inom autismspektrum. Framförallt hos lärare men också hos en av specialpedagogerna. En av skolorna hade dock varit kreativa på detta område genom att se till att all nyanställd personal fick utbildning kring några olika funktionsnedsättningar och dessutom särskilda planer att följa i bemötandet av dessa elever, innan de fick börja undervisa på skolan. Något att ta lärdom av för andra skolor möjligtvis, trots att en annan intervjuperson uttrycker kritik mot att just skapa färdiga planer för elever, eftersom det krävs individuella anpassningar i bemötandet, enligt respondenten.

Två resultat som sticker ut lite extra som starka faktorer för ett väl fungerande stöd är dels uppfattningen att en ordentlig pedagogisk kartläggning är grunden för att kunna erbjuda rätt stödinsatser (Skolinspektionen, 2016) samt uppfattningen om att relationen mellan elev och lärare är fundamentalt avgörande för att stödet ska fungera väl (Allan & Persson, 2016; Aspelin, 2012; Nielsen, 2011; Gibson & Kendall, 2010). Det kan låta som en självklarhet att stöd till elever fungerar som bäst då det byggs på en tillitsfull relation men förtjänar att betonas. Dessutom var alla eniga i sin uppfattning om att relationen till vårdnadshavare var viktig för ett fungerande samarbete kring stödet till eleven.

Vad ska man då göra med elever som inte vill ta emot stöd? Hur ska man kunna stötta elever som inte själva vill eller inser sitt eget behov av stöd först i slutet av år 9? I resultatet framkom elevers motstånd mot stöd som en negativ faktor för väl fungerande stöd. Detta resultat andas hopplöshet hos respondenterna över att inte nå fram med stödinsatser. Det är lätt att i kritisk anda ifrågasätta om man i sådana situationer verkligen gjort allt i sin makt för

att nå fram till eleven. Byggde man erbjudandet om stöd på en god relation och gjorde man en ordentlig pedagogisk kartläggning? Försökte man anpassa lärmiljön så att den gynnade elevens lärande? Hade man gjort allt som var möjligt? I så fall kanske nästa steg är att överväga andra former av stödinsatser än just specialpedagogiska. Att inte släppa taget om elever som anses ovilliga att ta emot stöd och inte börja skuldbelägga dem eller sig själv som pedagog kan nog vara en utmaning och källa till frustration. Just detta resultat visade på en spänning i uppfattningar mellan ett relationellt perspektiv och ett kategoriskt på var man lägger fokus för specialpedagogiska åtgärder; på elev, lärande och lärandemiljön eller enbart på eleven (B. Persson, 2013)?

Observationer och handledning till lärare uppfattades av specialpedagogerna som en viktig faktor för fungerande stöd men fungerade olika väl i praktiken. En uppfattning var att observationer upplevdes mer kontroversiellt av lärarna ju högre upp de befann sig i utbildningsstadierna och att specialpedagogen ibland inte kände sig välkommen in i klassrummet för att observera lärmiljön runt elever. Det känns viktigt att detta samarbete fungerar så bra som möjligt på en skola för att kunna ge eleverna det stöd de behöver. Här ligger ett ansvar både på specialpedagogen och läraren att försöka mötas och inte hamna i konflikt samt sträva efter samarbetande samtal (Sundqvist & Ström, 2015). Att handleda kollegor är en utmaning som kräver både specialpedagogisk kunskap, god kännedom om elever, god samtalsteknik, ödmjukhet inför lärarens kunskap och erfarenhet samt mod att våga ställa utmanande och ibland svåra frågor.

Slutligen vill jag lyfta fram ett resultat som belyser en framgångsfaktor hos eleven själv för framgång i studier. Elever som har en stark drivkraft och vilja verkar klara sig bättre än andra elever i skolan. Då de möter motstånd kämpar de ändå vidare och ger inte upp (Duckworth, 2007; Klingberg, 2016). Denna drivkraft benämns med det engelska ordet 'grit' och kan översättas med 'jävlar anamma' (Klingberg, 2016) eller 'tåga', som hos en av respondenterna. *Grit* definieras som "uthållighet och passion för långsiktiga mål" (Duckworth et al. 2007) i tidigare forskning och beskrivs också som "ett personlighetsdrag, som är relativt stabilt över tid" (Klingberg, 2016). Om det nu är så att somliga elever har detta personlighetsdrag så har de en stor fördel jämfört med andra elever när de möter motgångar i skolarbetet, eftersom *grit* inte går att jämföras med motivation som mer handlar om att "drivas av att man tycker att något är roligt" (Klingberg, 2016). Jag skulle önska att alla elever hade det här personlighetsdraget, vilket skulle kunna påverka deras studieresultat positivt och vara en personlig tillgång för elever i behov av stöd. Oavsett *grit* hos elever eller ej så har alla elever olika förutsättningar när de kommer till skolan och det är vi pedagoger som ansvarar för att "uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen" (SFS 2010:800, 1 kap 4§).

Metoddiskussion

Respondenterna i urvalet innehåller enbart specialpedagoger, vilket inte var min ursprungliga avsikt. Jag använde mig av ett tvåstegsurval för att för det första informera rektor om att jag önskade intervjua specialpedagogisk personal på skolan och för det andra för att få en förteckning över den specialpedagogiska personalen på skolan. När jag kontaktade rektorerna via mejl sökte jag efter både speciallärare och specialpedagoger inför undersökningen men fick bara tag på specialpedagoger. Några rektorer förmedlade namn på all specialpedagogisk personal på skolan, medan andra vidarebefordrade min förfrågan direkt till en specialpedagog eller speciallärare, med övervikt på specialpedagoger. Kanske valde rektorerna ut den

personal de trodde var mest lämpad att delta i undersökningen, vilket naturligtvis kan ha påverkat resultatet. Eriksson-Zetterqvist & Ahrne (2011) menar att det bästa är ”om man själv kan få tag på listor och göra slumpvisa urval av personer. Då kan man känna sig säkrare på att urvalet inte är manipulerat i den meningen att till exempel ledningen för företaget eller partiet (läs skolan, min anm.) valt ut vissa personer som de tror kommer att ge en positiv bild av verksamheten” (Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2011). Alternativet hade varit att ringa upp de tilltänkta intervjupersonerna direkt och därefter informera rektorerna om min planerade intervju med pedagogisk personal i efterhand.

Av sju respondenter i undersökningen är det två som uttalat arbetar, eller har arbetat, med undervisning och stöd till elever i behov av särskilt stöd på sin arbetsplats i nuvarande profession som specialpedagog, medan alla sju har ett övergripande ansvar för den specialpedagogiska verksamheten. Detta kan ha påverkat resultatet eftersom övriga fem respondenter arbetar längre ifrån eleverna ifråga, vilket skulle kunna bidra till olika perspektiv och uppfattningar om mer eller mindre väl fungerande stödinsatser. Däremot har alla respondenter arbetat som lärare tidigare och fyra av dem har en bakgrund som lärare och speciallärare innan de vidareutbildat sig till specialpedagoger, vilket talar för att majoriteten av urvalet har en gedigen kunskap och erfarenhet av undervisning med elever i särskilda behov.

Det var svårt för flera av respondenterna att beskriva stöd till elever i enbart språk-, skriv- och lässvårigheter. Flera av de elever respondenterna kom i kontakt med hade kombinationer av olika funktionsnedsättningar. I missivbrevet beskrev jag vilken elevgrupp arbetets syfte riktades mot: elever i språk-, skriv- och lässvårigheter, men det var som sagt svårt för respondenterna att tänka på elevfall de stött på i enbart dessa svårigheter. En reflektion jag gör är att det säger något om den komplexitet man ställs inför då man arbetar med språk-, skriv- och lässtöd till elever i praktiken. Utbildningen till speciallärare är idag (2017) specialiserad mot förutbestämda inriktningar men de elever vi möter i skolan uppvisar i praktiken en brokig palett av behovskombinationer.

Det kan finnas nackdelar med att använda sig av teknik i kvalitativa intervjumetoder, enligt Eriksson-Zetterqvist & Ahrne (2011) och den risk som skulle kunna vara relevant för mitt metodval är vilken e-postadress man använder för kommunikation. Jag använde min jobb mejladress, vilket ledde till undrande frågor hos några respondenter eftersom den arbetsplats jag arbetade på när examensarbetet genomfördes var relativt okänd för dem. För att undvika den typen av situation så bör man nog använda en helt neutral e-postadress istället. Andra risker med att använda teknik kan vara att det kan ta lång tid innan ett mejl besvaras, att mejlen hamnar hos fel person, fastnar på vägen eller helt enkelt försvinner i rektors inpost (Eriksson-Zetterqvist & Ahrne, 2011). Jag försökte verkligen vara förutseende i dessa avseenden och valde strategiskt att skicka ut mejlen till rektorerna tidigt på fredag morgon, då min erfarenhet säger mig att mejlboxen snabbt fylls på under dagen och att man tittar på det mejl som ligger högst upp först. Att jag valde fredag berodde på att det är den dagen jag uppfattar att de flesta arbetande människor är mest mottagliga och positiva på sin arbetsplats till att svara ja. Jag satte också upp deadlines i mejlutskicksen om när jag ville ha svar från både rektorer och föreslagna respondenter. Att påminna båda grupper om att jag inväntade deras svar dagen före deadline visade sig vara fruktbart, då i huvudsak alla svarade inom utsatt tid.

Det blev ett intensivt arbete att genomföra två intervjuer på samma dag eftersom det innebar att jag var tvungen att tömma huvudet på intryck före nästa intervju. Det blev därför viktigt att skriva ner reflektioner, jämförelser och tankar direkt efter intervjun före nästa tillfälle. Jag gjorde detta konsekvent efter varje intervju, vilket jag hade nytta av när jag skulle påbörja den allra första resultatanalysen. Något som rekommenderas av Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2011).

Arbetet med transkriberingen av insamlat datamaterial tog längre tid än jag hade tänkt mig. Jag bedömde att jag behövde avlastning för att hinna med alla utskrifter och för att hinna påbörja analysen av materialet i tid. Jag engagerade en vuxen dotter för ändamålet som jag informerade om de etiska förpliktelser det innebar mot intervjumaterialets innehåll och respondenterna. Man kan ha invändningar mot att en så nära familjemedlem fick lov att delta i transkriberingsarbetet, men å andra sidan är det är vanligt att sekreterare transkriberar intervjustudier på forskarnivå (Kvale & Brinkman, 2012). Fördelen med att skriva ut åt sig själv är enligt Kvale och Brinkman (2012) att den egna intervjustilen blir tydlig för intervjuaren. I föreliggande fall handlade det i första hand om att spara tid i förhållande till de givna tidsramarna.

Under alla intervjuer använde jag mig av två olika inspelningskällor förutom de två sista intervjuerna eftersom jag fick tekniska problem med den ena inspelningskällan. Jag kan konstatera att mobiltelefonen gav bättre ljudkvalitet än iPaden och rekommenderar därför mobilen som inspelningskälla. Även Eriksson-Zetterqvist och Ahrne (2011) menar att mobiltelefonens inspelningsfunktion kan vara tillräcklig vid en mindre undersökning.

Fortsatt forskning

Språksvårigheter relaterat till nyanlända och elever med svenska som andraspråk skulle kunna vara ett område att forska vidare om. Man skulle kunna undersöka det ur tre olika aspekter: a) hur uppfattar SvA-lärare samarbetet med speciallärare/specialpedagog kring dessa elevers stödbehov? b) vilka digitala verktyg används som hjälpmedel för elever i språksvårigheter/SvA? c) vilken syn har kommunala skolor respektive friskolor i synen på stöd till elever i språksvårigheter avseende studiehandledning på modersmålet?

Ytterligare ett område som skulle kunna beforskas ytterligare är rektors ansvar för den specialpedagogiska verksamheten, tex genom att göra jämförande undersökningar av hur landets elevhälsor är organiserade. Samtidigt verkar det finnas behov av att undersöka rektorers arbetsbelastning då många skolledare verkar vara överhopade av alltför många splittrande arbetsuppgifter. Kanske kan man studera föredömliga skolor där man lyckats skapa sunda arbetsmiljöer för skolledare, så att de kan prioritera den specialpedagogiska verksamheten än mer?

Slutligen kunde det vara intressant med tvärvetenskaplig forskning mellan specialpedagogik, neurovetenskap, kognitiv psykologi och didaktik kring begreppet *grits* betydelse för lärande och måluppfyllelse hos elever i språk-, skriv- och lässvårigheter.

Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2011). Kvalitativa metoder och samhällsvetenskap. G. Ahrne & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (ss.10-18). Malmö: Liber AB.
- Allan, J., Persson, E. (2016). Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review*, 68(1), 82-95. Doi:10.1080/00131911.2015.1058752
- Aspelin, J. (2012). How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social psychological standpoint. *International Studies in Sociology of Education*, 22(1), 41-56. Doi:10.1080/09620214.2012.680327
- Axelsson, M., Lennartsson Hokkanen, I., Sellgren, M. (2002). *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storsatsning, målområde, språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet.
- Bettini, E.A., Crockett, J.B., Brownell, M.T., & Merrill, L. (2016). Relationships between working conditions and special educators' instruction. *The Journal of Special Education*, 50(3), 178-190. Doi:10.1177/0022466916644425
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M D & Kelly, D R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. Doi:10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2011). Intervjuer. G. Ahrne & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 36-57). Malmö: Liber AB.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: Dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *British Journal of Learning Support*, 25(4), 187-193.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings. A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. Doi: 10.1080/08856257.2014.933545
- Johansson, C. (2010). *Framgång i undervisningen. En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Stockholm: Skolinspektionen
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2012). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2013). Making schools inclusive? Educational leaders' views on how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive education*, 17(1), 95-110. Doi: 10.1080/13603116.2011.580466
- Lloyd, J.W., & Lloyd, P.A. (2015). Reinforcing success: What special education could learn from its earlier accomplishments. *Remedial and Special Education*, 36(2), 77-82. Doi: 10.1177/0741932514560025
- Magnusson, G., Göransson, K., & Nilholm, C. (2015). Similar situations? Special needs in different groups of independent schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 377-394. Doi: 10.1080/00313831.2014.904422
- Nettelbladt, U., & Salameh, E-K. (Red.). (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur

- Nielsen, C. (2011). The most important thing: Students with reading and writing difficulties talk about their experiences of teachers' treatment and guidance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 551-565. Doi:10.1080/00313831.2011.555921
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1205-1220. Doi:10.1080/13603116.2012.745626
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Studiehandledning på modersmålet. Att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. Stockholm: Skolverket.
- Sundqvist, C., & Ström, K. (2015). Special education teachers as consultants. Perspectives of Finnish teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 314-338. Doi:10.1080/10474412.2014.948683
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2011). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. G. Ahrne & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 19-33). Malmö: Liber AB.
- Van Garderen, D., Stormont, M., & Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the schools*, 49(5), 483-497. Doi:10.1002/pits.21610
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Elektroniska källor:

- Hogrefe Psykologiförlaget. (2017). Screening. Hämtad från <http://www.hogrefe.se/skola/Las--skriv--och--matematikdiagnostik/Screening/>
- Klingberg, T. (2016). *Jävlar anamma i skolan: Hjärnforskaren Torkel Klingberg förklarar hur personlighetsdraget grit höjer skolresultaten*. Hämtad från <http://fof.se/om-forskning-framsteg>
- Koch, E. (2017, 12 maj). Ensamt i bristyrke. *Specialpedagogik*. Hämtad från <http://specialpedagogik.se>
- Läraryrket. (2016). *Stora pensionsavgångar ökar bristen på speciallärare*. Hämtad från <https://www.lararforbundet.se/artiklar/10024>
- Morgan, J. L. (2016). Reshaping the role of a special educator into a collaborative learning specialist. *International Journal of Whole Schooling*, 12(1), 40-60. Hämtad från <http://www.wholeschooling.net>
- Näslund, S. (Producent). (2017, 7 februari; repris 25 juli). *Kropp & Själ: Skaffa mer grit* [Podcast]. Tillgänglig: <http://sverigesradio.se/sida/avsnitt/845202?programid=1272>

- Roos, C. (u.å.). *Att göra en specialpedagogisk studie. Kul och strul*. Hämtad från <https://kau.itslearning.com/ContentArea/ContentArea.aspx?LocationID=9633&LocationType=1>
- Skolinspektionen. (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar. Kvalitetsgranskningsrapport*. Hämtad från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>
- Skolverket. (2015). *Mer om elevers rätt till kunskap, extra anpassningar och särskilt stöd. Juridisk vägledning*. Hämtad från https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159812!/1505_ratt_%20till_kunskap_sarskilt_st%C3%B6d.pdf
- Specialpedagogik. (2017). *Karta: Så ser bristen ut*. Hämtad från <http://specialpedagogik.se/karta-sa-ser-bristen-ut/>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Åkerlund, D. (2016). *Guide till akademiskt skrivande. Om att skriva rapporter, uppsatser och självständiga skriftliga arbeten på universitet och högskolor*. Hämtad från [http://aakerlund.org/doc/%C3%85kerlund%20\(aug%202016\)%20Guide%20till%20akademiskt%20skrivande%201.8.pdf](http://aakerlund.org/doc/%C3%85kerlund%20(aug%202016)%20Guide%20till%20akademiskt%20skrivande%201.8.pdf)

Bilaga 1

Hej!

Mitt namn är Jessica Stensdahl och jag läser till speciallärare med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid XX universitet. Jag läser min sista termin på utbildningen och arbetar med att skriva ett examensarbete. Jag är intresserad av hur speciallärare/specialpedagoger arbetar med stöd till elever i språk-, skriv- och lässvårigheter och det är vad mitt examensarbete kommer att handla om. Jag samlar in data genom att intervjua speciallärare som arbetar på högstadiet och kommer då att fråga om hur man arbetar med att stödja dessa elever på olika sätt. Nu är min fråga till dig om du är intresserad av att delta i min studie och delge dina erfarenheter angående arbetet med stöd för elever i språk-, skriv- och lässvårigheter.

Det är frivilligt att delta i studien och du kan när som helst avsluta din medverkan. Data som samlas in kommer endast att användas i mitt examensarbete. Ingen obehörig kommer att få tillgång till mina insamlade data. När studien är genomförd kommer all insamlad data att förstöras. Namn på personer i studien kommer att avidentifieras. Min studie kommer att avrapporteras som ett examensarbete vid speciallärarutbildningen vid XX universitet och finnas tillgängligt vid universitetets bibliotek.

Din rektor har gett sitt godkännande att tillfråga dig om att delta i studien och jag hoppas att du vill delta. För att kunna genomföra studien behöver jag ditt skriftliga medgivande samt kontaktuppgifter i vändande mejl senast 170215. Efter att ha fått ditt medgivande kommer jag att kontakta dig för att tillsammans boka in tid för en intervju samt skicka ut några övergripande frågor att fundera över före intervjutillfället. Tack på förhand för visat intresse. Välkommen att höra av dig om du har frågor.

Med vänlig hälsning

Jessica Stensdahl
mejladress XX
telefonnummer XX

Bilaga 2

Frågeställningar att fundera över inför vårt intervjutillfälle angående stödinsatser för elever i språk-, skriv- och lässvårigheter.

1. Beskriv ett riktigt bra *fall* där stödinsatser fungerat bra.
2. Beskriv ett mindre bra *fall* där stödinsatser inte fungerat lika bra.
3. Beskriv händelseförloppen i båda fallen.
4. Vad är din analys av vad som fungerade bra i händelseförloppet?
5. Vad är din analys av vad som fungerade mindre bra i händelseförloppet?

Bilaga 3

Intervjuguide

- Vad var det som gjorde att du bestämde dig för att arbeta som speciallärare/specialpedagog?
- Vad tänker du att stöd är?
- Beskriv ett riktigt bra *fall* där stödinsatser fungerat bra.
- Beskriv ett mindre bra *fall* där stödinsatser inte fungerat lika bra.
- Beskriv händelseförloppen i båda fallen.
- Vad är din analys av vad som fungerade bra i händelseförloppet?
- Vad är din analys av vad som fungerade mindre bra i händelseförloppet?
- Vilka steg var avgörande för att det blev lyckat?
- Vad var det som gjorde att det blev mindre lyckat?
- Hur ser samarbetet ut mellan dig och berörda lärare i ett elevärende?
- Kan du beskriva samarbetet?
- Med eleven?
- Med föräldrarna?
- Vilken betydelse anser du att dialogen mellan de olika parterna har för händelseförloppet?
- Hur tänker du om att särskilja elever från klassens ordinarie undervisning?