



Skollagen i praktiken – en omöjlig uppgift?

- En kvalitativ studie om lärares upplevelser av resurstillgångar för elever i behov av särskilt stöd

Mikaela Johansson

Hanna Kivi Sundqvist

**Examensarbete 15 hp
Examensarbete I för grundlärare 15 hp
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2014**

Arbetets art:	Examensarbete 15 hp, Lärarprogrammet
Titel:	Skollagen i praktiken – en omöjlig uppgift? - En kvalitativ studie om lärares upplevelser av resurstillgångar för elever i behov av särskilt stöd
Engelsk titel:	The Education Act in practice – mission impossible? - A qualitative study about how teachers experience resource assets of pupils in need of special support
Sidantal:	35 sidor
Författare:	Mikaela Johansson & Hanna Kivi Sundqvist
Examinator:	Olle Widhe
Datum:	08/2014

Sammanfattning

Svenska elevers resultat blir allt lägre i internationella jämförelseundersökningar och främst är det elever i behov av särskilt stöd som halkar efter. Tidigare forskning visar att stöd till elever sätts in sent i den svenska skolan, vilket kan vara en anledning till de låga resultaten. Enligt skollagen (SFS 2010:800) har samtliga elever som behöver någon form av stöd i sin skolgång rätt att få det. Syftet med vår studie är att undersöka hur lärare på en skola upplever i vilken mån detta stöd tillgodoses och i vilken mån elever får den hjälp de behöver för att uppnå svenskämnets kunskapskrav i årskurs tre. För att ta reda på hur stödet till elever fördelas används kvalitativa forskningsintervjuer med fem lärare i år F-3, vilka syftar till att skapa oss en bild av hur de upplever sina resurstillgångar. Systematiseringen av resurstillgångarna sker med hjälp av Bourdieus resursteori, vilken innefattar humankapital, socialt kapital, ekonomiskt kapital och kulturellt kapital. Den forskningsfråga som studien och intervjufrågorna grundas på är:

- I vad mån upplever lärare att de har tillgång till resurser för att tillgodose elevers behov av särskilt stöd?

Studiens resultat visar att det finns brister i stödet till elever och att det ekonomiska kapitalet har störst betydelse för huruvida elevers stödbehov kan tillgodoses eller ej. Något annat som visar sig spela stor roll i sammanhanget är lärares förhållningssätt, deras kulturella kapital. Slutsatsen som kan dras av studien är att elever inte får det stöd de behöver och att det ekonomiska kapitalet inte svarar upp till skollagens krav. Å andra sidan spelar det ingen roll hur mycket pengar det finns om de inte kan förvaltas på rätt sätt och om läraren inte har den attityd och det förhållningssätt som krävs för att utforma undervisningen utifrån elevers individuella förutsättningar.

Sammanfattning.....	2
Inledning.....	4
Syfte.....	5
Forskningsöversikt.....	6
Teoretisk utgångspunkt.....	6
Centrala begrepp.....	6
Styrdokument.....	7
Tidigare forskning.....	8
Metod.....	15
Urval.....	15
Dataproduktion.....	15
Bearbetning av data.....	Error! Bookmark not defined.
Etik.....	16
Deltagare.....	17
Resultat.....	18
Humankapital.....	18
Socialt kapital.....	20
Ekonomiskt kapital.....	20
Kulturellt kapital.....	24
Diskussion.....	27
Humankapital.....	27
Socialt kapital.....	28
Ekonomiskt kapital.....	29
Kulturellt kapital.....	32
Slutsats.....	32
Metoddiskussion.....	33
Referenslista.....	35
Elektroniska källor.....	36

Bilaga 1

Bilaga 2

Inledning

I den pågående samhällsdebatten diskuteras svenska elevers låga resultat i internationella jämförelseundersökningar flitigt. Resultaten i svenskämnet, främst läskunskap, sjunker i jämförelse med andra länder och är klart oroande (webbredaktionen, Lärarförbundet, 2010). Vårt grannland Finland ligger i topp i internationella PISA-mätningar (Programme for International Student Assessment) till skillnad från Sverige som hamnade långt efter vid den senaste mätningen.

Marjatta Takala, professor i specialpedagogik vid Uleåborg Universitet, nämner vid en intervju i *Svenska Dagbladet* att en av de största anledningarna till skillnaden i resultat är att Finland är så mycket bättre än Sverige när det handlar om att ge särskilt stöd till elever. I Finland får nästan en tredjedel av eleverna ett riktat särskilt stöd, medan endast ett fåtal procent av de svenska eleverna får samma stöd. Ännu en stor anledning till att finska elevers resultat är överlägsna svenska elevers är, enligt Takala, att finska skolor sätter in stödinsatser i ett mycket tidigare skede. I Finland görs tester direkt vid skolstart för att tidigt fånga in och hjälpa de elever som är i behov av särskilt stöd, vilket medför att den största andelen stöd delas ut till elever redan i sjuårsåldern. I Sverige är stödinsatserna störst till elever på högstadiet, vilket innebär att de kan ha genomgått nästan hela den obligatoriska skoltiden utan att ha fått det stöd de behöver. Det är främst stöd inom läsning och skrivning som det fokuseras på i den finska skolan (Sundén Jelmin, 2014, 3 maj).

Just läs- och skrivstöd hjälper enormt mycket i framtiden, i alla ämnen. Allt hänger i hop med läsningen, fungerar inte den så kommer de att hamna efter i andra ämnen också. Att satsa på läs- och skrivkunskaper för sjuåringar, hjälper även när de är 15, säger Marjatta Takala.

(Sundén Jelmin, 2014, 3 maj)

Andra anledningar som Takala nämner, som ligger till grund för finska elevers goda resultat, är att det är svårt att komma in på den finska lärarutbildningen och att det ingår en bestämd mängd specialpedagogik i den, vilket bidrar till duktiga och engagerade lärare. I Finland finns det dessutom många duktiga speciallärare (Sundén Jelmin, 2014, 3 maj), en yrkeskår som nästan försvunnit i Sverige.

I ett uttalande av Lärarförbundets ordförande Eva-Lis Sirén framkommer att skillnaderna mellan olika skolor i Sverige och mellan elever ökar. Främst är det elever i behov av särskilt stöd som hamnar efter och för att höja svenska elevers prestationer inom svenskämnet behöver rätt resurser tilldelas rätt elever (webbredaktionen, Lärarförbundet, 2010). I skollagen (SFS 2010:800 3 kap. 8 §) står det att den elev som behöver särskilt stöd för att uppnå befintliga kunskapskrav ska tilldelas det. Både den pågående samhällsdebatten och de erfarenheter vi tillförskansat oss genom Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och vikariat i grundskolan får oss att ifrågasätta hur den pedagogiska verksamheten ute på fältet ser ut i förhållande till skollagen. Vår erfarenhet säger oss dessutom att det specialpedagogiska ämnet inte ges tillräckligt stor plats i lärarutbildningen för att vi ska kunna stödja och bemöta alla våra kommande elever i behov av särskilt stöd. Den här studien avser att ta reda på i vad mån lärare upplever att de har tillgång till resurser för att ge elever det stöd de har rätt till och som krävs för att eleverna ska kunna nå svenskämnets kunskapskrav i år tre.

Syfte

Det övergripande syftet med vår studie är att undersöka i vilken mån lärare upplever att de har tillgång till resurser för att tillgodose elevers behov av särskilt stöd inom svenskämnet i år F-3. Som grund för vår undersökning har vi utgått från Bourdieus resursteori, samt de rättigheter elever har till stöd enligt skollagen (SFS 2010:800 3 kap. 8 §). Mot bakgrund av syftet ställer vi följande forskningsfrågor:

- I vilken utsträckning upplever lärare att deras egen kompetens påverkar elevers möjlighet till särskilt stöd?
- I vilken utsträckning upplever lärare att skolledning och arbetslag påverkar elevers möjlighet till särskilt stöd?
- I vilken utsträckning upplever lärare att ekonomiska tillgångar påverkar elevers möjlighet till särskilt stöd?
- I vilken utsträckning upplever lärare att deras eget förhållningssätt påverkar elevers möjlighet till särskilt stöd?

Forskningsöversikt

Examensarbetets forskningsöversikt är indelad i fyra avsnitt. Först följer den teoretiska utgångspunkt som valts för arbetet, därefter definieras, några för studien, relevanta begrepp, samt en redogörelse av aktuella styrdokument. Slutligen behandlas tidigare forskning som gjorts inom det specialpedagogiska området med fokus på resurser.

Teoretisk utgångspunkt

I följande avsnitt går vi igenom Bourdieus sociologiska resursteori, vilken ligger till grund för arbetet. Vår tolkning av den är grundad på Spilane, Hallett och Diamonds (2003) definition av humankapital, kulturellt kapital, ekonomiskt kapital och socialt kapital. Tolkningen av dessa fyra resurskapital kommer användas för att systematisera vårt resultat och knyts ihop med aktuell forskning i diskussionen.

Humankapital

Enligt Spilane, Hallett och Diamond (2003) utgörs en människas humankapital av hennes förmågor, kunskaper och utbildningsgrad. I vårt resultat och vår analys kommer vi ta hänsyn till både lärares humankapital och deras sätt att uttrycka sig om elevers humankapital.

Socialt kapital

Spilane, Hallett och Diamonds (2003) definition innebär att det sociala kapitalet involverar de olika sociala nätverk och de tillitsfulla relationer en människa har. För skolpersonalens del kan det exempelvis tolkas som relationer mellan kollegor, samt mellan lärare och skolläring.

Ekonomiskt kapital

Människans ekonomiska kapital innefattas av olika materiella tillgångar (Spilane, Hallett & Diamond, 2003). När det gäller skolverksamheten tolkar vi det som alla resurser vilka i någon form kostar skolan pengar, till exempel personal, läromedel och klassers storlek.

Kulturellt kapital

En människas personliga stil och hur hon är som person bildar hennes kulturella kapital (Spilane, Hallett & Diamond, 2003). Resultatet och analysen avser att behandla både lärares kulturella kapital, samt hur de formulerar sig kring elevers kulturella kapital.

Centrala begrepp

Nedan följer definitioner av de begrepp som vi anser är centrala i examensarbetet, samt vilken tolkning av dem vi valt att använda oss av i studien.

Specialpedagogik

Specialpedagogik är ett mångtydigt och komplicerat begrepp där innebörden förändrats med åren. Den numera vanligast förekommande definitionen av begreppet, som vi därför valt att använda oss av, är den som Brodin och Lindstrand (2007) beskriver: att specialpedagogiken sätts in där den vanliga pedagogiken inte räcker till när det handlar om elevers olikheter och olika förutsättningar. Specialpedagogik används som stöd vid inläring när en elev inte kan tillgodose sig den ordinarie undervisningen.

Resurs

Begreppet resurs beskrivs, enligt Nationalencyklopedin, som:

tillgång som är känd och åtkomlig för viss verksamhet, i vid bemärkelse ett medel för att underlätta uppnående av ett visst mål. Exempel är arbetskraft, kunskap och kapital som är resurser hos en stat, ett företag eller en individ.

När examensarbetets teoretiska utgångspunkt, vilken grundar sig på Spilane, Hallett och Diamonds (2003) definition av Bourdieus resursteori, ses i relation till skolan som organisation kan det utläsas att resurser inom humankapitalet till exempel skulle kunna vara lärares förmåga, kunskap och utbildningsgrad. Lärares yrkesmässiga relationer utgör exempel på resurser inom det sociala kapitalet och inom det kulturella kapitalet består resurserna till exempel av lärares förhållningssätt. Det ekonomiska kapitalets resurser innefattar skolans alla direkta ekonomiska utgifter.

Elever i behov av särskilt stöd

Under lång tid har det talats om elever *med* behov av särskilt stöd inom det specialpedagogiska verksamhetsområdet. Detta sätt att uttrycka sig på gav en bild av att svårigheterna sågs som brister hos individen. Det var således individen själv som besatt de brister som utgjorde skolsvårigheter och som var anledningen till att ett behov av stöd uppstod (Se t e x Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det här synsättet gjorde att eleven till synes ansågs ha ett behov av stöd i alla situationer (Skolverket, 2005a). Nu mera talar man om elever *i* behov av särskilt stöd för att förtydliga att orsaken till elevers svårigheter finns i den omgivande miljön (Persson, 2008). Brodin och Lindstrand (2007) i sin tur bekräftar den här förändringen i sättet att tala om elever och framhäver att ändringen har att göra med att alla barn har samma grundläggande behov, men att vissa kan behöva extra mycket stöd i specifika situationer. Begreppsförändringen genomfördes i skollagen hösten 1999 och avser att klargöra att en elev kan vara i behov av särskilt stöd tillfälligt eller endast i specifika situationer (Skolverket, 2005a). Brodin och Lindstrand (2007) menar att det senare synsättet kan vara på väg att ändras igen. De vill att begreppets fokus, istället för att fokusera på att vissa elever är i behov av särskilt stöd, ska fokusera på alla elevers rättigheter till ett lämpligt stöd för att kunna tillgodose sig undervisningen i skolan. Med tanke på att den förändringen i synsätt ännu inte skett har vi valt att använda oss av uttrycket elever *i* behov av särskilt stöd.

Styrdokument

Skollagen

Följande utdrag ur skollagen har vi valt att utgå ifrån:

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. [...] Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd.

(SFS 2010:800 3 kap. 8 §)

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011

Enligt Skolverket (2011) ska alla elever i den svenska skolan ges förutsättningar till en likvärdig utbildning. All undervisning ska anpassas utefter varje elevs behov och förutsättningar, samt utgå ifrån hans bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. [...] Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.

(Skolverket, 2011, s.8)

Skolverket (2011) framhäver också att:

Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.

(Skolverket, 2011, s.14)

Barnkonventionen

Konventionen om barns rättigheter är framtagen av Förenta Nationerna och den är tvingande på så sätt att alla länder som ratificerar den har skyldighet att följa de bestämmelser den innehåller (UNESCO, 2006). Sverige var ett av de första länderna som ratificerade barnkonventionen år 1990. De artiklar vi anser berör vårt valda studieområde handlar om att alla barn, enligt Utrikesdepartementet (2007), har rätt till utbildning och att barnets bästa alltid ska komma i främsta rummet i frågor som rör barnet.

Tidigare forskning

Historik

Elever i behov av särskilt stöd har varit ett ständigt diskuterat och debatterat ämne sedan 1962 då den sammanhållna grundskolan infördes i Sverige (Isaksson, 2009). Tidigare hade många av dessa elever inte omfattats av skolans regi utan föräldrarna hade möjlighet att skicka sina barn till olika läroanstalter eller institutioner, där det lika mycket handlade om vård och förvaring som om utbildning. Inrättningarna låg ofta långt bort från det egna hemmet och vissa föräldrar valde därför bort den möjligheten, vilket innebar att flera av barnen inte fick någon utbildning alls (SOU 2005:270). När elever som förr inte omfattats av skolsystemet blev skolpliktiga innebar det att skolan behövde förändras för att kunna ta emot variationen av elever med olika förutsättningar. Det ledde till uppkomsten av stödåtgärder i form av specialundervisning och specialklasser utanför den ordinarie undervisningen (Isaksson, 2009). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver att specialundervisningen av tradition har två betydelser. Den ena är att hjälpa de elever som är i behov av särskilt stöd och den andra är att elever utan något stödbehov ska få en bättre undervisning genom att dessa elever flyttas ut från deras klassrumsmiljö.

Behovet av specialundervisning ökade i rask takt och utbredningen växte i takt med det ökande behovet. Under 1960-, 70- och 80-talet hade begreppet specialpedagogik ännu inte vuxit fram utan det talades endast om specialundervisning. Elever i behov av särskilt stöd, eller elever med svårigheter som man sade då, sågs likställt med elever med medicinska diagnoser, vilka sågs vara orsaken till svårigheterna (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). De som tog hand om specialundervisningen var lärare som var speciellt utbildade för att undervisa dessa elever, speciallärare. Numera finns det inte lika många speciallärare ute i skolorna, istället utbildas det nu fler specialpedagoger vars huvudsakliga uppgift är att stödja och ge råd till klasslärare i deras arbete med elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie undervisningen. I deras arbetsuppgifter ingår därför inte nödvändigtvis kontakt med elever, men de flesta specialpedagoger arbetar även direkt med elever under intensiva perioder (Brodin & Lindstrand, 2007).

Specialpedagogiska perspektiv

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) belyser att den traditionella inställningen till elever i behov av särskilt stöd kan kopplas till att individen ses som bärare av problemen. Det

finns en brist hos eleven som gör att svårigheterna i skolsituationen uppstått. Det här synsättet inom specialpedagogiken benämner de det *kategoriska perspektivet*. Till skillnad från dem benämner Nilholm (2007) detta som det *kompensatoriska perspektivet*, eftersom han anser att åtgärderna handlar om att kompensera för elevens brister så att hen kan passa in i den ordinarie undervisningen. På senare tid har de olika lagstiftningar som finns allt mer frångått det här synsättet och övergått till det *relationella perspektivet* där orsakerna till elevers svårigheter anses finnas i den omgivande miljön. En elevs svårigheter i skolan ställs i relation till skolverksamhetens förmåga och eventuella svårighet att bemöta den naturliga variationen av elevers olikheter (Persson, 2008). Enligt Nilholms (2007) definition av synsättet, det *kritiska perspektivet*, påvisar han att det uppkom som en reaktion och kritik mot det han benämner som det kompensatoriska perspektivet. Förändringen har bidragit till ett annat sätt att arbeta med åtgärder för att underlätta lärande efter varje individs förutsättningar (Persson, 2008). Betydande faktorer inom det relationella/kritiska perspektivet är samspel och möten mellan individer, det vill säga möten mellan eleven i behov av särskilt stöd och de andra individer hen möter i skolans verksamhet, samt de möten som sker mellan individ och miljö. Inom det här perspektivet fokuseras åtgärderna på att genomföra förändringar i den omgivande miljön istället för att fokusera på att kompensera för elevens brister, vilket ska leda till att elever i behov av särskilt stöd ges ökade förutsättningar till att nå kunskapskraven (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Samtidigt som införandet av de politiska åsikterna kring det relationella/kritiska synsättet ändrades sättet att tala om individer, från elever *med* behov av särskilt stöd till elever *i* behov av särskilt stöd. Istället för att se individerna själva som grund till svårigheterna, vilket gör att de har ett behov av särskilt stöd, ses nu specifika situationer i skolmiljön som grunden till att svårigheter uppstår, därav elever *i* behov av särskilt stöd (Se t ex Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 2008).

Nilholm (2007) beskriver också ett tredje perspektiv inom specialpedagogiken, vilket vuxit fram som en kritisk reaktion på det kategoriska/kompensatoriska och relationella/kritiska perspektivet och dess syn på att alla de dilemman som existerar i skolans verksamhet har en lösning. Han motsätter sig detta och har, med tanke på alla de dilemman han ser i skolverksamheten och dess organisation, valt att benämna detta som *dilemmaperspektivet*. De flesta av de dilemman han beskriver uppstår i skolans strävan efter att kunna ta vara på alla elevers olikheter. Till exempel menar Nilholm att det finns en motsägelse mellan att alla elever ska ges samma kunskaper medan det samtidigt ska tas hänsyn till deras individuella förutsättningar och behov. Det är enligt Nilholm en omöjlig uppgift som lärarna står inför. Enligt Skolverket (2011) ska all undervisning anpassas efter varje elevs olika förutsättningar samtidigt som kunskapskraven är de samma för alla elever. Liksom Nilholm menar Myndigheten för skolutveckling (2005) att det är motsägelsefullt att alla elever å ena sidan förväntas prestera på samma nivå när undervisningen å andra sidan samtidigt ska individanpassas. Vidare påpekar de att konsekvensen blir att det är samhället, som genom detta resonemang, skapar elever i behov av särskilt stöd. Brodin och Lindstrand (2004) håller med om detta och framhäver även att lärares förhållningssätt kan vara en orsak till att elever hamnar i behov av särskilt stöd. Enligt dem hade en annan samhällsmiljö lika gärna kunnat bidra till att andra faktorer sågs som orsaker till elevers svårigheter. Genom att använda sig av dilemmaperspektivet accepterar man de dilemman som finns och försöker istället se situationer ur alla möjliga perspektiv för att, trots de motsägelser (dilemman) som förekommer, kunna komma fram till vad som passar bäst för varje enskild individ (Nilholm, 2007).

Inkludering och en skola för alla

I samband med inträdandet av det relationella/kritiska perspektivet började begreppen inkludering och en skola för alla ta form i riktning mot det de står för idag, det vill säga en skola som speglar de politiska intentionerna om ett demokratiskt och likvärdigt samhälle som alla ska kunna vara en del av. Brodin och Lindstrand (2007) definierar framväxten av tanken om inkludering och en skola för alla, vilket innebär att alla elever, oavsett individuella olikheter, ska ges förutsättningar att ta del av en kvalitativt utvecklande utbildning inom ramen för den ordinarie skolundervisningen. Begreppet handlar om delaktighet och att alla, oavsett förutsättningar, ska ha rätt till att vara en del av gemenskapen och ha möjlighet att aktivt delta i undervisningen (Brodin & Lindstrand, 2007). Det är i klassrummet som elevers olikheter ska hanteras, vilket innebär att skolan måste vara anpassad för att kunna bemöta alla individer oavsett grad av stödbehov (Ahlberg, 2009). Den här förändringen i synsätt betyder att en förändring måste ske i skolans arbete för att kunna tillgodose alla elevers rätt till det stöd som behövs för att de ska ges möjlighet att uppnå målen för utbildningen. För att utbildningen ska bli likvärdig för alla elever betyder det att vissa elever behöver mer stöd än andra för att tillägna sig samma mängd kunskap (Brodin och Lindstrand, 2007). Den här grundtanken för skolan som organisation återfinns även i de övergripande målen och riktlinjerna i 2011 års läroplan (Skolverket, 2011). Till skillnad från det Brodin och Lindstrand (2007) uttrycker, framhävs det i SOU 2008:109 att det i idén om en skola för alla bör finnas undantag från total inkludering i den ordinarie klassundervisningen. I rapporten framkommer det att de goda intentionerna med inkludering för vissa elever istället kan leda till exkludering. Om den ordinarie undervisningen inte utgår från alla elevers förutsättningar kan det ibland finnas anledning att undervisa de elever som är i behov av särskilt stöd i mindre grupper. Annars finns en risk att de hindras i sin utveckling, både socialt och kunskapsmässigt (SOU 2008:109).

Styrdokumentet kontra verkligheten

Vissa forskare menar att ett paradigmskifte har skett inom det specialpedagogiska forskningsområdet, dock anser Persson (2008) att så inte är fallet. Det som skett är en ökning av forskning inom det relationella/kritiska perspektivet, men det kategoriska/kompensatoriska perspektivet lever fortfarande kvar och dominerar (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 2008). Anledningen till att ett paradigmskifte inte har skett kan enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) vara att skolans verksamheter till största del utgörs av det kategoriska perspektivets synsätt trots att lagstiftningar och styrdokument är formade utifrån det relationella/kritiska perspektivet. Att den största delen av den specialpedagogiska forskningen fortfarande bedrivs inom det kategoriska/kompensatoriska perspektivet bidrar till att den eftersträvarsvärda inkluderingen och en skola för alla motarbetas. Eftersom övergången från det kategoriska/kompensatoriska perspektivet till det relationella/kritiska perspektivet inom forskning tar så lång tid får det konsekvenser i form av att inkludering och en skola för alla allt mer ses som ett ouppnåeligt ideal (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Isaksson (2009) framhäver betydelsen av det dominerande perspektiv som råder inom all verksamhet som rör utbildning i relation till vilket stöd som ges till elever i behov av särskilt stöd. Det här betyder att det stöd som ges till elever ute i skolorna utgår från det kategoriska/kompensatoriska perspektivet, när det borde utgå ifrån det relationella perspektivet för att leva upp till styrdokumentens föreskrifter. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) poängterar att det återfinns i skolans kultur att vilja diagnostisera och kategorisera elever, vilket gör att, som Isaksson beskriver, de politiska riktlinjerna inte fått genomslag i skolverksamheten. Myndigheten för skolutveckling (2005) påpekar, utifrån

resultat från en genomförd studie, att en annan orsak till att verkligheten inte sammanfaller med styrdokumentet är att det i många skolor råder en konflikt mellan rektorers och pedagogers olika uppfattningar om hur man bäst ska kunna tillgodose elevers stödbehov och hur resurserna ska fördelas. Studien visar att rektorers synsätt ofta stämmer överens med styrdokumentets relationella/kritiska riktlinjer medan pedagogerna tenderar att se kategoriska/kompensatoriska lösningar. Myndigheten för skolutveckling kom genom resultatet för studien fram till att det är nödvändigt med en omorganisering av skolans hela stödverksamhet för att komma tillrätta med problemet att styrdokumentet inte når ända ut i verksamheten.

Konsekvenser av det kategoriska perspektivet

En konsekvens av att det kategoriska/kompensatoriska perspektivet fortfarande dominerar den specialpedagogiska verksamheten är att fokus främst läggs på att åtgärda akuta individuella problem utan pedagogiska inslag, till exempel elever som har svårigheter att anpassa sig till undervisningssituationerna i den ordinarie klassen. Inom det här perspektivet existerar inga långsiktiga försök att lösa problemen, utan de åtgärder som sätts in är endast av kortsiktig karaktär. Perspektivet utgår enbart från kategorisering och differentiering och saknar pedagogisk förankring. Det är användbart när det handlar om specifika funktionsnedsättningar som till exempel rörelsehinder, dövhet och blindhet, men behöver i så fall kompletteras med mer pedagogiska inslag för en långsiktig kunskapsutveckling. Forskning inom det kategoriska/kompensatoriska perspektivet fokuserar alltså på metoder för att komma tillrätta med akuta problem, vilket i sig kan anses användbart (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Även Hjärne (2011) har sett den här tendensen i dagens skola och menar att åtgärdernas fokus läggs på att anpassa elevers utagerande beteenden, vilka anses öka, som inte passar in i skolmiljön, istället för att fokusera på det pedagogiska innehållet. Elevernas utveckling mot ämnens kunskapskrav läggs åt sidan till förmån för uppfostran och social anpassning. Hjärne menar att den här formen av åtgärdsfokus har som mål att kompensera för barnens individuella brister, vilket är i enighet med Emanuelsson, Persson och Rosenqvists (2001), samt Nilholms (2007), beskrivningar av vad som utgör det kategoriska/kompensatoriska perspektivet.

Liksom Hjärne (2011), visar en studie gjord av Myndigheten för skolutveckling (2005) att åtgärder i första hand fokuserar på utagerande elevers beteende, vilket medför att de inte får det stöd som eventuellt behövs kunskapsmässigt. På grund av skolans knappa resurser finns det inte möjlighet att analysera orsakerna bakom beteendet utan fokus ligger på att kortsiktigt få eleven att uppföra sig i enighet med skolans normer. Att skolans resurser koncentreras på att få ordning på specifika elevers beteende drabbar de mer försiktiga eleverna, vilka sköter sig enligt skolans regler men inte hänger med i kunskapsutvecklingen. Det är emellertid inte endast elevers beteende som är avgörande för vart resurserna placeras, utan även föräldrars beteende spelar stor roll. Lågmälda föräldrars önskan om stöd för sina barn förbises på samma sätt som lågmälda elevers när det handlar om att få ta del av skolans resurstillgångar. Även högpresterande elever drabbas av den här resursfördelningen (Myndigheten för skolutveckling, 2005).

Ekonomiska resurser och diagnoser

På 1990-talet skedde stora resursneddragningar inom skolverksamheten. Som en följd av lågkonjunkturen och kommunaliseringen av skolan minskade de ekonomiska resurserna i skolorna. Både lärartäthet och antalet pedagoger med specialpedagogisk kompetens blev lägre än tidigare (Persson, 2008). När ansvaret för skolorna lades över på kommunerna, var det de som bestämde hur en skolas resurser skulle fördelas. Tidigare hade det varit statens

uppgift. Numera är det dock vanligast att skolor själva förfogar över sin egen organisation och fördelningen av de resurser de tilldelats av kommunen (Skolverket, 2009). Konsekvenserna av nedskärningarna märks enligt Persson (2008) i dagsläget av genom att flera skolor i landet saknar den specialpedagogiska kompetens de skulle behöva för att hjälpa alla elever i behov av särskilt stöd. Han uttrycker att elever inte alltid får det stöd de har rätt till. En anledning kan, enligt Vernersson (2007), vara att de minskade resurserna lett till att ekonomin inte tillåter att alla elevers behov tillgodoses och att det bortses från vissa individers stödbehov. Brodin och Lindstrand (2007) stärker detta ytterligare och till skillnad från Vernersson klargör de att det är så, att de stora nedskärningarna inom den svenska skolan främst drabbar elever i behov av särskilt stöd. Även resultat från studier genomförda av Brithell och Lundberg (2007), samt Myndigheten för skolutveckling (2005) påvisar att elever i behov av särskilt stöd inte får det stöd de behöver.

Nedskärningarna har också bidragit till den stora 'diagnoshetsen' som råder inom den svenska skolan. Enligt Vernersson (2007) är den ökande diagnosticeringen av elever en orsak till att det blir fler och fler barn i Sverige som är i behov av särskilt stöd. Läs- och skrivsvårigheter, samt koncentrationssvårigheter är de områden där stödbehovet ökar mest. Brodin och Lindstrand (2007) drar diagnoshetsen till sin spets genom uttalandet *no diagnosis–no support*. Enligt dem för diagnoser med sig extra pengar, vilket möjliggör att elevens stödbehov kan tillgodoses. En förklaring till de ökande diagnosticeringarna av skolelever är således att diagnoser efterfrågas i högre grad beroende på att det önskade stödet annars är svårt att få. Detta kan medföra att diagnoser sätts då de egentligen inte är fullt befogade. Ett möjligt sätt att förändra den här utvecklingen är att ändra, som ovan nämnt, begreppet *elever i behov av särskilt stöd* till *alla elevers rättighet till lämpligt stöd*. Om alla elever skulle ha möjlighet att få rätt stöd för att kunna tillgodose sig undervisningen och nå kunskapskraven skulle diagnosticeringen inte behöva ha en så central roll för resursfördelningen (Brodin & Lindstrand, 2007).

Även Isaksson (2009) och Fischbein (2014) har genom sina studier kommit fram till att diagnoser har betydelse för resurser och stödinsatser. De menar att diagnosen ofta har större betydelse än svårigheterna i sig. Enligt Isaksson (2014) ger en diagnos företräde till stöd, men däremot behöver det inte betyda att en diagnosticerad elev får det stöd hen behöver för att få sina individuella behov tillgodosedda. De föräldrar med diagnosticerade barn som ingår i Isakssons studie påpekar att deras barn visserligen får stöd, men att det snarare handlar om ett generellt stöd och inte just det specifika stöd som deras barn skulle behöva. Med andra ord kan en diagnos innebära att en elev lättare får tillgång till stöd, men att det inte är säkert att det är rätt pedagogiska resurser som sätts in. Fischbein (2014) menar att specialpedagogen många gånger tenderar att fokusera på fel saker, som till exempel att eleverna ska trivas i skolan, istället för att fokusera på pedagogik och kunskapsutveckling.

Resursfördelning

Bristen på specialpedagogisk kompetens i skolorna tillsammans med det försämrade ekonomiska läget antas bidra till att de verksamma pedagogerna inom skolsektorn inte har möjlighet att bedriva den inkluderande undervisning som styrdokumentet föreskriver och som de flesta pedagoger vill. Det medför också en ökad press och svårigheter för bland annat rektorer som ansvariga för skolors resursfördelning (Vernersson, 2007). Det är rektor som är ytterst ansvarig för resursfördelningen på skolor och ett sätt för hen att fördela resurserna på är att dela upp de resurser som finns att tillgå i skolans arbetslag. Detta ger pedagogerna i arbetslaget ökad möjlighet att styra över resurserna och placera dem där de bäst behövs, dock

kräver det ansträngning och insatthet i elevernas behov. Det här sättet att fördela resurser ökar kvalitén på skolans arbete för elever i behov av särskilt stöd (Persson, 2008).

Skolverkets (SOU 2009:330) årliga statistik visar att det är stor skillnad på kommuners och grundskolors elevpeng, vilket beror på att olika kommuner har olika resursfördelningssystem och att deras utgångspunkt från första början skiljer sig åt väsentligt beroende på de stora skillnaderna i kommuners resurstillgångar och ekonomi. Så kallade tilläggsresurser, det vill säga resurser som fördelas utifrån behov, utgör en ytterst liten del av det kapital som fördelas i kommunerna. Hur skolans tilldelade resurser används och hur stor mängd skolan blivit tilldelad har stor betydelse för elevers måluppfyllelse och hur kvalitén på stödarbetet blir. Det viktigaste steget för elever i den omfattande resursfördelningsprocessen är således hur skolor fördelar sina ekonomiska medel gällande kompetens, organisation, utvärdering och utvecklingsarbete. Det är ofta oklart vad som styr skolors resursfördelning och allt som oftast görs ingen ordentlig utvärdering av föregående år vid upprättandet av en ny budget. En tydligare uppföljning, utvärdering och analys av vad föregående års resursfördelning resulterat i krävs för att vid behov kunna omfördela kapital och därmed gagna elever i behov av särskilt stöd. Enligt en genomförd studie uppdragas det dock att det kan vara svårt att mäta och komma fram till vilken form av organisation och resursanvändning som resulterar i högst måluppfyllelse bland elever. Studiens bedömning av vilka faktorer som styr kommuners resursfördelning till skolor visar på att det inte är behov och förutsättningar som styr utan snarare de olika skolornas ambitionsnivå, kostnadsmedvetenhet eller tidigare budgethistorik. Den ifrågasätter också varför differentieringen av tilläggsresurser mellan skolor i en kommun inte är större för att bättre kunna fördela resurserna utifrån där de behövs mest (SOU 2009:330).

Om kommuners resursfördelningssystem bygger på att det finns möjlighet att söka extraresurser för individer i behov av särskilt stöd kan det medföra att skolans ansvar gällande tillgodoseendet av en skola för alla förbises. För att möjliggöra att skolan ska kunna ta fullt ansvar för samtliga elevers utbildning behöver skolan själv inneha ansvaret för samtliga resurser och de måste även ha tillgång till en tillräckligt stor resurskvot. På detta vis skulle varje individs stödbehov kunna tillgodoses utan att enskilda individer behöver pekats ut. Tilläggsresurser bör alltså istället vara av mer allmän karaktär och utgå ifrån socioekonomiska faktorer som till exempel föräldrars utbildningsnivå och antalet nyanlända elever på skolan, vilka har bevisats påverka skolors resultat angående elevers måluppfyllelse. För att hindra utpekandet av enskilda elever bör dessa också ingå i den ursprungliga mängden resurser som skolan tilldelas av kommunen (SOU 2009:330).

Kompensation för resursneddragningar

De föregående decenniernas nedskärningar inom skolan har inneburit att antalet specialpedagogiskt utbildade pedagoger minskat. Därför behöver numera alla pedagoger som arbetar inom skolans verksamhet vara specialpedagogiskt insatta för att kunna klara av att undervisa alla elever, vilket ofta innebär elever med stora olikheter och stora skillnader i förutsättningar. Detta kräver att specialpedagogik ingår i lärarutbildningen (Brodin och Lindstrand, 2007). Brithell och Lundberg (2007) menar att det även är politikernas önskan att specialpedagogiken ska få ta större plats i lärarutbildningen, för att man med hjälp av specialpedagogiskt kompetenta lärare ska kunna kompensera för resursneddragningarna.

Trots få resurser och stora skillnader mellan skolor och kommuner finns det, enligt Fischbein (2014), mycket man kan göra för att arbeta mot en likvärdig skola och tillgodose elevers stödbehov, samt hjälpa dem att nå kunskapskraven. Hon nämner att skolor borde kontrollera

barns språkutveckling redan innan de börjar skolan och att lämpliga stödåtgärder måste sättas in tidigt om skolan märker att en elev riskerar att hamna i svårigheter. Andra viktiga faktorer hon beskriver är struktur, hur stödet organiseras och en stark ledning som kan konsten att stimulera både lärare och elever, samt ett klimat där elever både vågar lyckas och misslyckas. Fischbein poängterar också att lärares kompetens har stor betydelse i sammanhanget. Trots att många forskare bevisat att tidigt insatt stöd har stor betydelse för att elever i behov av särskilt stöd inte ska hamna ännu längre efter sina klasskompisar i utvecklingen, väntas det ofta med att sätta in specialpedagogiskt stöd i svenska skolor. Allt som oftast motiveras det med att eleven inte är mogen ännu och att hen kommer komma ikapp de andra, exempelvis gällande läsning, när hen är mogen för det. Det är ett oroväckande resonemang eftersom forskning visat att om elever i behov av särskilt stöd inte får sitt stödbehov tillgodosett kan det på sikt leda till att de utvecklar psykisk ohälsa (Fischbein, 2014).

Metod

I följande avsnitt beskrivs de metodologiska överväganden som gjorts i arbetet. Först förklaras det urval som ligger till grund för studien, därefter redogör vi för datainsamling och bearbetning av data. I nästa del framgår de etiska överväganden som vi tagit hänsyn till under arbetets gång och slutligen följer en presentation av de lärare som deltagit i studien.

Urval

Trost (2012) beskriver bekvämlighetsurvalet som ett icke slumpmässigt urval, där forskaren gör sitt urval inom en för forskaren känd krets av människor. I examensarbetet har vi använt oss av detta tillvägagångssätt gällande urval. En konsekvens av det valet är att vi inte kommer att kunna uttala oss generellt eftersom urvalet inte är tillräckligt stort och troligen partiskt och snedvridet med tanke på att det inte är slumpmässigt gjort. Efter att ha övervägt de möjligheter vi hade genom VFU-platser och vikariat kom vi fram till en skola som skulle passa för ändamålet. Att valet föll på just den skolan beror på att den är störst, med både flest elever och lärare, samt att en av oss vikarierat mycket där, vilket vi trodde skulle bidra till att fler skulle ställa upp med sitt deltagande i studien. Vi övervägde att genomföra studien på fler skolor, men bestämde oss för att hålla oss till en skola eftersom vi ansåg att den har tillräckligt många lärare i de årskurser vi valt att fokusera på för att täcka vårt informationsbehov. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver det mättade urvalet som att forskaren väljer ut ett visst antal informanter som täcker det behov som bestämts genom undersökningens syfte. Vårt syfte är inte att generalisera, utan att ta reda på enskilda lärares uppfattningar kring det valda forskningsområdet. Fler intervjuer hade varken gjort till eller från med tanke på att svaren troligen inte hade gett någon ny relevant information. Valet hade också att göra med examensarbetets ringa omfattning och tidsaspekt.

Examensarbetets empiriska material har samlats in på en medelstor skola i Västra Götalands län. På skolan tillfrågades samtliga 11 grundlärare i årskurserna 1-3 via mail. Vår förhoppning var att fem till sex stycken av dem skulle godkänna sitt deltagande. Antalet önskvärda intervjuer valdes i samråd med vår handledare, tills vi ansåg det vara mättat (se Kvale & Brinkmann, 2009) och grundar sig också på Dalens (2007) åsikter kring att antalet informanter bör vara greppbart och inte för stort med tanke på tidsaspekten. På grund av att för få av de tillfrågade grundlärarna tackade ja till att ställa upp på en intervju, endast tre stycken, tillfrågades dessutom två förskollärare på skolan, vilka arbetar i förskoleklass eller som pedagoger vid halvklassundervisning i årskurserna 1-3. Totalt genomfördes fem stycken intervjuer.

Produktion och bearbetning av data

För att ta reda på hur lärare ser på fenomenet särskilt stöd till elever i skolan valde vi att använda oss av kvalitativa intervjuer som metod. Grundtanken inom kvalitativ forskning utgörs av viljan att förstå och hitta mönster i människors upplevelser och tankar kring fenomen och situationer som påverkar deras livsvillkor (Dalen, 2007; Trost, 2012). Det finns flera olika typer av intervjuer, till exempel fokusgruppsintervjun (se t ex Kvale & Brinkmann, 2009) och den kvalitativa forskningsintervjun, vilken vi valde att utgå ifrån eftersom vi ansåg att den passade bäst för vårt ändamål. En intervju är en konversation mellan två eller flera personer som samtalar kring ett specifikt tema (Kvale & Brinkmann 2009). Syftet med en intervju är att få fram det som den kvalitativa forskningsansatsen avser att undersöka, det vill säga information som skildrar människors tankar och upplevelser kring olika fenomen eller situationer. Det finns olika grad av struktur avseende intervjufrågor, varav de mest förekommande är semistrukturerade. De semistrukturerade intervjuerna är förhållandevis öppna där den intervjuade ges möjlighet att berätta fritt om sina tankar och erfarenheter kring

specifika ämnen. Skillnaden mellan en strukturerad och en semistrukturerad intervju är att intervjuaren i en semistrukturerad intervju har möjlighet att följa upp de svar som fås och ställa följdfrågor för att nå en djupare förståelse för den intervjuades erfarenheter. Intervjuaren använder sig ofta av uppmaningar som *beskriv* och *berätta* och den semistrukturerade intervjusituationen ter sig mer som ett samtal än en regelrätt utfrågning (Dalen, 2007). Vårt val att använda oss av den semistrukturerade intervjuformen är grundat på Dalens (2007) beskrivningar kring strukturen.

Dalen (2007) uttrycker att forskningsresultat som en form av konkret material kan bidra till att väcka åsikter och engagemang hos informanter i en intervjusituation. Detta bidrog till att vi valde att använda oss av konkret material i form av statistikuppgifter från skolverket i våra genomförda intervjuer. Det gjordes för att förtydliga redovisningen av statistiken för informanterna, för att väcka starkare åsikter och för att tydligare kunna ta del av deras reaktioner. Vi upplevde att användningen av dessa uppgifter gav ett lyckat resultat då de uppfyllde sitt syfte och bidrog till starka reaktioner hos lärarna.

Intervjuerna genomfördes på lärarnas arbetsplats, den aktuella skolan, för att underlätta deras medverkan och befinna oss i en trygg miljö för dem. Vi satt i rum som för närvarande var lediga, grupperum och klassrum, och fick sitta ostört utan avbrott under samtliga intervjuer, vilket gjorde att både vi och informanterna kunde fokusera på samtalen. Under intervjuerna medverkade vi båda två och de utfördes med en lärare i taget. Vi valde att vara två vid varje intervju för att kunna få likvärdiga intervjuer och för att efteråt ha möjlighet att diskutera våra eventuellt skilda tolkningar. En av oss koncentrerade sig på att ställa frågor medan den andra förde anteckningar och flikade in med kommentarer och följdfrågor emellanåt. Dessa två ansvarsområden skiftades vid varje intervju. Intervjuerna tog mellan 25 och 47 minuter och spelades in med hjälp av våra smartphones för att vi sedan skulle kunna transkribera dem ordagrant.

Talspråksanpassad transkription

Transkriptionerna genomfördes kontinuerligt efter varje intervjudag och tog mellan tre och sex timmar. När vi transkriberade satt vi var för sig för att effektivisera arbetet och sammantaget tog genomförandet av intervjuer och transkribering en vecka. Intervjuerna har till viss del transkriberats efter vad Norrby (2004) benämner som en talspråksanpassad transkription. Hur talspråksanpassad texten bör vara beror enligt Norrby på vad syftet med arbetet är. Om man ska tolka den information som framkommit vid intervjuerna utifrån en samtals- eller diskursanalys bör transkriptionen vara helt talspråksanpassad där man tar hänsyn till alla olika ljud, betoningar, pauser, uttal med mera. Syftet med vår tolkning av information är dock att ta reda på informanternas upplevelser och sätt att se på olika fenomen. Vi har därför valt att till viss del tillföra skriftspråk i vår transkription för att det som sägs ska vara lättare att läsa och förstå. Norrby poängterar att graden av talspråksanpassning i en transkription bör avgöras från fall till fall och att det i vissa fall endast rör sig om en smaksak hur tal- eller skriftspråksanpassat vissa ord ska transkriberas.

Etik

I en forskningsprocess som involverar människor måste forskaren alltid ta hänsyn till etiska aspekter. Grundtanken inom forskningsetik är att man som forskare ska värna om deltagarnas integritet och skydda dem som berörs av forskningen (Ahlberg, 2009). I vårt examensarbete har vi följt vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 1990). Vetenskapsrådet betonar fyra huvudkrav som utgör det grundläggande individskyddskravet, vilket Ahlberg (2009)

beskriver. Dessa fyra är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskaren ska informera deltagarna om studiens syfte, deltagarnas villkor och att alla har rätt att avbryta sin medverkan närhelst de vill (Vetenskapsrådet, 1990) Det här informerades deltagarna i vårt examensarbete om i samband med det missivbrev vi skickade ut via mail innan intervjuerna genomfördes. Samtyckeskravet består av att varje deltagare måste ge sitt samtycke till medverkan innan forskaren låter dem bli en del av forskningsprocessen. Dessutom ger det dem rätt att avbryta sitt deltagande när som helst under processen. Om en deltagare väljer att avbryta sin medverkan får det inte ge hen några negativa följder och personen får heller inte utsättas för några påtryckningar av forskaren till att återuppta sin medverkan. Vid studier som innefattar deltagare under 15 år krävs förutom individens egna samtycke även samtycke från vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 1990). Samtyckeskravet tillgodosågs genom en första mailkontakt där vi frågade om deras intresse till deltagande i vår studie.

Konfidentialitetskravet utgörs av att all den information som samlas in kring individer i studien ska förvaras på ett sådant ställe att ingen utomstående ska kunna komma över dem. När forskaren sedan skriver sin rapport/avhandling ska alla uppgifter som kan identifieras med en enskild individ avrapporteras. I de fall studien berör något etiskt känsligt bör alla inblandade i forskningsprocessen skriva under på att de har tystnadsplikt (Vetenskapsrådet, 1990). Detta har vi tagit hänsyn till genom att allt material finns i våra personliga datorer och smartphones som endast vi har tillgång till. Redan under transkriberingen valde vi att utesluta alla uppgifter som på något sätt skulle kunna kopplas ihop med specifika individer, till exempel namn och personuppgifter. Inte heller namn på stad eller skola där studien genomförts kommer nämnas i examensarbetet, istället använder vi oss av fingerade namn. Materialet i form av inspelningar på våra smartphones kommer vara raderat vid inlämnandet av rapporten. Dessutom har vi valt att inte publicera referenser till den statistik vi använt oss av för att skydda skolans identitet och uppgifter. Det fjärde och sista huvudkravet, nyttjandekravet, består i att de uppgifter som samlas in genom forskning endast får användas i forskningssyfte och inte användas eller lånas ut till icke- vetenskapliga ändamål (Vetenskapsrådet, 1990). Detta har vi tagit fasta på genom att alla uppgifter förvaras på våra personliga datorer och smartphones, vilket innebär att ingen utomstående har tillgång till dem och dessa uppgifter ska inte heller lämnas ut för något annat syfte.

Deltagare

De som intervjuades var:

- Josefin 42 år, utbildad grundlärare 1-7 med inriktning mot matematik, NO och idrott, resterande ämnen är hon behörig i år 1-3. Färdigutbildad år 1995.
- Jenny 42 år, utbildad grundlärare 1-7 med inriktning mot svenska, SO och idrott, resterande ämnen (förutom engelska) är hon behörig i år 1-3. Färdigutbildad år 1995.
- Gunilla 58 år, utbildad fritidspedagog och sedan vidareutbildad till grundlärare 1-3 med behörighet i samtliga ämnen. Färdigutbildad grundlärare år 2004.
- Sara 40 år, utbildad förskollärare med kompetensutbildning inom läs- och skrivutveckling. Färdigutbildad år 1996.
- Emma 40 år, utbildad förskollärare med kompetensutbildning inom läs- och skrivutveckling. Färdigutbildad år 1995.

- Josefin arbetar i arbetslag ett på skolan och de andra fyra i arbetslag två.

Resultat

I kommande avsnitt redogörs för det resultat som framkommit genom studien, samt en analys av det. Resultatet och analysen är indelade i fyra olika kategorier, vilka syftar till att systematisera det insamlade materialet. Kategorierna utgår från Bourdieus resursteori, vilken utgörs av humankapital, socialt kapital, ekonomiskt kapital och kulturellt kapital.

Humankapital

Alla tre grundlärare anser sig ha den ämneskompetens som krävs för att kunna ge alla elever det stöd de behöver inom svenskämnet, men två av dem, Gunilla och Jenny, uttrycker att de i vissa extrema fall, av elever i behov av särskilt stöd, kan sakna den specifika kompetens som krävs när det vanliga inte fungerar. Att Josefin inte nämner något om kompetensbrist avseende elever i behov av särskilt stöd kan, enligt vår tolkning, bero på att hon inte har några elever som befinner sig i liknande svårigheter. Sara uttrycker att hon inte har fullgod ämneskompetens för att kunna lära ut det svenska språket, men att hon har den specialpedagogiska kompetens hon behöver. I Emmas svar kan man utläsa att hon anser sig ha en bred grund att stå på, men att hon kan utvecklas eftersom man enligt henne aldrig blir fullärd. Hon tar upp att hon gärna hade velat ha mer fortbildning. Att Sara och till viss del även Emma inte anser sig fullt kompetenta inom svenskämnet kan ses i relation till att de är utbildade förskollärare och inte grundlärare. Den ämneskompetens de tillägnat sig efter fullgjord utbildning, kurs i läs- och skrivutveckling, är inte jämförbar med den kompetens en utbildad grundlärare besitter. Däremot har Sara och Emma en mer omfattande specialpedagogisk kompetens på grund av eget intresse och de kompetensutvecklande kurser de läst inom ämnet.

Jenny och Josefin beskriver att den ringa kompetensutveckling de fått inom svenskämnet har skett i grupp vid till exempel pedagogiska konferenser eller föreläsningar. Gunilla anser sig inte ha fått någon kompetensutveckling alls inom ämnet, men skulle gärna vilja ha det. Att hon inte har fått det skulle enligt vår tolkning kunna bero på att hon inte arbetat som lärare lika länge som de andra två, utan endast sedan år 2004. Alternativt kan det vara så att hon inte ser de pedagogiska konferenser och föreläsningar de andra lärarna nämner som kompetensutveckling utan önskar mer än så. Både Sara och Emma anser sig ha fått en hel del kompetensutbildning, men menar att de fått ta tag i det själva och har studerat utöver ordinarie verksamhet med eventuella ekonomiska bidrag till böcker från rektor. Vår tolkning av varför de läst kurser på egen hand till skillnad från grundlärarna är att de som förskollärare kanske inte har lika mycket arbete vid sidan av den schemalagda arbetstiden, vilket skulle kunna medföra att de upplever sig ha tid och ork till det. Apropå humankapitalets relevans uttrycker Jenny att lärares kompetens är en bidragande faktor till huruvida elever uppnår målen i skolan eller ej.

Jenny anser att det finns stöd att tillgå inom svenskämnet, men frågar sig hur mycket som är tillräckligt. Det svarar hon egentligen själv på när hon menar att varje elev ska nå målen. Dock uttrycker hon lite försiktigt, med en osäkerhet om hon ens får uttala sig så, att utebliven måluppfyllelse hos elever inte måste bero på otillräckligt stöd utan att det faktiskt kan ha att göra med att förutsättningarna inte finns hos eleven. Jenny resonerar vidare kring det stöd som enligt skollagen ska ges till alla elever som behöver. Hon funderar kring vad som är tillräckligt och ifrågasätter Skolverkets grundtanke om att alla elever har de förutsättningar som krävs för att nå uppsatta kunskapskrav. Enligt henne har de allra flesta dessa förutsättningar, men det finns också undantag. Sara bedömer att alla elever, så som de arbetar på hennes arbetsplats, ges möjlighet att nå kunskapskraven men ifrågasätter, även hon, om det alltid finns personliga förutsättningar hos alla barn för att uppnå dem. Hon uttrycker följande:

Jag förstår ju att alla barn ska, det står ju att alla barn ska nå målen men, eh... Ja, ibland vet jag inte om det är möjligt...

Vi tolkar det som att de på Saras arbetsplats gör allt de kan för att ge alla individer möjlighet att nå kunskapskraven, men att hennes egna erfarenheter säger henne att det kan finnas begränsningar hos elever som gör att de, trots ett fullgott stöd, inte når upp till kunskapskraven. Josefin nämner flera faktorer, till exempel läs- och skrivsvårigheter, olika diagnoser och koncentrationssvårigheter som möjliga anledningar till att elever inte når målen.

När det handlar om varför vissa elever inte uppnår en godkänd nivå på svenskämnets nationella prov i år tre uttrycker Jenny, i likhet med Saras tidigare uttalande, att elevers förutsättningar har betydelse för måluppfyllelse:

Sen får vi inte glömma den enskilde individen i det här för att när vi ser resultaten av ett nationellt prov, man kan bli överraskad men sällan blir vi överraskade därför att det som inte skolverket ser det är ju eleven bakom provet och då kan det ju vara såhär att den här eleven som inte har nått kunskapskraven har gjort en otrolig resa från sin start men man når inte ändå fram och där vet jag inte riktigt vem man ska hänga. För att det här kanske hade kunnat se väldigt mycket värre ut, än vad det faktiskt gör. Så så det är ju alltid det där med vem vem är det bakom och vad är det för specifika förutsättningar den eleven har.

Även Gunilla och Emma håller med om det Jenny och Sara beskriver i sina citat. Att Gunilla, Sara, Emma och Jenny ofta delar åsikter och resonerar på samma sätt skulle kunna antas bero på att de arbetar i samma arbetslag, där de samarbetar tätt och ofta diskuterar ihop.

Jenny beskriver att skolan följer de anvisningar som finns för de nationella proven och att skolan endast ger det stöd som är tillåtet. Samtliga lärare förklarar att det stöd som ges till elever vid nationella prov i svenska utgörs av att de kan få göra dem i mindre grupper eller enskilt och i vissa fall med specialpedagogen närvarande. Josefin och Gunilla anser att det stöd eleverna får i samband med proven är tillräckligt eftersom de vill kunna se vad eleverna klarar utan stöd och vad de behöver utveckla. Josefin uttalar:

det är ju som så att det testar läsförståelsen och då ska barnen läsa det, själv för annars... ja kan man ju ställa sig frågan är det läsförståelse man testar om de inte kan läsa alltså, kan de inte läsa om man ska testa läs... aa flytet.

Om Jenny tycker att det givna stödet är tillräckligt eller ej framkommer inte. Hon hänvisar endast till vad de får och inte får ge för stöd enligt de bestämmelser som finns. Emma uttrycker sig tydligt angående dessa bestämmelser, vilka hon anser begränsar elever i behov av särskilt stöds möjligheter att nå en godkänd nivå på de nationella proven:

Det har ni säkert sett på TV och så när du har dyslexi och inte får läst till exempel läsförståelsedelen. Man får gärna läsa för dig men då blir du inte godkänd heller och då kan man ju fundera på om det ens är rätt utfärdade prov, alltså att, men det är ju också en politikerdiskussion. Eeh... Sen så är det ju bara så. Vi har barn, och det är det som också handlar om en skola för alla, vi har barn som inte har förmågan att lyckas. Du kommer aldrig någonsin kunna få godkänt. Så är det bara. Det handlar ju inte om mig som lärare, att jag är en dålig pedagog. Det handlar ju om att eleven i sitt handikapp inte har förmågan att. Det kvittar hur mycket vi tränar så kommer den aldrig uppnås i alla fall. Ehm, så jag får nog säga att det är missvisande. Så tänker jag. Har inte alla barn nått upp till det så finns det ett skäl till varför.

Vi tolkar det här som att Emma anser att riktlinjerna kring de nationella proven går emot lagen om varje individs rätt till stöd, vilket är ett ämne som hon är engagerad i. Till skillnad från grundlärarna tycker hon att skolverkets bestämmelser kring att elever som befinner sig i olika läs- och skrivsvårigheter inte ska få texten uppläst är helt fel. Emma uttalar att:

Det är ungefär som att säga till nån som sitter i rullstol varsågod och hoppa bock. Men oj kan du inte, nä men då är du inte godkänd min lille vän. Jasså det är ju sjukt.

Sara uttrycker sig på liknande sätt och här kan vi se att det skiljer mellan grundlärarnas och förskollärarnas åsikter. Kan det bero på att förskollärarna vågar säga emot skolverkets principer på ett annat sätt eftersom att de inte ska bedöma eleverna på samma sätt som grundlärarna? Eller kan det kanske bero på att Emma och Sara läst kurser i specialpedagogik och är både insatta och engagerade i ämnet? Dessa frågor behandlas utförligare i arbetets diskussionsdel.

Socialt kapital

Jenny och Josefin anser att de har tillräckligt med stöd från skolledningen när det gäller stöd till elever, men Jenny skulle väl i den bästa av världar önskat att de fick ännu mer. Gunilla är inte helt nöjd med det stöd hon får även om hon kan förstå det med tanke på hur de ekonomiska förutsättningarna ser ut. Alla tre är nöjda med det stöd de får av specialpedagogen och även rektor när det gäller upprättandet av åtgärdsprogram. Sara anser att de har ett bra stöd från skolledningen och att de är ett bra team på skolan. Hon menar att de har mycket resurser på sin skola i jämförelse med andra skolor. Emma däremot är inte lika nöjd men menar på att de väl gör så gott de kan. Hon uttrycker bland annat att hon har större kompetens än skolledningen, när det till exempel gäller att hjälpa och stödja elever inom autismspektrumet, vilket hon anser är fel. Hon önskar att hon kunde få hjälp med ett mer specifikt stöd till dessa elever. Vi tolkar det som att samtliga lärare är förhållandevis nöjda med skolledningens stöd utefter de resurser som finns, men att flera av dem skulle önska mer.

På frågan om vilket stöd som ges till elever i svenska på lärarnas arbetsplats uttrycker de att det finns en språkpedagog som tillsammans med förskolelärarna arbetar med språkutveckling i alla förskoleklasser. I årskurs ett till tre finns en pedagog som arbetar 40 % av sin tjänst med TIL (tidig intensiv lästräning). Hen genomför olika uppgifter, individuellt och i helklass, med alla elever i år ett för att fånga de elever som ligger i riskzonen. Därefter arbetar hen väldigt intensivt en period med strukturerad lästräning tillsammans med dessa elever samtidigt som de även lästränar intensivt hemma, vilket de sett ger goda resultat. I år två följer hen upp med flera test för att se så ingen har halkat efter i sin läsning, i så fall sätts passande åtgärder in.

Lärarna delgavs resultaten från 2013 års nationella prov i svenskämnet för årskurs tre på skolan. Kravnivån på delproven hade inte uppnåtts av alla elever. Gunilla poängterar att skolpersonalen arbetar hårt för att ge eleverna en så rättvis bedömning som möjligt, bland annat genom att sambedöma med en annan skola i området. Det finns tankar om att skolans eventuellt hårda bedömning hindrar elever från att uppnå en godkänd nivå. Om det är så att sambedömning gynnar eleverna skulle det, enligt oss, kunna vara positivt att skolor samarbetar i bedömningsarbetet.

Ekonomiskt kapital

Samtliga lärare, både grundlärare och förskollärare, uttrycker att den ekonomiska resursfrågan utgör ett problem när det handlar om elever i behov av särskilt stöd och anser att den har betydelse för elevers måluppfyllelse. Flera av dem uttrycker klart och tydligt att det saknas

pengar i skolans budget för att kunna tillgodose dessa elevers stödbehov. Trots att alla påtalar resursbristen uttalar de att de är fullt medvetna om det ekonomiska läget och menar att rektor gör så gott hen kan i resursfördelningen med de resurser som finns att tillgå. Det framgår att de inte klandrar honom, då de menar att bristerna i ekonomin beror på kommunens resursfördelning och inte rektors. Vår tolkning är att eftersom lärarna är väl insatta i den ekonomiska situationen så är de trots sin upplevelse av att stödet inte är tillräckligt ändå hyfsat nöjda med det stöd de lyckas åstadkomma på skolan. De anser sig vara duktiga på att använda de medel som finns på bästa sätt. Alla lärarna i studien redogör för att det är rektorn, med hjälp av specialpedagogen, som har det yttersta ansvaret för hur resurserna fördelas. De fördelar utefter behov och tilldelar de olika arbetslagen en viss summa som de kan distribuera som de själva vill utefter var de bäst behövs. Gunilla och Jenny beskriver att detta fungerar bra eftersom lärarna i deras arbetslag arbetar tätt tillsammans och alla ser till elevernas behov och är överens om var behovet är störst.

När det gäller åsikter kring om eleverna får det stöd som krävs för att uppnå svenskämnetns kunskapskrav i år 3 framkommer det tydligt i Emmas följande citat vad hon tycker:

Nej det får de ju inte, för det handlar om ekonomi. Så är det ju. Men alla som jobbar här gör så gott de kan men sen är det klart att vi skulle kunna göra fantastiskt mycket mer. Men det handlar om politiska beslut om att vi har en skola för alla... Och en skola för alla kostar pengar.

Hon bedömer att de elever som inte fungerar i en klass på 20 elever kanske hade kunnat prestera bättre i en liten grupp, vilket resurserna inte räcker till och dessutom går det emot innebörden av begreppet en skola för alla. Hennes åsikt är därför att det är fel med en skola för alla. Jenny tycker att de allra flesta elever hon själv haft har fått det stöd de behöver för att nå svenskämnetns kunskapskrav i år tre, men att det naturligtvis skulle kunna utökas om budgeten tillät. De elever som möjligtvis inte fått det stöd de behöver anser hon skulle behöva mer undervisning i mindre grupper. Liksom Emma nämner hon ekonomiska resurser och tanken om en skola för alla, där alla så långt som möjligt ska ingå i den ordinarie klassundervisningen, som anledningar till att det inte är genomförbart. Hon nämner även att en sådan organisation skulle kräva fler lokaler än skolan har tillgång till. De här åsikterna delas av Josefin, som menar att ekonomin styr hur mycket stöd en elev kan få med tanke på att det finns behov i alla klasser, hon nämner dock inget om en skola för alla och inkludering.

Förutom tidigare nämnda former av stödåtgärder som finns på skolan beskriver lärarna att olika former av individanpassat material, halvklassundervisning och datorstöd samt stöd av talpedagog vid behov används flitigt. Mycket stöd ges inom klassens ram och vissa elever får dessutom enskild undervisning vid några tillfällen i veckan och stöd från specialpedagogen ges till både elever och lärare. Lärarna anser att de former av stöd som skolan har att ge är bra men att de på grund av ekonomin inte kan tillgodose alla elevers stödbehov. Som tidigare nämnt önskar Emma att hon kunde få hjälp av skolledningen med ett mer specifikt stöd till de elever hon har som befinner sig inom autismspektrumet. Anledningarna hon nämner till att hon inte får det stöd hon anser sig behöva är att den kompetens hon efterfrågar inte finns och att pengarna inte finns. Gunilla anser att mängden av stöd och tilldelningen av ekonomiska resurser beror på om eleven har en diagnos eller inte och uttrycker att ju fler diagnoser, desto mer stöd får man. Hon anser att det inte går att följa skollagen på den punkten med tanke på de resurstillgångar som finns.

Men det har skolan inte råd med, det är pengarna det beror på [...] jag vet skollagen, precis vad den säger, men det är inte lätt att tillgodose alla elever med den skollagen vi har, jag känner det

att... är det rätt mot alla elever och låta dem gå i skolor med fem sex hundra bra, och sjuttio åttio barn på fritids... när de inte klarar en grupp på tjugo eller tjugotre?

Vi ser här ett samband mellan flera av lärarnas sätt att resonera kring skollagen och begreppet en skola för alla och de ekonomiska resurser som finns att tillgå. Vi tolkar det som att de menar att en skola för alla och de resurser som finns gör det svårt att leva upp till skollagens krav som innebär att varje elev ska ges rätt till det stöd som krävs för att efter sina förutsättningar ges möjlighet att uppnå grundskolans kunskapskrav. Det mönster vi ser i deras sätt reflektera kring detta framkommer dock endast bland de lärare som arbetar i arbetslag två, det vill säga alla utom Josefin.

Josefin nämner att hon har tre elever som är i behov av särskilt stöd i svenska. Hon anser att alla tre får det stöd de behöver för att nå kunskapskraven i svenska. Ingen av dem har en diagnos, vilket till skillnad från Gunillas uttalande ovan visar att mängden stöd kan tillgodoses även utan diagnostiseringar. Det här tolkar vi som att Josefins elever troligtvis inte har ett lika stort stödbehov som de elever Gunilla kommit i kontakt med. I Gunillas klass, där även Sara arbetar, finns ett barn som är i behov av särskilt stöd inom svenskämnet. Hon anser inte att hen får tillräckligt med stöd för att nå kunskapskraven i år tre. Eleven är under utredning men har för närvarande ingen diagnos, vilket vi efter Gunillas uttalande tolkar som en möjlig anledning till att hen inte får sitt stödbehov tillgodosett. Jenny beskriver att hon har en elev som är i behov av särskilt stöd i svenska. Hen får stöd men hon ifrågasätter om det är tillräckligt och skulle önska mer. Eleven har en diagnos och vår tolkning blir alltså även här att om man får stöd eller ej, samt om stödet är tillräckligt, *inte* beror på huruvida eleven har en diagnos eller ej. Att eleven har en diagnos är alltså *ingen* garanti för att eleven ska få sitt stödbehov tillgodosett. I förskoleklassen där Emma arbetar finns fem elever som är i behov av särskilt stöd. Hon påpekar att de svårigheter som finns påverkar hela skolgången, med andra ord även svenskämnet. Alla fem får stöd men enligt henne är det inte tillräckligt. Endast en av eleverna är diagnostiserad, vilket vi anser peka på att diagnostiseringen inte verkar ha någon avgörande betydelse.

Personaltäthet, elevpeng och minskade resurser

Lärarna fick, med hjälp av en tabell, ta del av statistik över skolans personaltäthet i jämförelse med genomsnittet för kommunen och hela riket. Skolans snitt ligger förhållandevis högt gällande antal elever per heltidstjänst jämfört med både kommunens och rikets genomsnitt, något samtliga lärare ställer sig frågande till. De upplever inte att de skulle ha så mycket lägre personaltäthet än på andra skolor. Den enda möjliga anledningen till att siffrorna ser ut som de gör anser de vara att undersökningen endast tagit hänsyn till grundlärtjänster och bortsett från de förskollärare som arbetar i klasserna under skoltid och därefter på fritids. Sara menar att skolan har bra resurser i form av personal under skoltid, men att de är alldeles för få vuxna på fritidstid för att alla elever ska kunna få det stöd de behöver då. Enligt henne kan en förklaring till att skolans siffror över lärartäthet är så låga vara att undersökningen gjorts över hela dagen inklusive fritidstid. Både Sara och Gunilla anser att det är ekonomin som styr personaltätheten. Gunilla poängterar att om skolan haft lika många elever per lärare som Sveriges skolor i genomsnitt, kanske de skulle haft en hundraprocentig måluppfyllelse på skolan. Hon är dock insatt i skolans budget och vet att det inte är möjligt att anställa fler lärare. Josefin tänker att en låg personaltäthet kan bidra till att de elever som är i behov av särskilt stöd inte får den tid de behöver. Apropå ekonomins betydelse för resurstillgångar i form av personal när det handlar om specialpedagogisk hjälp till elever med ett stort stödbehov, påpekar Gunilla att ekonomiska nedskärningar bidragit till att mycket av den specialpedagogiska kompetensen försvunnit på senare år:

...pengarna räcker ju inte till att, vi saknar speciallärarna. [...] Det finns inte så mycket som det fanns när ni gick i skolan.

Enligt hennes uttalande kan det tolkas som att ekonomin är orsaken till att mängden speciallärare minskat och att den specialpedagogiska kompetens som finns nu inte är tillräcklig. Gunilla fortsätter med att poängtera att skolan prioriteras alldeles för lågt med tanke på kommunens låga elevpeng:

Det är väl så att skolan prioriteras inte, alltså nu nu är jag väl hemsk då när jag säger såhär men, ibland känner man att skolan behöver inte, skolan är inte viktig man behöver inte så mycket pengar, det är lärarnas fel har ni hört den låten? Mm eh vi har inte gjort vårt jobb, det är så lätt och säga det, men pengarna betyder ju att det kan, eh sen kan vi bygga då arenor i "Lundköpinge" för 240 miljoner inga problem.

I likhet med henne uttrycker alla grundlärarna att den låga elevpengen har med kommunens ekonomi att göra och att den är en följd av vad politikerna väljer att satsa pengar på. De två förskollärarna uttrycker att de inte vet varför den är så låg, men Emma tänker att det beror på att kommunens ekonomi ska gå "plus minus noll" och att det kan vara svårt i den aktuella kommunen med tanke på hög arbetslöshet och många nyinflyttade från andra länder. Enligt Gunilla och Jenny blir konsekvenser av att elevpengen är så låg att de inte får tillräckligt med resurser i form av personal, läromedel och lokaler. Josefin uttrycker, till skillnad från Gunilla, att hon är nöjd med situationen eftersom skolans rektor, trots låg elevpeng, är duktig på att fördela de resurser som finns, men att mer personal alltid är önskvärt. Sara påpekar att en högre elevpeng hade kunnat bidra till att man kunde köpa in annat material och hon, liksom Gunilla, tar även upp att mer pengar skulle ge möjlighet till att åka buss till andra platser och uppleva sådant som inte går att göra i skolmiljön. Emma håller med om att skolans rektor gör ett bra jobb, vilket bidrar till att skolan för närvarande har en förhållandevis god ekonomi. Hon uttrycker dock oro inför hösten då skolan ska gå ner på två parallella arbetslag istället för tre, vilket kommer innebära att ekonomin blir sämre. Då kommer lärarna få slita mer eftersom skolan inte kommer ha råd att ta in vikarier. När resurserna minskar får det konsekvenser för eleverna och de som drabbas hårdast är de elever som är i behov av särskilt stöd. Emma beskriver sin oro i följande citat:

Man kan inte sätta till resurser där det behövs. Och tyvärr så är det ju bara så att det, att barnen blir ju bara fler och fler med särskilda behov. Det är ju inte så att de blir färre.

Här framkommer det tydligt att Emma oroar sig för om resurserna verkligen kommer räcka till alla elever i behov av särskilt stöd under kommande hösttermin. Dessutom kan vi se tendenser till oro inför att det kan komma att bli en pressad arbetssituation för skolans personal, samtidigt som hon menar att antalet elever i behov av särskilt stöd ökar, vilket enligt vår mening antagligen lär öka pressen ytterligare. Fler elever i behov av särskilt stöd som ska nå upp till läroplanens kunskapskrav kommer troligtvis kräva mer arbete och mer resurser, vilka det ska dras ned på. Kunskapskraven ändras inte utefter resurserna, vilket innebär att lärarna antagligen kommer behöva arbeta ännu hårdare för att ge alla elever förutsättningar att uppnå kunskapskraven.

Gunilla och Emma redogör för att de tidigare fått extra resurser från rektor för elever i behov av särskilt stöd, men uttrycker en oro för att det håller på att försvinna. Även Sara delar den här oron och speciellt eftersom hennes uppfattning är att elever som är i behov av särskilt stöd ökar. Hon poängterar att elever i behov av särskilt stöd inte genererar några extra resurser från kommunen, men att skolans rektor ändå försöker göra sitt bästa för att täcka de behov som finns och många gånger har det medfört att hon överstigit skolans budget. Josefin nämner

olika former av resurser och beskriver att det inte enbart behöver handla om ekonomiska utgifter. Istället kan det handla om att hon som pedagog endast behöver förändra sitt sätt att bemöta elever på, det vill säga hennes förhållningssätt, vilket ingår i det Spilane, Hallett och Diamond (2003) benämner som det kulturella kapitalet. Jenny menar, som ovan nämnt, att resurserna omfördelas inom skolans organisation så att de placeras där de bäst behövs, vilket enligt henne leder till att dessa elever får extra resurser. Både hon och Josefin anser generellt att det enskilda stödet till elever behöver utökas för att måluppfyllelsen ska öka. Utifrån sin egen klass däremot menar Josefin att alla elever ges förutsättningar för att kunna nå kunskapskraven i svenska. Gunilla ser till verksamheten som den är utifrån de ekonomiska förutsättningar som finns och poängterar att politikerna bara ser till skollagen där det står att alla ska kunna nå kunskapskraven, vilket Gunilla tvivlar på är möjligt. Hon tänker till kring den rådande ekonomin och ställer den mot skollagens krav.

Nä, men att ni hela tiden står där men att vi har ju ingen vi kan ju inte påverka ekonomin, det kan inte rektorn heller göra... och så står vi där med skollagen i andra ändan, det är ju nån omöjlig... balans på nåt vis.

Här ser vi att Gunilla ifrågasätter om det verkligen är möjligt att leva upp till skollagens krav med de ekonomiska resurser som finns att tillgå. Hon menar att den rådande ekonomin gör att elevers stödbehov inte kan tillgodoses. Gunillas åsikt om att det finns en motsättning mellan skollagen och ekonomin är, enligt oss, en intressant uppfattning som vi återknyter till i diskussionen.

Efter att ha lyssnat på vad lärarna sagt om situationen på deras arbetsplats är vår tolkning således att elevers stödbehov inte går jämnt upp med de resurser och den specialpedagogiska kompetens som för närvarande finns där de arbetar. Med hänsyn till våra egna erfarenheter kan vi anta att det även ser ut så på många svenska skolor, detta är dock inget vi kan uttala oss generellt om eftersom den studie som genomförts inte är av tillräcklig omfattning för att kunna dra sådana slutsatser, det är alltså endast ett antagande från vår sida. Något som är värt att uppmärksamma är att det ekonomiska kapitalet verkar ha störst betydelse för lärarnas uppfattning om huruvida skolan har förutsättningar för att tillgodose alla elevers stödbehov eller ej. Den största delen av det som hittills framkommit under intervjuerna har att göra med skolans ekonomiska kapital.

Kulturellt kapital

Både Sara och Emma menar att skollagen efterlevs på deras arbetsplats när det gäller det stöd som tilldelas elever. Emma poängterar dock att det är vad man som pedagog gör med resurserna som påverkar i vilken mån stödet fungerar eller inte. Enligt henne är det alltså även pedagogernas synsätt som är orsaken till om eleverna får det stöd de behöver eller inte.

Du kan gå runt och tycka att det är jävla skitningar som inte uppför sig som de ska eller så kan du fundera på varför som de inte uppför sig som de ska och göra någonting åt det. Så att det, det är synsättet... Det är, ja, synsättet på barnen som gör.

Till skillnad från de andra fyra menar Emma att det mest grundläggande när det handlar om att ge elever förutsättningar för att nå målen är pedagogers sätt att bemöta dem. Hon anser att det är pedagogers attityder till elevers problematik och hur villig pedagogen är att hitta individuella lösningar, vilka skulle kunna underlätta för eleverna, som är av avgörande betydelse för elevers måluppfyllelse. De elever som har svårt att nå målen genom det vanliga arbetssättet behöver, enligt Emma, ges möjlighet att visa vad de kan på andra sätt som passar dem. Emma, och till viss del även Sara, går här genom sina uttalanden om att skollagen

efterlevs emot det de tidigare sagt om att alla elevers stödbehov inte tillgodoses på skolan, bland annat på grund av ekonomin och ideologin om en skola för alla. Vi frågar oss om deras sätt att säga emot sig själva kan bero på att de vet att de inte har tillgång till mer resurser än vad som redan finns och att de därför väljer att fokusera mer på pedagogernas synsätt eftersom de ändå inte kan göra något åt det andra. Dessutom har de nyligen gått kurser i specialpedagogik vilka kan ha varit mer inriktade på den sortens åtgärder och sätt att se på orsakerna till elevers problematik. Grundlärarna har inte byggt på sin specialpedagogiska kompetens sedan de avslutat sina lärarutbildningar, och på grund av att det var förhållandevis längesedan kan vi anta att det synsätt som genomsyrat deras utbildningar troligtvis skiljer sig från den syn på specialpedagogik Emma och Sara nyligen fått till sig. Sara berättar engagerat hur hon skulle vilja att verksamheten skulle se ut om hon fick bestämma:

Jag tänker såhär med de här barnen, vad behöver jag lära dem för livet... Är det o veta triangel o rektangel, är det det de kommer behöva när de ska flytta hemifrån? Nä men det kanske inte är det, utan det är ju, hur ska jag klara mig, jag behöver kunna, kunna handskas med pengar till exempel. Jag behöver veta hur man är med, mot personer. Ja men andra saker, som man också behöver jobba jättemycket med för det är ju väldigt väldigt inriktat mot ämnen... i skolans värld.

Hon skulle vilja arbeta extra med dessa elever i mindre grupper för att ge dem större möjlighet till social trygghet och att utveckla sociala färdigheter, vilket hon även på sikt tror skulle kunna gagna elevernas ämnesinlärning och utveckling.

Hur Emma ser på betydelsen av lärarens attityd och förhållningssätt framgår tydligt av citatet nedan, hon menar att de största orsakerna till huruvida eleven får det stöd som behövs eller inte är beroende av just lärarens sätt att vara:

Men jag tänker, självklart är det pengar och resurser, det måste ju finnas för att det ska funka ooh fantastiskt. Men vi kan ju inte bara på nåt vis luta oss tillbaka och tänka såhär a men gud skulle vi få mer pengar och mer resurser så löser vi det här, då kan vi hjälpa alla barn. För att det handlar ju också om att du måste använda din kunskap. Du måste, eh, sätta dig in i varje elev. Alla behöver olika saker. Men allt måste inte kosta pengar. Mycket handlar om attityden. Det handlar om att nå men du kan redovisa på ett annat sätt. Det kostar inga pengar. Att du som lärare ska förstå att du kan visa det du kan på det här sättet och det är lika godtagbart som det här sättet. Det kostar ingenting. Det är bara din förståelse och din attityd. Det kan alla, ja men det finns många lätta saker. Du går ut och klär på dig först för då, då blir det inte bråk i hallen. Det kostar heller inga pengar. Det är ju massor med saker som egentligen handlar om en förståelse för barnet. Ja och vad barnet behöver. Och att... ja att det egentligen är *du* som är hjälpmedlet... Man måste lära sig använda sig själv. Svarar eleven fel så har du gjort nåt fel. Så tänker jag. Varför hände det här och vad gjorde jag nu för att det blev såhär. Jag tänker inte att helvete vilken jävla skitunge som inte lyssnar på vad jag säger. Jag måste ha sagt fel då. Jag måste ha signalerat fel signaler. Jag kan inte ha frågat dig på rätt sätt eller jag har inte förklarat på rätt sätt eller. Mm. Så tänker jag.

Även Gunilla har tankar kring betydelsen av lärarens förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Enligt henne kommer alla elever utom en i hennes klass troligtvis att uppnå kursplanens mål i svenska. Hon menar att det hänger på om hon hittar det inlärningssätt som fungerar för eleven eller ej som har betydelse, och lägger därmed ansvaret på sig själv. Att hon hittills inte hittat rätt sätt att nå fram till eleven beror på att hon aldrig tidigare mött en elev i liknande svårigheter.

En av de främsta anledningarna till att elever inte når kunskapskraven i svenskämnet är enligt Gunilla den brist på vilja och inre drivkraft hon ser hos en del elever, vilket framkommer i följande dialog:

Gunilla: Vet du jag tror alltid att det hänger på... en slags vilja en inre kraft hos eleverna alltså de måste va med på tåget, känner de inte att de, att det här är nåt för dem att de känner att det här behöver jag aldrig använda det här är bara, löjligt jag ska ändå jobba med pappas grävmaskiner sen eller mammas hårfrisering... alltså du måste få dina barn aa som förälder måste du också få dem och inse vikten utav utbildning, det här är viktigt.

Intervjuare 1: Mm

Gunilla: Eh vi måste få dem och förstå att Zlatan går inte bara ut på fotbollsplan och gör mål, han tränar, titta på hur hans kropp ser ut vad han tränar, och det är likadant i läsning eller ja i svenska det är likadant i matte du kan inte vakna en dag och så bara så vi måste, deras egna ambitioner deras eget ansvar deras egen vilja och drivkraft.

Även Jenny delar dessa åsikter om att elevers motivation och föräldrars inställning är viktiga faktorer för måluppfyllelsen.

Diskussion

I det här examensarbetet har syftet varit att undersöka i vilken mån lärare upplever att de har tillgång till resurser för att tillgodose elevers behov av särskilt stöd. Lärarnas upplevelser av resurstillgångar har studerats utifrån Spilane, Hallett och Diamonds (2003) definition av Bourdieus resursteori. Vår avsikt med den här delen av arbetet är att diskutera studiens resultat utifrån syftet och de olika resurskapital som utgör arbetets teoretiska referensram, samt relatera till den tidigare forskning som beskrivits i forskningsöversikten. Som tidigare nämnt består resurser inom humankapitalet av lärares förmåga, kunskap och utbildningsgrad. Det sociala kapitalets resurser innefattas av lärares yrkesmässiga relationer och resurserna inom det kulturella kapitalet består av lärares förhållningssätt. Det ekonomiska kapitalets resurser utgörs av skolans alla direkta ekonomiska utgifter.

Humankapital

En stor del av lärares humankapital handlar om lärares kompetens, vilket, enligt en av lärarna i studien samt Fischbein (2014), har stor betydelse när det handlar om att kunna tillgodose elevers stödbehov för att de ska ha möjlighet att nå kunskapskraven. Alla grundlärare som intervjuats bedömde först att de hade den kompetens de ansåg sig behöva för att kunna tillgodose sina egna elevers stödbehov, men efter en stund kom det fram att två av dem anser sig sakna den specifika specialpedagogiska kompetens som kan behövas i vissa fall. Att den tredje tycker att hon har en fullgod kompetens för att kunna bemöta alla elever, oavsett olikheter och förutsättningar, menar vi kan bero på att hon troligtvis inte har några elever som befinner sig i lika stora svårigheter som de andra två. Det här är inget vi vet säkert, men det skulle kunna förklara skillnaden i deras resonemang. Till skillnad från grundlärarna tycker förskollärarna att de har den specialpedagogiska kompetens som krävs i deras arbete, men däremot uttrycker de att de saknar den ämneskompetens som grundlärarna besitter. Skillnaden i kompetens mellan grundlärarna och förskollärarna kan betraktas som en naturlig följd av de utbildningar de genomgått. Förskollärarna behöver inte ha den specifika ämneskompetensen, i det här fallet svenska, i sitt arbete. De har, liksom grundlärarna, inte heller den specialpedagogiska kompetensen från sin ursprungliga utbildning, men eftersom att de anser sig behöva den nu i sin tjänst har de läst till detta på egen hand. I majoriteteten av grundlärarnas svar framkommer det att de också skulle behöva ha mer specialpedagogisk kompetens för att kunna tillgodose alla elevers stödbehov, även de som de uttrycker har väldigt stora behov. Majoriteteten av samtliga lärare som tillfrågats anser sig vilja ha mer kompetensutveckling över lag. Att grundlärarna inte genomgått specifika kurser inom specialpedagogik på egen hand, trots att de anser sig behöva det, skulle kunna bero på att de, i egenskap av klasslärare, inte har den tid och det specifika intresse som krävs.

Eftersom lärares kompetens, inklusive den specialpedagogiska kompetens som behövs i dagens skola, är en betydelsefull faktor i sammanhanget tolkar vi det som att lärare i allmänhet behöver ges förutsättningar att, förutom ämneskompetens, tillägna sig mer specialpedagogisk kompetens i sin utbildning och även genom kompetensutveckling. Brodin och Lindstrand (2007) stärker detta genom att poängtera att specialpedagogik behöver ingå i lärarutbildningen för att kompensera för att antalet specialpedagogiskt utbildade pedagoger minskat i skolorna. Enligt Brithell och Lundberg (2007) är politikernas önskan att mer specialpedagogik i lärarutbildningarna ska kunna kompensera för de ekonomiska nedskärningar som skett de senaste decennierna inom utbildningssektorn. Det är dessa resursneddragningar som Brodin och Lindstrand hänvisar till när de påpekar att den specialpedagogiska kompetensen minskat ute i skolorna.

De tillfrågade lärarna uttalar sig också i olika mån om betydelsen av elevers humankapital, till exempel de förutsättningar och kunskaper de besitter. Fyra av de fem lärarna poängterar vikten av elevers förutsättningar när det gäller målpuppfyllelse. De menar att hur mycket stöd vissa elever än får så kommer de ändå aldrig att nå kunskapskraven, på grund av att de saknar den förmåga som krävs. Enligt Skolverket (2011) ska all undervisning anpassas efter individens olika förutsättningar, men i slutändan ska alla elever ändå nå samma kunskapskrav. De fyra lärarna ifrågasätter rakt ut om det verkligen är möjligt, om alla elever verkligen har de förutsättningar som krävs för att nå kunskapskraven. Vi kan se samma tankemönster hos Myndigheten för skolutveckling (2005), Nilholm (2007), samt Brodin och Lindstrand. De menar att läroplanens riktlinjer är motsägelsefulla. Å ena sidan förväntas alla elever kunna prestera på samma nivå, under samma tidsram, å andra sidan ska all undervisning individanpassas efter varje enskild elevs olika förutsättningar och behov. Nilholm (2007) understryker att detta utgör ett dilemma för lärare i verksamheten och det att därmed är en omöjlig uppgift att följa båda anvisningarna till fullo. Både lärarnas och forskarnas åsikter ovan får oss att fundera på varför det i läroplanen finns motsättande riktlinjer som gör att lärare kanske inte kan leva upp till dem. Att lärare själva måste avgöra hur de ska förhålla sig till dessa riktlinjer, vilken som ska värderas högst, skulle kunna vara en bidragande orsak till att verksamheten ser så olika ut inom och på olika skolor.

På tal om förutsättningar så betonar förskollärarna att elever i behov av särskilt stöd borde få tillgång till ett mer omfattande stöd vid nationella provsituationer, exempelvis genom att få texter upplästa för sig om de till exempel har läs- och skrivsvårigheter. Att sådana former av stöd inte är tillåtet enligt Skolverket likställer förskollärarna med att en lärare skulle kräva av en rörelsehindrad elev att hen skulle hoppa bock för att nå kunskapskraven i idrottsämnet. Det här är ett väldigt starkt utlåtande som verkligen visar var de står i frågan, medan två av grundlärarna å andra sidan poängterar att Skolverket gör rätt i att inte tillåta ett så omfattande stöd. Ur intervjun framgår det inte vad den tredje grundläraren anser om reglerna, utan hon hänvisar endast till att hon följer dem. Att hon endast uttrycker sig sakligt kan ses på två olika sätt. Antingen håller hon med de bestämmelser som finns eller så ser hon ingen anledning att motsäga sig dem eftersom de ändå gäller. Den stora skillnaden mellan grundlärares och förskollärares åsikter skulle kunna bero på att förskollärarna har en annan specialpedagogisk medvetenhet, på grund av de kunskaper de nyligen tillägnat sig genom kompetensutbildningar, men det skulle också kunna bero på att de inte bär något ansvar i samband med de nationella proven. Grundlärares ståndpunkter kan här ses i relation till den del av skollagen (SFS 2010:800) som vi utgått från i vårt syfte där varje elev ska tilldelas det stöd hen behöver. Det står ingenstans att stödbehovet inte ska tillgodoses vid nationella prov. Däremot kan det utläsas att nationella prov ska vara ett verktyg för att utröna om det finns behov av särskilt stöd hos en elev. Kanske är det detta som grundlärarna har i åtanke när de anser att elever inte bör ges extra stöd vid nationella prov.

Socialt kapital

Tre av de fem lärarna är inte helt nöjda med det stöd de får från skolledningen när det gäller stöd till elever, men de uttrycker att skolledningen antagligen gör så gott de kan utefter de ekonomiska förutsättningar som finns. De övriga två är nöjda och en av dem upplever att de har mycket resurser i förhållande till andra skolor. Det gör att vi funderar på hur det ser ut i andra skolor med tanke på att majoriteteten av lärarna i studien ändå upplever att alla elever på skolan inte får det stöd de behöver. Sett ur ett helhetsperspektiv är samtliga lärare trots allt nöjda med sin rektor och hans arbete.

Myndigheten för skolutveckling (2005) menar att verksamheten ute i skolorna inte följer styrdokumentet. En orsak till detta är, enligt dem, att det ofta råder en konflikt mellan rektorer och pedagoger angående huruvida det är ett relationellt/kritiskt eller ett kategoriskt/kompensatoriskt synsätt som ska råda i verksamheten och bestämma vilken form av stöd som ska ges till elever. Det är vanligt förekommande att rektorer förhåller sig till de relationellt/kritiskt utarbetade styrdokumentet medan pedagoger ofta propagerar för ett kategoriskt/kompensatoriskt arbetssätt. Utefter de resultat vi har fått fram kan det ifrågasättas om den här tendensen finns på den undersökta skolan. Det verkar som att lärarna är nöjda med det synsätt rektor förespråkar och att de endast anser att de eventuellt inte får tillräckligt stöd på grund av ekonomin. Vi kan inte se att det framgår att rektor och lärare skulle vilja arbeta utefter olika specialpedagogiska perspektiv. Däremot framgår det inte tydligt vilket perspektiv som efterföljs på skolan, men utefter de intervjuvar vi fått kan vi tolka det som att det är ett arbetssätt som utgår från dilemmaperspektivet som eftersträvas bland alla anställda på skolan, men att det på grund av till exempel ekonomin inte alltid är genomförbart.

Det framkommer att sammansättningen av skolans pedagoger möjliggör att ett tidigt intensivt stöd kan sättas in till elever gällande svenskämnet, inom läsning. Det här skiljer sig från det Fischbein (2014) kommit fram till, att det i svenska skolor sätts in stöd till elever alldeles för sent. Detta trots att det, enligt Fischbein, är vetenskapligt bevisat att ett tidigt insatt stöd är att föredra för att elever i behov av särskilt stöd inte ska hamna ännu längre efter i sin utveckling, vilket den här skolan verkar ha tagit fasta på. Inom ramen för det sociala kapitalet framgår också att lärarna på skolan arbetar för att förbättra bedömningsprocessen av de nationella proven, bland annat genom att bedöma tillsammans med en närliggande skola. I resultatet har vi tolkat det som att allting som kan gynna elever är positiva handlingar, vilket kan kopplas ihop med Barnkonventionens (Utrikesdepartementet, 2007) artikel om att barnets bästa alltid ska komma först. Värt att nämna i samband med detta är att samarbetet i det arbetslag där flest av de intervjuade arbetar tycks fungera utmärkt, vilket enligt lärarna leder till att elevstödet kan genomföras framgångsrikt, eftersom alla pedagoger strävar efter att i alla sammanhang se till varje individs bästa. Det här upplägget visar att pedagogerna är medvetna om och arbetar efter Barnkonventionens artiklar.

Ekonomiskt kapital

Liksom tidigare studier av Persson (2008), Myndigheten för skolutveckling (2005), samt Brithell och Lundberg (2007) kommit fram till, visar de tillfrågade lärarnas uttalanden att elever inte alltid får det stöd de behöver och har rätt till. De nämnda forskarna menar att den främsta orsaken till detta har sin grund i ekonomin, vilket vi genom vårt resultat också kommit fram till. Brodin och Lindstrands (2007) åsikt om att de ekonomiska nedskärningarna främst drabbar elever i behov av särskilt stöd styrker dessa resultat, vilket lärarna i studien också beskriver samtidigt som de uttrycker en oro inför omtalade kommande nedskärningar. En stor del av lärarnas oro bottenar i att de ekonomiska resurserna minskar samtidigt som de upplever att antalet elever i behov av särskilt stöd ökar. Ökningen av den här elevgruppen inom den svenska skolan bekräftas också av Vernersson (2007). En av lärarna påpekar att de ekonomiska nedskärningar som startade redan på 1990-talet inom skolsektorn har påverkat den specialpedagogiska kompetensens omfattning överlag. Utsagor från lärarna i studien får oss att misstänka att dessa nedskärningar pågår även idag. Lärarna påtalar att de under tidigare terminer fått extra ekonomiska resurser för elever i behov av särskilt stöd från rektor, men att de på grund av höstens kommande ekonomiska nedskärningar oroar sig för att de extra resurserna ska utebli.

Flera av lärarna uttrycker att skolan prioriteras alldeles för lågt i kommunens resursfördelningssystem. De har en viss förståelse för att de tilldelas så få ekonomiska resurser eftersom kommunen i sig har en förhållandevis dålig ekonomisk utgångspunkt, vilket även visas i SOU 2009:330. Lärarna i studien menar dock att kommunpolitikerna prioriterar felaktigt, till exempel genom att satsa pengar, som istället skulle kunna gått till skolan, på idrottsarenor. De frågar sig om idrottsarenor verkligen är mer värda att prioritera än en god utbildning för de barn och ungdomar som utgör Sveriges framtid. Något annat som talar för att skolan prioriteras lågt i den berörda kommunen är elevpengen, som lärarna påpekar ligger lägre än i de flesta andra städer, vilket deras upplevelser av den statistik vi använt oss av vid intervjuerna också visar. Inom den berörda kommunens resursfördelningssystem ges skolor inga extra resurser för elever i behov av särskilt stöd, utan de tilläggsresurser som delas ut till skolor är av mer allmän karaktär och baseras exempelvis på socioekonomiska förutsättningar. Skolverkets årliga statistik visar att ett sådant här resursfördelningssystem gynnar elevers måluppfyllelse. Till skillnad från om det hade varit så att skolor fick extra resurser för elever i behov av särskilt stöd, som nu enligt lärarna redan är inbakat i den ursprungliga resursfördelningen, pekas nu inga individer ut, samtidigt som systemet medför att skolan kan ta ett fullt ansvar för samtliga elevers utbildning, vilket gynnar Skolverkets anvisningar om strävan mot en skola för alla (SOU 2009:330).

På den aktuella skolan delar rektor upp de ekonomiska resurser hen tilldelats av kommunen mellan de olika arbetslagen. Pedagogerna får därefter, i sina arbetslag, förfoga över sina egna ekonomiska medel och fördela dem där de anser att de bäst behövs. Persson (2008) poängterar att det är rektor som är ytterst ansvarig för en skolas resurser och menar att om hen ger de olika arbetslagen mandat att förfoga över sina egna ekonomiska resurser så ökar chansen för att stödet utformas efter och placeras där det bäst behövs. Vår tanke är att ett resursfördelningssystem som ser ut på det här sättet gynnar eleverna, eftersom att det då är pedagogerna, som känner eleverna bättre än rektorn, som får det största ansvaret i fördelningsprocessen.

Enligt Brodin och Lindstrand (2007) får elever inget särskilt stöd om de inte är diagnosticerade, eftersom att diagnoser medför extra pengar. Vår studie av de tillfrågade lärarnas upplevelser visar på att så inte är fallet på den skola vi undersökt. Där får elever stöd oberoende av om de har en diagnos eller ej, fyra av lärarna i studien antyder inte ens att stödet skulle ha något med diagnoser att göra. En av lärarna menar dock att mängden stöd som ges kan ses i relation till antalet diagnoser, ju fler diagnoser desto mer omfattande stöd ges till eleven. Detta är något både Isaksson (2009) och Fischbein (2014) framhåller. Däremot är det, enligt Isaksson (2009), inte säkert att en diagnos innebär att det stöd eleven får är rätt för just den individen.

Samtliga lärare anser att rektor sköter skolans ekonomi på ett bra sätt, vilket enligt dem bidrar till att skolan trots de dåliga förutsättningarna hittills kunnat upprätthålla en hyfsad ekonomisk situation. Att vi tolkar den som enbart hyfsad beror på att lärarna anser att de, med de ekonomiska medel som finns, inte kan tillgodose alla elevers stödbehov. Av intervjuerna har det dock framkommit att skolans ekonomiska läge håller på att försämrats, bland annat med tanke på de nedskärningar som är på ingång. Eftersom vi redan i den här diskussionen konstaterat att det är elever i behov av särskilt stöd som drabbas hårdast av ekonomiska nedskärningar och att alla elever på skolan inte får det stöd de behöver kan vi härmed befara att ännu fler elever i fortsättningen kommer sakna det särskilda stöd de har rätt till. Enligt lärarna utgör den ekonomiska resursfrågan även ett problem för elevers måluppfyllelse. Två av dem uttrycker dessutom att ekonomin har stor betydelse för skolors personaltäthet. De

funderar kring om fler lärare skulle kunna öka måluppfyllelsen bland elever på skolan. Som vi uppfattat lärarnas utsagor styr ekonomin mer än något annat i Bourdieus resursteori hur mycket stöd varje elev kan få och eftersom skolans tilldelade resurser ska räcka till alla de stödbehov som finns på skolan, blir det en omöjlig ekvation när resurstillgången redan från början är för låg. Alla lärare är dock väl insatta i skolans budget och vet att skolan, med de medel som finns, inte har råd att anställa fler lärare trots de fördelar de kan se med en högre personaltäthet. För att måluppfyllelsen på skolan ska öka nämner majoriteteten av lärarna också att skolan bör satsa mer på enskild undervisning och undervisning i mindre grupper. För att kunna genomföra detta krävs, enligt vår uppfattning av lärarnas upplevelser, en högre personaltäthet och därmed också mer ekonomiska resurser.

Något som också motsäger att undervisning i mindre grupper kan införas är, enligt lärarna, att Skolverkets ideologi om en skola för alla bör gälla överallt, vilket även Brodin och Lindstrand (2007) förespråkar. Lärarna uttrycker dock att mindre grupper kan vara att föredra när det gäller vissa individer trots ideologin om en skola för alla. De menar att grundtankarna i ideologin kanske inte passar alla elever. Den tanken framhävs också i SOU 2008:109 där det framgår att det bör finnas undantag från total inkludering om den ordinarie undervisningen inte utgår ifrån alla elevers individuella förutsättningar. Några av lärarna nämner också att de politiska besluten om en skola för alla kan vara en orsak till att elever inte får det stöd de behöver eftersom att en skola för alla kostar pengar, pengar som enligt lärarna inte finns. Även Verneresson (2007) poängterar att ekonomin, tillsammans med bristen på specialpedagogisk kompetens, är bidragande faktorer till att grundtanken om en skola för alla inte är genomförbar ute i skolorna. Enligt vår åsikt är ideologin om en skola för alla värd att sträva efter, men samtidigt menar vi, i likhet med lärarna i vårt resultat och SOU 2008:109, att det måste finnas undantag från total inkludering i de fall det missgynnar eleven. Som utbildningssektorns ekonomiska läge, enligt vår erfarenhet och lärarnas upplevelser, ser ut nu kan vi hålla med om det Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver, att en skola för alla allt mer ses som en utopi. Kanske skulle Nilholms (2007) dilemmaperspektiv vara att föredra, där beslut gällande total inkludering eller ej skulle tas från situation till situation. Om beslut fattas utefter individ och situation bidrar det troligtvis till att elevers bästa sätts i centrum i likhet med Barnkonventionens (Utrikesdepartementet, 2007) riktlinjer. Även om skolor handlar på det här sättet är det dock ytterst tveksamt, utifrån det resultat vi fått fram, om det alltid är genomförbart att ta hänsyn till alla individers bästa med tanke på rådande ekonomiska läge.

Ekonomiska resurser påverkar inte bara verkställandet av en skola för alla. Vårt resultat visar också på att det finns en motsägelse mellan ekonomin och skollagen. Enligt majoriteteten av lärarna går det inte att tillgodose de rättigheter till stöd elever har enligt skollagen på grund av de få ekonomiska resurser som finns att tillgå, vilket enligt dem leder till att vissa elever inte ges möjlighet att nå kunskapskraven. Lärarna nämner dessutom att ideologin om en skola för alla också bidrar till att det är svårt att följa skollagen på den här punkten. Vi tolkar det som att de syftar på huruvida total inkludering bidrar till att alla elever får den hjälp de behöver eller ej. Lärarna uttrycker att varken de själva eller skolans rektor kan påverka ekonomin utan det är politiska beslut som bidragit till att den ekonomiska situationen ser ut som den gör. Vår tolkning av det hela är således att ekonomin och skollagen kanske är en omöjlig balans, som en av lärarna i studien uttryckte det. Detta kan tyckas anmärkningsvärt eftersom skollagen är en lag som är framtagen av politiker, samma politiker som styr Sveriges ekonomi och alltså borde vara ansvariga för det ekonomiska läget. Kan det vara så att skollagen är för optimistiskt skriven i förhållande till hur den svenska ekonomin ser ut idag? Eller är det helt enkelt så att kommunerna har tillräckliga ekonomiska resurser för att kunna följa skollagen

men inte prioriterar skolfrågan utan lägger pengarna på annat, vilket en av lärarna i studien antydde apropå finansieringen av stora idrottsarenor.

Kulturellt kapital

Resultatet av den genomförda studien visar att en annan aspekt av det ekonomiska kapitalet är vad skolor och pedagoger, i strävan efter att kunna tillgodose elevers stödbehov, gör med resurserna. Oavsett hur mycket pengar som finns är det av stor betydelse *hur* de används. Flera av lärarna betonar att mycket kan göras i stödarbetet utan att det behöver kosta pengar, vilket även Fischbein (2014) påpekar. Lärarna uttrycker att orsaken till om elever får det stöd de behöver eller inte istället främst handlar om lärares förhållningssätt till elever och elevers svårigheter. I deras sätt att uttrycka sig framkommer det tydligt att de är medvetna om hur mycket deras förhållningssätt och attityd påverkar undervisningen och elevers möjligheter till lämpligt stöd. Fischbein betonar att stödets struktur och organisation, samt ett klimat där elever både vågar lyckas och misslyckas gynnar möjligheterna till elevstöd. Vår tanke är att dessa faktorer är beroende av lärares synsätt och sätt att vara. Utefter lärarnas utsagor kan vi även se ett samband mellan lärarnas förhållningssätt och den kunskap de tillägnat sig. Lärarnas pedagogiska kunskaper, deras humankapital, måste användas så att de fungerar för varje enskild individ. Med andra ord måste lärare lära känna varje elev för att nå insikt om vad som fungerar för just hen.

Liksom tidigare nämnt inom humankapitalet, att elevers förutsättningar har betydelse för deras måluppfyllelse, påverkar, enligt lärarna, även elevers kulturella kapital deras möjligheter att uppnå kunskapskraven. Det är främst två av lärarna i studien som framhäver vikten av elevers sätt att vara, de menar att brist på inre vilja och drivkraft hos elever är en anledning till att de inte når målen. Det här tolkar vi som att, oavsett hur bra stödet till elever är utformat, så spelar motivation och drivkraft, tillsammans med de individuella förutsättningar som beskrivs inom humankapitalet, en avgörande roll för huruvida eleverna når kunskapskraven eller ej.

Slutsats

Syftet med vår studie var att, med bakgrund av Bourdieus resursteori och paragraf åtta i skollagens (SFS 2010:800) tredje kapitel, undersöka i vilken mån lärarna i studien upplever att de har tillgång till resurser för att tillgodose elevers behov av särskilt stöd. Vårt resultat visar att de anser sig ha tillgång till ett förhållandevis bra humankapital genom den utbildning de tillägnat sig, men att flera av dem önskar mer kompetensutveckling inom både svenskämnet och det specialpedagogiska fältet för att kunna hjälpa de elever som befinner sig i väldigt stora svårigheter. När det gäller det sociala kapitalet framgår det att lärarna är nöjda med det kollegiala samarbetet och även samarbetet med skolledningen. Dock råder det en viss tvekan kring om de är nöjda med det stöd de får från ledningen, några uttrycker att de vill ha mer. Utifrån resultatet kan vi utläsa att lärarna bedömer att det ekonomiska kapitalet är otillräckligt för att de ska kunna tillgodose det stödbehov som finns på skolan. I studien framkommer det att lärarna är väl medvetna om sina egna förhållningssätt och hur stor påverkan dessa har i stödarbetet, därför tolkar vi det som att de besitter ett gott kulturellt kapital.

Studien pekar på att tre av de olika resurskapitalen, humankapitalet, det ekonomiska och det sociala kapitalet, bidrar till att skollagens anvisningar inte kan tillgodoses gällande alla elevers rätt till stöd. I vårt resultat framkommer det tydligt att det ekonomiska kapitalet upplevs ha störst betydelse för elevers möjligheter till stöd. Utifrån lärarnas uttalanden kan vi även se att det ekonomiska kapitalet påverkar både humankapitalet och det sociala kapitalet. För att

kunna tillgodose samtliga elevers stödbehov krävs det att lärarna får mer fortbildning, vilket de tillfrågade lärarna menar inte är möjligt på grund av skolans ekonomiska situation. Dessutom framgår det i resultatet att ekonomin påverkar möjligheten att utveckla det sociala kapitalet. Av lärarnas utsagor framgår det att de skulle behöva ett mer specifikt och utvecklat stöd från skolledningens sida, vilket enligt dem inte är genomförbart på grund av den låga tillgången på ekonomiskt kapital. En slutsats vi kan dra av detta är att det i grund och botten är ekonomin som är den stora orsaken till att skolans elever, enligt lärarna, inte får det stöd de behöver. Anledningen till att lärarna och vi upplever att deras kulturella kapital är fullgott kan då troligtvis vara att dessa resurser, i jämförelse med de andra tre kapitalen, i stort sett är oberoende av ekonomiska medel.

Som tidigare nämnt är slutsatsen att de ekonomiska resurserna spelar störst roll och har en avgörande betydelse för huruvida lärarna upplever att de kan tillgodose elevers behov eller ej. Enligt vårt resultat kan det bero på att det ekonomiska kapitalet, enligt lärarnas uttalanden, visat sig vara den mest bristfälliga och svårpåverkade resursen i sammanhanget, vilket många gånger visat sig genom lärarnas uttryckta frustration gällande ambitioner och ekonomi. Däremot uttrycker lärarna i studien att det ekonomiska kapitalets betydelse inte är speciellt stort om lärare inte har den attityd och det förhållningssätt som behövs för att, i undervisningen, kunna utgå ifrån varje individs förutsättningar. Vi tolkar det som att det alltså inte spelar någon roll hur mycket ekonomiska resurser det finns om läraren i sin tur inte vet hur hen ska använda sig av dem. Vi är medvetna om att vi inte kan dra några generella slutsatser eftersom vi endast undersökt några få lärares upplevelser. Lärarna i studien har dock insikt i skolverksamheten överlag, vilket gör att det är troligt att även lärare på andra skolor skulle kunna dela deras upplevelser. Studien har resulterat i att vi frågar oss själva om det verkligen är möjligt att tillgodose de rättigheter till stöd elever har enligt skollagen (SFS 2010:800) med de resurser som finns att tillgå?

Metoddiskussion

Att valet av teori föll på just Bourdieus resursteori berodde på att vi ansåg den mest passande för examensarbetets syfte. Det positiva med teorin är att den varit en tydlig grund att utgå ifrån och strukturera upp arbetet kring. De fyra resurskategorierna, humankapital, socialt kapital, ekonomiskt kapital och kulturellt kapital, har alltså varit till stor hjälp för arbetet, men vi kan även se nackdelar med användandet av resursteorin i studien. Ibland har det varit svårt att kategorisera in lärarnas uttalanden i de fyra fasta resurskategorierna eftersom flera av kategorierna har visat sig hänga ihop och lärarna emellanåt nämnt flera stycken i samma mening. De kategorier vi funnit svårast att skilja från varandra har varit humankapital och kulturellt kapital, vilka många gånger tenderat att användas i liknande sammanhang. Vid dessa tillfällen har vi varit tvungna att besluta oss för en specifik kategori, eftersom det inte finns några öppna alternativ till kategorierna, vilket gör att våra val av kategoriseringar kan ha påverkat studiens sammanställda resultat av fördelningen mellan de olika resurskategorierna. En annan nackdel med Bourdieus resursteori kan vara att allt som påverkar elevers möjlighet till stöd inte ryms inom den, som till exempel lärares samarbete med föräldrar i stödarbetet, vilket vi inte tagit hänsyn till i vår studie eftersom det, enligt vår tolkning av Spilane, Hallett och Diamonds (2003) förklaring, inte ingår i teorin.

Den kvalitativa intervjuformen har fungerat väl utifrån studiens syfte och frågeställning. Genom intervjuerna har vi fått ta del av lärarnas individuella upplevelser och åsikter beträffande det aktuella ämnet, vilket resulterat i att vi fått fram ett, enligt oss, tillfredställande resultat. När det gäller urval var bekvämlighetsurvalet att föredra med tanke på enkelheten och tidsaspekten, däremot har tanken väckts kring huruvida det kan ha påverkat utfallet att en

av oss kände de flesta deltagarna väl och att urvalet inte genomförts slumpmässigt. En positiv sida av det skulle dock kunna vara att den redan tidigare skapade relationen bidragit till att lärarna vågade vara mer personliga i sina intervjuvar.

En annan urvalsaspekt som skulle kunna haft betydelse för studiens resultat är de olika deltagarnas ålder. Fyra av lärarna är i 40-årsåldern och en närmar sig 60, vilket skulle kunna visat på skillnader i upplevelser. Vi menar dock att de skillnader vi ser inte kan kopplas ihop med ålder utan den faktor som har störst betydelse för lärarnas skilda åsikter är utbildning, det vill säga humankapitalet. Flera gånger skiljer sig de tre grundlärares åsikter från förskollärares, vilket vi synliggör i resultatet. Som tidigare nämnt har förskollärarna nyligen genomgått fortbildningar inom specialpedagogik, vilket enligt vår tolkning bör ha betydelse för hur lärarna ser på resursanvändning och arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Eftersom synen på specialpedagogik kontinuerligt utvecklats under de senaste åren och det var många år sedan grundlärares avslutade sin utbildning borde det kunna vara en anledning till att åsikter och upplevelser går isär emellanåt. Vi menar att det skulle kunna vara större skillnader lärarna emellan än det visat sig vara, vilket i sin tur troligtvis beror på att alla fem arbetar på samma skola och att fyra av dem dessutom arbetar i samma arbetslag. Trots åtskillnader i utbildningar och ålder delar dessa fyra lärare åsikter i många fall, medan läraren som ingår i skolans andra arbetslag emellanåt visar på andra tankegångar. För att se om detta är en individuell skillnad eller om det skiljer sig mellan olika arbetslag, alltså det sociala kapitalet, hade det varit intressant att intervjua fler lärare för att få en jämnare fördelning arbetslagsmässigt. Eftersom alla studiens informanter är kvinnor hade det också ur ett genusperspektiv varit intressant att intervjua några manliga lärare för att se om det hade förändrat resultatet.

Vid fortsatt forskning skulle det vara intressant att genomföra samma studie fast med ett större antal informanter för att bättre kunna generalisera och dra slutsatser. Dessutom anser vi att det skulle vara givande att studera rektorers och politikernas upplevelser och åsikter gällande resurser och elever i behov av särskilt stöd. Med tanke på det resultat vi fått fram genom lärarintervjuerna, att de resurser som finns inte går ihop med rådande styrdokument, hade det varit intressant att få höra vad politikerna har att säga om det. Utifrån studiens resultat hade det också varit givande att ta reda på hur prioriteringar ser ut gällande kommunens resursfördelning, samt varför den aktuella kommunens elevpeng är så låg.

Referenslista

Ahlberg, Ann. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I Ahlberg, Ann (Red.), *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning* (s. 9-28) Lund: Studentlitteratur AB.

Brithell, Åsa & Lundberg, Ehlén. (2007). *Uppfattningar om barn i behov av särskilt stöd och resursfördelningar i skolan: aspekter ur lärares perspektiv*. (Examensarbete Stockholms universitet: Lärarhögskolan.) Hämtad från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:199328/FULLTEXT01.pdf>

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg. (2007). *Perspectives of a school for all*, International Journal of Inclusive Education, 11:2, 133-145, DOI: 10.1080/13603110500375549

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Dalen, Monica. (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Fischbein, Siv (red.). (2014). *Ungdomar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hjärne, Eva. (2011). Livet i en särskild undervisningsgrupp. I Eriksson Gustavsson, Anna-Lena, Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (red.). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* (s. 131-150). Lund: Studentlitteratur AB.

Isaksson, Joakim. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå: Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Läraryrket. (2010). Hämtad från:
(<http://www.lararforbundet.se/web/ws.nsf/documents/003E14EE?OpenDocument>)

Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber.

Nationalencyklopedin. (2014). Hämtad från <http://www.ne.se/lang/resurs>

Nilholm, Claes. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. 2. Uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Persson, Bengt. (2008). *Elevers olikheter: och specialpedagogisk kunskap*. 2. Uppl. Stockholm: Liber.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K3

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2005:270. *Handikapp i skolan - Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2008:109 En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Skolmyndighetsberedningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SOU 2009:330. *Resursfördelning utifrån förutsättningar och behov?* Stockholm: Skolverket. Hämtad från [file:///C:/Users/user/Downloads/pdf2204%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/pdf2204%20(1).pdf)

Spillane, James P., Hallett, Tim & Diamond, John B.(2003). *Forms of Capital and the Construction of Leadership: Instructional Leadership in Urban Elementary School*. Sociology of Education, Vol. 76, No. 1 (Jan., 2003), pp. 1-17 Published by: American Sociological Association. Hämtad från: <http://www.jstor.org/stable/3090258> .

Sundén Jelmin, Maria. (2014, 3 maj). Finland överlägsna Sverige i elevstöd. *Svenska Dagbladet*. Hämtad från http://www.svd.se/nyheter/inrikes/finland-overlagsna-sverige-i-elevstod_3516838.svd

Trost, Jan. (2012). *Enkätboken*. 4., uppdaterade och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur.

UNESCO. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Utrikesdepartementet. (2007). *Barnets rättigheter: En lättläst skrift om konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Edita.

Vernersson, Inga- Lill. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. 2. Uppl. Malmö: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Bilaga 1

Intervjufrågor

Kön:

Ålder:

Utbildning:

Behörighet i svenska:

- I vilken mån anser du att du har den kompetens du behöver för att kunna ge alla elever i behov stöd i svenskämnet?
- I vad mån har du fått tillräcklig kompetensutbildning för att kunna ge alla dina elever det stöd de behöver?
- I vilken mån får du stöd av skolledningen när det gäller stöd till elever?

I skollagen står det att om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd har han eller hon rätt att få det.

- Hur upplever du att detta efterlevs i den verksamhet du arbetar?
 - Vad tror du det beror på att det ser ut som det gör?
- Anser du att alla elever på din arbetsplats får det stöd de behöver för att nå kunskapskraven i ämnet svenska i årskurs tre?
 - Berätta om hur du ser på det?
 - Vad kan det finnas för anledningar till att det ser ut som det gör?
 - Beskriv hur du skulle vilja att det såg ut?
- Vilken form av stöd ges till elever i svenska på din arbetsplats?
 - Hade du önskat någon annan form av stöd – i så fall vad?
- Hur många elever har du i dagsläget som är i behov av särskilt stöd i svenska?
 - Hur många får det? (Får de tillräckligt?)
 - Hur många av dem har en diagnos? (av de som får stöd/alla)

Enligt skolinspektionens kvalitetsgranskning 2006 var en punkt man kom fram till att skolan behövde arbeta för att ytterligare förbättra elevernas möjlighet till särskilt stöd i samtliga ämnen för att öka måluppfyllelsen (<http://skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/>, 2014-04-01 15:29). I 2010 års kvalitetsgranskning anser man att förbättringsområdet angående särskilt stöd är åtgärdat, men att alla elever fortfarande inte ges förutsättningar att lägst nå målen för utbildningen.

- Upplever du att detta stämmer för de årskurser där du arbetar?
 - Berätta om dina erfarenheter kring detta?

Enligt skolinspektionen är den främsta anledningen till att elever inte ges möjligheter att nå målen brist på studiero och att skolans ordningsregler inte efterlevs.

- Hur ställer du dig till det?
 - Kan det finnas fler anledningar?

Vi har tagit del av resultaten från de nationella proven i svenskämnet i årskurs tre 2013. Kravnivån på delproven hade inte uppnåtts av alla elever.

- Vad gör ni åt det?
 - Vad kan det finnas för anledningar till det?

- Ges det stöd till elever som är i behov av särskilt stöd i samband med nationella prov?
 - Vilken form av stöd ges?
 - Beskriv hur du skulle vilja att det stod ut?

Vi visar statistik på skolans lärartäthet jämfört med kommunen och rikets lärartäthet i genomsnitt.

- Har du några kommentarer till dessa siffror?
 - Berätta om dina tankar kring eventuella konsekvenser?

- Vad tror du det beror på att elevpengen i kommunen är så låg i jämförelse med många andra kommuner?
 - Vilka konsekvenser får det på din arbetsplats?
 - Hur fördelas resurserna på din arbetsplats?
 - Får ni extra resurser för elever i behov av särskilt stöd?

- Har du något mer att tillägga som du tror vi kan ha nytta av i vår forskning?

Bilaga 2

Beskrivning av individuella bidrag i examensarbetet

Beskriv klargörande hur processen med att skriva fram examensarbetet har skett. Det ska tydligt framgå på vilket sätt författarna har tagit eget eller gemensamt ansvar för processen eller examensarbetets olika delar.

Författare 1:

Vi startade uppsatsarbetet med att strukturera och lägga upp examensarbetet som vi ville ha det. Litteraturen har till största delen lästs hemma på var sitt håll. Författare ett har läst hälften av litteraturen och författare två den andra hälften. Vid de kvalitativa intervjuerna deltog båda författarna. En intervjuade medan den andra antecknade och observerade. Vi bytte uppgifter vid varje ny intervju och vi transkriberade hälften var hemma på var sitt håll. Båda författarna har varit aktiva i alla delar och vi har suttit och analyserat, korrekturläst, samt skrivit all text gemensamt. Både författare ett och två har tagit lika mycket ansvar för att föra processen framåt till det färdiga examensarbete det är idag och när det känts lite extra tungt har vi peppat varandra.

Författare 2:

Vi startade uppsatsarbetet med att strukturera och lägga upp examensarbetet som vi ville ha det. Litteraturen har till största delen lästs hemma på var sitt håll. Författare ett har läst hälften av litteraturen och författare två den andra hälften. Vid de kvalitativa intervjuerna deltog båda författarna. En intervjuade medan den andra antecknade och observerade. Vi bytte uppgifter vid varje ny intervju och vi transkriberade hälften var hemma på var sitt håll. Båda författarna har varit aktiva i alla delar och vi har suttit och analyserat, korrekturläst, samt skrivit all text gemensamt. Både författare ett och två har tagit lika mycket ansvar för att föra processen framåt till det färdiga examensarbete det är idag och när det känts lite extra tungt har vi peppat varandra.

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se