



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Särskil(j)d undervisningsgrupp

En studie om ”en skola för alla” i praktiken.

Ingrid Övrevik

Morgan Svensson Per-Åke Knutsson

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDGX 62
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT 2009
Handledare:	Martin Harling
Examinator:	Inger Berndtsson

Abstract

Arbetets art: Examensarbete med utvecklingsinriktning, PDGX 62, 15 hp.
Titel: Särskil(j)d undervisningsgrupp – en studie om ”en skola för alla ” i praktiken.
Författare: Per-Åke Knutsson, Morgan Svensson, Ingrid Övrevik
Handledare: Martin Harling
Examinator: Inger Berndtsson
Nyckelord: Inkludering, exkludering, styrdokument, resursskola

Syfte: Studiens syfte har varit att undersöka hur olika professioner inom skolorganisationen i en kommun ser på hur exkluderingen till särskilda undervisningsgrupper sker och hur det överrensstämmer med styrdokumentens intention om inkludering av elever. Vi använde oss av fyra frågeställningar: Är särskild undervisningsgrupp förenligt med en skola för alla? Vad säger skolans styrdokument om särskilda undervisningsgrupper och hur ser kommunens särskilda undervisningsgrupper ut? Vilka kriterier gäller för att en elev i svårigheter ska flyttas till en särskild undervisningsgrupp? Vem har störst makt över vem som ska flyttas till en särskild undervisningsgrupp.

Bakgrund: I skolverket (2008b) under rubriken Främja en god lärandemiljö står att ”det är viktigt att skolan skapar en miljö där samtliga elever inkluderas så långt som möjligt och att undervisningen anpassas till elevernas förutsättningar och behov” (s 8). Enligt skolverket har det rapporterats att trots att det finns ambitioner att arbeta mer inkluderande i skolan, så sker en ökning av särskiljande åtgärder. Vi visste att det fanns särskilda undervisningsgrupper i våra egna kommuner och ville då undersöka mer om hur och varför elever flyttas till särskilda undervisningsgrupper i en tid då talet om ”en skola för alla” är så framträdande.

Metod: Vi valde ut en mindre kommun i södra Sverige där det finns två särskilda undervisningsgrupper, så kallade resursskolor, som ligger åtskilda från sina hemskolor. Vi gjorde en kvalitativ studie där vi intervjuade olika professioner inom skolorganisationen; skolchef, en politiker, två rektorer, en specialpedagog och två lärare. Vi ställde frågor om ”en skola för alla”, inkludering, exkludering, särskild undervisningsgrupp och studerade skolans olika styrdokument. Vi analyserade sedan vår empiri genom att relatera våra frågeställningar till intervju svaren och jämföra med tidigare forskning. Vi har avgränsat vår undersökning till grundskolan.

Resultat: Vår studie visade att ett inkluderande synsätt i arbetet med elever i behov av särskilt stöd inte genomsyrade undervisningen trots styrdokumentens intentioner. Vår undersökning bekräftade tidigare forskning att det kategoriska synsättet fortfarande har ett starkt fäste på alla nivåer i skolans organisation. Vi har konstaterat att skolan befinner sig i en svår situation eftersom undervisningen ska ske enligt styrdokumentens intention om inkludering, men den verklighet vi undersökt upplevde sig inte kunna undervisa inkluderande enligt styrdokumentet, därför fortsätter man exkludera elever som inte kan anpassa sig till skolans normer.

Innehåll

INLEDNING	4
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	5
SYFTE.....	5
FRÅGESTÄLLNINGAR.....	5
LITTERATURGENOMGÅNG	6
HISTORISK BAKGRUND.....	6
<i>Barn i behov av särskilt stöd</i>	6
Normalitet och avvikelse	7
Individualisering.....	7
Klassrummets ordning.....	7
Diagnostisering.....	8
Social kontroll	8
Speciella undervisningsformer	9
STYRDOKUMENT	9
<i>Skolans styrdokument</i>	9
<i>Lokala politiska dokument</i>	10
<i>Skolverket</i>	11
SPECIALPEDAGOGISKA PERSPEKTIV	11
INTEGRERING – INKLUDERING	12
SKOLKULTUR	14
SPECIALUNDERVISNING	14
DOKUMENTATION	15
ELEVHÄLSOTEAM	15
ELEVER I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD	16
METOD	18
FENOMENOGRAFI – EN KVALITATIV FORSKNINGSANSATS	18
URVAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPP	19
GENOMFÖRANDE	19
ANALYS/BEARBETNING.....	19
RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET.....	20
ETIK	21
RESULTAT	22
EN SKOLA FÖR ALLA - OCH SKOLBARNS OLIKHETER	22
INKLUDERING - EXKLUDERING	23
<i>Skolans styrdokument</i>	23
<i>Kommunens särskilda undervisningsgrupper</i>	24
VEM HAR MAKTEN?	24
SÄRSKILD UNDERVISNINGSGRUPP - BEDÖMNINGSGRUNDER	26
DISKUSSION	28
RESULTATDISKUSSION	28
<i>En skola för alla – särskild undervisningsgrupp</i>	28
<i>Makt – särskild undervisningsgrupp</i>	30
METODDISKUSSION	30
SLUTDISKUSSION OCH FORTSATT FORSKNING	31
REFERENSLISTA	32
BILAGOR	34

Inledning

Varför flyttas idag en del elever till särskilda undervisningsgrupper? Beror det på att eleven har någon form av funktionshinder, har en svag teoretisk begåvning eller är eleven ett så stort störningsmoment i klassrummet att det nästan blir en omöjlighet att bedriva någon undervisning? För vems bästa flyttar man elever till en särskild undervisningsgrupp, är det för elevens bästa, för övriga elevers bästa eller för lärarens bästa?

Att vi intresserat oss för frågor kring särskilda undervisningsgrupper har sin utgångspunkt i att när vi började vår utbildning till speciallärare/specialpedagog visade det sig att vi hade ungefär samma erfarenhet av att arbeta med elever i behov av särskilt stöd och särskilda undervisningsgrupper. Vid vårt erfarenhetsutbyte hamnade vi i ofta i diskussioner kring problematiken med inkludering eller exkludering av elever och varför en del elever flyttas till särskilda undervisningsgrupper. Den erfarenhet vi hade var att överallt finns det exkluderade grupper trots intentionen om ”en skola för alla”. Det är många frågor som är intressanta att försöka få ett svar på. Vi beslöt att studera hur olika professioner inom skolorganisationen i en kommun ser på hur exkluderingen till särskilda undervisningsgrupper sker och hur det överrensstämmer med styrdokumentens princip om inkludering av elever.

Skolan har i sitt uppdrag att utbildningen ska vara likvärdig, men att en likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt och att skolans resurser ska fördelas lika. ”Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov” Lpo 94 (2004). Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen och undervisningen kan aldrig utformas lika för alla. Det är rektors ansvar att undervisningen utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver.

Skolverket (2008a) visar i en undersökning att det blir vanligare att elever i behov av särskilt stöd går i speciella undervisningsgrupper på hemskolan eller i särskilda skolor i kommunen. Detta strider mot skollagsstiftningens intentioner om en inkluderande skola. I skolans styrdokument, både de nationella och internationella, betonas det starkt att om en elev är i behov av särskilt stöd skall det i första hand ges inom den grupp eller klass eleven tillhör. Men skollagsstiftarna var tydligen inte säkra på att alla elever kunde inkluderas i en skola och gav en öppning, ”att om särskilda skäl finns, får sådant stöd istället ges i en särskilt undervisningsgrupp”. Grundskoleförordningen SFS (1994:1194).

Lagsstiftarnas grundregel är att alla elever ska vara inkluderade i sin ordinarie grupp eller klass, men samtidigt har de tydligen inte varit säkra på att det kan fungera för alla. I ett historiskt perspektiv kanske det inte är så svårt att förstå deras osäkerhet eftersom sedan folkskolans start 1842 varit mer eller mindre självklart att klassificera elever. Två tydliga linjer har hela tiden funnits med. Tydligast har uppdelningen mellan starkt och svagt teoretiskt begåvade elever varit, där de svaga har exkluderats för att få hjälp och stöd. Den andra linjen har varit att flytta på elever som varit störande och hindrat undervisningen för övriga elever.

Av den orsaken att det finns ett visst motsatsförhållande i styrdokumentet när det gäller inkludering av elever i sina klasser eller exkludering av elever till särskilda undervisningsgrupper, och att Skolverket har rapporterat att det blir vanligare med speciella undervisningsgrupper på hemskolan eller i särskilda skolor har vi valt att undersöka hur praktiken ser ut i en mindre kommun i södra Sverige. Vi har gjort en kvalitativ studie där vi gjort intervjuer med skolchef, politiker, två rektorer, en specialpedagog och två lärare i kommunen. Vi har studerat hur de har organiserat hjälpen till elever i behov av särskilt stöd när det gäller särskilda

undervisningsgrupper och hur de olika professionerna inom skolorganisationen ser på styrdokumentens intentioner av inkludering av elever i sina klasser i förhållande till den verklighet de lever i med två särskilda undervisningsgrupper och med önskemål att få starta ytterligare en grupp.

Syfte och frågeställningar

Syfte

Syftet är att undersöka hur olika professioner inom skolorganisationen i en kommun ser på hur exkluderingen till särskilda undervisningsgrupper sker och hur det överrensstämmer med styrdokumentens princip om inkludering av elever.

Frågeställningar

För att tydliggöra syftet har vi konkretiserat det i fyra frågeställningar:

Är särskild undervisningsgrupp förenligt med en skola för alla?

Vad säger skolans styrdokument om särskilda undervisningsgrupper och hur ser kommunens särskilda undervisningsgrupper ut?

Vilka kriterier gäller för att en elev i svårigheter ska flyttas till en särskild undervisningsgrupp?

Vem har störst makt över vem som ska flyttas till en särskild undervisningsgrupp?

Litteraturgenomgång

I vår litteraturgenomgång belyser vi forskningsläget kring vårt problemområde. Vi ger en historisk bakgrund, redogör för innehållet i grundskolans styrdokument samt beskriver några perspektiv på specialpedagogik. Vidare sammanfattar vi några forskares syn på integrering och inkludering. Vi belyser även hur skolkulturen påverkar skolans inre arbete. Elevhälso-teamens betydelse i arbetet med elever i behov av särskilt stöd redogör vi för under rubrikerna specialundervisning, dokumentation samt elevhälso-team. Som avslutande del i vår litteraturgenomgång har vi studerat forskning som tangerar vårt undersökningsområde under rubriken elever i behov av särskilt stöd. Vi vill inledningsvis nämna att vi kommer att använda såväl ordet barn som elev i det här arbetet.

Historisk bakgrund

För att förstå dagens skola måste man gå bakåt i tiden och se hur diskussionen sett ut historiskt och hur skolor praktiskt hanterar elevers olikheter. Tössebro (2004) skriver att redan runt sekelskiftet 1900 fanns debatten om huruvida barnen från privilegierade samhällsgrupper skulle kunna gå i folkskolan utan att övriga barn hindrade dem från att få utbildning, så att de kunde gå vidare till läroverket. Kvalitén på kunskapsförmedlingen skulle alltså vara så hög i folkskolan att den inte hindrade vare sig utbildningseliten eller samhällsutvecklingen. Här kan man ana likheter i tänkandet, även om man inte använde dagens begrepp, integrering och inkludering, med skoldebatter 100 år senare. Under hela denna tid har debatten funnits om vad "en skola för alla" betyder. Behoven av att dela upp elever har hela tiden funnits. Två tydliga linjer har hela tiden funnits med. Den tydligaste linjen har varit uppdelningen mellan starka och svaga elever, där de svaga har avskilts för att få hjälp och stöd. Den andra linjen har varit att undanröja hinder i undervisningen genom att avskilja elever som inte passar in i arbetstempo eller är störande.

Barn i behov av särskilt stöd

Hur länge har det funnits, som vi idag säger: elever med behov av särskilda stödinsatser? Folkskolan startade 1842 och enligt Hjärne och Säljö (2008), har segregationsprocesser i folkskolan i stort sett pågått sedan dess och att klassificera barn har varit mer eller mindre självklart. Varför segregerade åtgärder används och har använts över tid finns det långt ifrån ett entydigt svar på. Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) uttrycker följande "vårt sätt att se på människor och hur vi väljer att särskilja olika människor hänger samman med vilka värderingar och idéstrukturer som finns i samhället" (s 15).

Börjesson och Palmblad (2005) anser att det var vid sekelskiftet nittonhundrade som barn i svårigheter eller, som de uttrycker, problembarnen i samhället på allvar började uppfattas som problembarn. De menar att det var många som ville hävda sin expertis på området. Professioner som läkare, lärare, psykologer, socialarbetare, fritidspedagoger, m.fl. har och har haft behov av att betona sin speciella kompetens gentemot föräldrarna. "I detta ligger inte bara ett stödjande av föräldrarna i deras vård- och fostrargärning utan även ett ifrågasättande av deras kapacitet att motsvara det moderna samhällets krav på barnavård och barnuppfostran" (s 19).

Normalitet och avvikelse

Begreppen normal och avvikande förekommer i många sammanhang i samhället och det har och är fortfarande inte helt ovanligt att det används i samband med särskiljande av barn. Vad är normalt och vad är avvikande? Tideman m fl. (2004) visar på en skillnad mellan statistisk, normativ och individuell eller medicinsk normalitet.

- 1 Det första sättet att se på normalitet är att det är detsamma som det normala tillståndet, det vanliga eller det genomsnittliga. Detta kallas ofta för *statistisk normalitet*. Ett exempel är att normalitet bedöms utifrån medelvärde och standardavvikelse för en normalfördelningskurva.
- 2 Det andra sättet att betrakta normalitet är att utgå från att normalitet är de värderingar om vad som är normalt i form av förmåga som förekommer i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Detta kan ses som en *normativ normalitet*.
- 3 Det tredje sättet, *individuell eller medicinsk normalitet*, betyder att en individ är normal/”frisk”, dvs. inte är avvikande eller sjuk. När någon är avvikande från det normala krävs det behandling för att uppnå normalitet (s 19).

Danielsson och Liljeroth (1996) ger ytterligare ett sätt att se på dessa begrepp. Det handlar om att se polaritet som en kvalitet. ”Livet är motsägelsefullt men det är också det som gör livet levande och ger det mening. De givna polerna är *födelse* och *död*, och livet är processen mellan dem. Naturen bestämmer dessa villkor, och människan kan inte påverka dem”(s 42). Exempel på andra polära kvaliteter i naturen är ljus – mörker och värme – kyla. Glädje – sorg och kärlek – hat är exempel på känslans polaritet. De lyfter också fram att det finns onaturliga och av människan skapade poler och ett exempel är avvikelse – normalitet. Normalitet och avvikelse är inte tillstånd av olika karaktär eller statistiska tillstånd som står sig genom livet. Människor med avvikande personlighet ger oss nyanser och detaljer, som inte kan urskiljas med vanliga mått men som ändå finns där. Detta synsätt menar Danielsson och Liljeroth (1996) vidgar normalitetsbegreppet och till skillnad från Tideman m fl. (2004) anser de att det finns ett spänningsfält mellan normalt och avvikande och att det är i detta fält det nya uppstår, att normalitet även omfattar det som uppfattas som avvikande.

Individualisering

Om vi blickar tillbaka i historien igen så säger Börjesson (1997) att det är under 1920-talet som individualiserandet av barns problem ökar inom skolans värld. Intresset för skolans allmänna miljö flyttas över till individuella särdrag och abnormiteter. Man kan se argument från framför allt medicinska auktoriteter som går ut på att betona vikten av ökade hygieniska kunskaper bland pedagoger och andra fostrare. Här läggs stor vikt vid dessas förmåga att kunna skilja mellan det avvikande och det normala. Skolans pedagoger behöver utbildning för att kunna diagnostisera eleverna. Det betonas att samhället behöver tillvarata begåvningarna i skolan, vilket understryker vikten av att gallra ut de obegåvade. Vetenskapen banar vägen mot den rationella barnuppfostran, som skulle komma eleverna, men också hela samhället till godo. Det finns barn som är normala och de som avviker ifrån det normala och de som avviker ska enligt denna vetenskapligt rationalistiska uppfattning särskiljas från de normala.

Klassrummets ordning

Enligt Börjesson och Palmblad (2005) krävs en viss ordning i klassrummet som självbehärskning och disciplin. I de fall som denna ordning inte internaliserats i den enskilde eleven, återstår speciella arrangemang, som hjälpklass, medicinering eller någon annan åtgärd. De menar att spelplanen har förändrats. Förr var det ett tydligare mönster och det var lättare att

läsa av systemets regler eftersom de understöddes av fysiska sanktioner. Idag är spelplanen insvept i ett töcken, mönstret är otydligt och det krävs stor skicklighet för att kunna läsa av de många dolda budskapen.

Diagnostisering

Fortsättningsvis säger Börjesson och Palmblad (2005) att nätet för att upptäcka elever som inte är som andra blir alltmer finmaskigt. Genom legitimation får vissa grupper i samhället befogenhet att beskriva och beteckna problematiska människor. Detta betyder att problem och problemlösningar ordnas efter vissa mönster. Risken finns att människan och dess bekymmer avpersonifieras och omvandlas till ärenden. De vetenskapliga specialuttryckens betydelse för den unga människans självuppfattning och identitetsutveckling, finns dokumenterad. Genom diagnosen kan den egna personen tolkas och förstås och den kan också skapa ordning, på ont och på gott. För den som plågas av självtvivel och självförakt kan diagnosen, liksom öknamnen, bli åtminstone någonting att relatera sig till. De är tveksamma till om vi skall se det som ett framsteg att expertisen, från en fokusering på föräldrars bristande funktioner, nu mer har koncentrerat felsökningen till barnet. Så kallad missanpassning behöver ju inte i första hand ses som något som måste behandlas individuellt. Det kan tvärtom betraktas som ett svar på samhällsliga misslyckanden och rena missförhållanden. Det har blivit mer och mer självklart att orsaken bakom problematiska medborgare finns att söka på personlig nivå istället för i socialt organisatoriska förhållanden och de värderingar dessa vilar på. Det handlar om störningar i funktioner, samspel och relationer, eventuellt biologiskt betingade sådana.

Social kontroll

Vidare lyfter Börjesson och Palmblad (2005) fram att övervakandet av befolkningens moral inte har förlorat i aktualitet över tid. ”Det sociala kontrollbehovet har snarast tilltagit med uppkomsten av de kapitalistiska produktionsformerna och demokratins genombrott” (s 46). I vår moderna tid kräver kontroll något mer än våld och lagar. Den fordrar en befolkning som lär sig att allt är bra som det är, och om man inte tycker så beror det på att man som medborgare inte hänger med i samhällsutvecklingen. Detta basala budskap har präntats in via kyrkor, skolor, massmedia och populärkultur. Det mer handfasta arbetet med att åstadkomma anpassning har gått till den stadigt växande människovetenskapliga sakkunskapen.

I synen på den moderna medborgarens identitet finns en inbyggd evolutionism: Ett barn är inte ett barn på egna premisser utan i relation till att det skall mogna, utvecklas och bli vuxet. Att vara vuxen innebär fullt utvecklad i fysisk mening men också att du är klok och omdömesgill med betydelsen att du anpassar dig till samhällets och näringslivets krav (s 47).

Börjesson och Palmblad (2005) anser att samhällets kontroll har blivit alltmer invecklad och svårlokaliserad. De effekter som expertisens fokusering på mikronivåerna ger, som samspel och relationer inom familjen men också inom skolan, är fullt synligt för oss. Alla blir upptagna med varandra: att få kärlek och stöd av varandra, att vädja till varandra, att skylla på varandra, att spela ut varandra, att förfölja varandra, att ta till våld mot varandra när orden tagit slut, att överge varandra när alla möjligheter är uttömda. Barnens handlingsutrymme är snävare än de vuxnas och blir i och med det regelbundet de främsta offren i de alltmer slutna relationsspelet. Barnen har ingen möjlighet att rymma från alltsammans, hur gärna de än skulle vilja.

Speciella undervisningsformer

Börjesson och Palmblad (2005) visar också på att det i stödsatser finns ett inslag av ”moraliskt korrektiv”. Undervisning i observationsklass kan ses som en disciplinär åtgärd gentemot de elever som brutit mot klassrummets ordning. Att flytta enskilda elever till särarrangemang har alltid varit en kritisk händelse i skolans värld. Speciella undervisningsformer är, utifrån skolans perspektiv, ett erbjudande till eleven att få någonting mer än andra elever får. Vi vet att inte alla elever och deras föräldrar har uppfattat det förmånliga i skolans erbjudanden om särlösningar. Att bli placerad inom ett klientel och i särskilda undervisningsformer kräver en förståelse för skolans och dess funktionärers rationalitet och humanitet. Historiskt sett har det alltid varit ett bekymmer från de styrandes sida i att hantera föräldrars och elevers ”negativa attityder” mot särskiljanden.

Styrdokument

Skolans styrdokument

Vad står det om elever i behov av särskilt stöd och särskilda undervisningsgrupper i skolans styrdokument? Som ett fundament finns FN:s Barnkonvention där det i artikel 28 står att ”Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till utbildning och i syfte att gradvis förverkliga denna rätt och på grundval av lika möjligheter skall de särskilt göra utbildningen obligatorisk och kostnadsfritt tillgängliga för alla.”

Vid en världskonferens om undervisning av elever med behov av särskilt stöd i Salamanca i Spanien 1994 skrev 92 regeringar under en deklaration där de erkände nödvändigheten och angelägenheten att tillhandahålla undervisning av barn, ungdomar och vuxna med särskilda utbildningsbehov inom det ordinarie undervisningsväsendet. Inclusion eller som det översattes till på svenska, integrering blev ett nytänkande inom specialpedagogiken. I Salamanca-deklarationen (Svenska Unescorådet 2006) under punkt sju står det: ”Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst det är möjligt, ska undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader” (sid. 18). Vidare står det under punkt 8, ”Att sända barn till särskilda skolor, eller sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis, bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa” (sid.19)

I skollagen (1985:1100) kap.1 § 2 står det att:

Utbildningen skall ge eleverna kunskap och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.

Vidare står det i skollagen kap.4 § 1 att särskilt stöd ska ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

I grundskoleförordningen står det att beslut om särskilt stöd fattas av rektor. Det är också rektors skyldighet att behoven utreds och att om eleven behöver särskilt stöd upprätta ett åtgärdsprogram. I kap. 5 § 5 i grundskoleförordningen står det att ”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser”. Sådant stöd skall i första hand ges inom

den klass eller grupp som eleven tillhör.” Vidare står det att ”Om särskilda skäl finns, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp”.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmen, Lpo 94, (1994) beskriver under rubriken ”En likvärdig utbildning” att hänsyn ska tas och undervisningen måste anpassas till alla de olika förutsättningar och behov som varje elev har. Vidare måste skolan ta ett särskilt ansvar för de elever som riskerar att inte nå målen. ”Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (sid.6). På rektorerna vilar ett stort ansvar, inte minst för elever i behov av särskilt stöd. Under rubriken 2.8 ”Rektors ansvar” står det att ”undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver” och att ”resursfördelning och stödåtgärder anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör”(sid. 19).

I Skolverket (2008b) under rubriken ”Främja en god lärandemiljö” skriver man att ”Det är viktigt att skolan skapar en miljö där samtliga elever inkluderas så långt som möjligt och undervisningen anpassas till elevernas förutsättningar och behov” (sid. 8). Vidare skriver man att eleverna ska få den undervisning och stimulans de behöver för att nå så långt som möjligt i sin utveckling. Relationen mellan skola och hem är betydelsefull för elevens skolutveckling. Eventuella orsaker till elevers svårigheter i skolan bör, enligt Skolverket, i första hand sökas i elevens kontakt med skolans lärandemiljö. Här handlar det om att anpassa undervisningen och arbetssättet så att eleven kan lyckas i sitt skolarbete.

Lokala politiska dokument

I den undersökta kommunens skolplan står det inledningsvis ”att skolan styrs av de nationella målen för skolan som fastställts av riksdag och regering i skollagen, olika skolförordningar samt läroplaner för de olika verksamheterna.” En del av målen grundar sig på internationella överenskommelser, exempelvis FN:s barnkonvention och FN:s konvention om mänskliga rättigheter. Ett av målen under rubriken ”Lärande och utveckling” är att arbetssätt och arbetsformer ska utgå från elevernas olika förutsättningar och inlärningsstilar. För att nå målen ska insatser till elever i behov av särskilt stöd ges i första hand inom den grupp eller klass som eleven tillhör. Skolplanens prioriterade områden plus några av skolornas egna prioriterade områden avspeglas i skolornas arbetsplaner¹.

I genomgången av dokumentationen från Barn och utbildningsnämnden har vi gått igenom protokollen från deras sammanträden från och med 2005 och till och med 2008. De ärenden som explicit berört elever i behov av särskilt stöd eller särskilda undervisningsgrupper är två stycken. Det ena var enbart av ekonomisk art och gällde lokalbyte för en av resursskolorna. Det andra ärendet togs upp vid deras sammanträde 2008-09-23. I § 83 och dess bilaga svarade nämnden på en skrivelse från samtliga rektorer med ansvar för grundskoleverksamhet. Rektorerna begär resurser för att starta ytterligare en resursgrupp. Motiveringen är att i den ena resursskolan finns en så stor åldersspridning inom elevgruppen att det inte går att skapa en lärmiljö där alla elevers behov tillgodoses och att antalet elever som är i behov av resursskolans pedagogik är så stor att alla inte kan beredas plats i befintlig verksamhet. I nämndens svar finns en beskrivning av verksamheten i resursskolorna där det bland annat står att en har inriktning mot elever i F-6 (har ändrats med tiden) och en med inriktning mot elever i 7-9. Vidare står det att placeringen ska ses som tidsbegränsad och att eleven har kontinuerlig

¹ I det skolområdet vi studerat finns inga skrivningar i arbetsplanen som rörde elever i behov av särskilt stöd.

kontakt med hemklassen. Inskrivningen görs efter en pedagogisk, social och eventuell psykologisk utredning. Arbetslagen ska ha specialpedagogisk kompetens och skolarbete ska präglade dagen. Nämnden anser att frågan hur resursskolorna ska organiseras bör utredas närmare. Till sist konstaterar nämnden att den ekonomiska situationen inte ger utrymme för nya satsningar utan man måste göra omfördelningar inom den befintliga budgetramen utan att det påverkar verksamheten negativt. Barn och utbildningsnämnden uppmanar också förvaltningen att arbeta vidare med samverkan med vård och omsorgsförvaltningen i frågor som rör hur kommunen möter elevers behov.

Skolverket

I en skrivelse från Skolverket till Utbildningsdepartementet (Dnr 69-2007: 592) angående behovet av tydligare reglering av särskilt stöd redovisar Skolverket sina erfarenheter från inspektioner och tillsynen av enskilda ärenden avseende särskilt stöd. Redovisningen utgör ett underlag i departementets arbete med beredning av ett förslag till ny skollag. Skolverket anser att utifrån rättssäkerhetsskäl behöver regleringen av särskilt stöd förtydligas och principen att särskilt stöd i första hand ska vara inkluderande och ges inom den gruppering som eleven tillhör bör komma till uttryck i en ny skollag liksom under vilka förhållanden elever får skiljas från ordinarie undervisning och ges stöd i särskilda undervisningsgrupper.

Specialpedagogiska perspektiv

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) skriver om två olika perspektiv inom specialpedagogiken; det kategoriska och det relationella. Det kategoriska perspektivet kännetecknas av att elever differentieras utifrån ett slags normalbegrepp och utsätts därefter för olika slags åtgärder. Utifrån det perspektivet talar man om elever *med* svårigheter. Specialpedagogikens kärna är av tradition att se på det som avviker från det normala, det normala kan dock se olika ut från tid till tid. Det relationella perspektivet lägger istället större fokus på samspelet mellan elev och omgivning. Här talar man om elever *i* svårigheter. Åtgärder inom det relationella perspektivet innebär långsiktiga lösningar av skolans hela miljö. Åtgärder av detta slag kan upplevas som obekväma, då de kan ifrågasätta din yrkesroll som pedagog, och löser inte alltid det akuta problemet.

Tössebro (2004) talar även han om det kategoriska perspektivet.

Ett hot mot en framgångsrik utveckling av en integrerad gemenskap finns i sådana värderingar som leder till utpekande av avvikelser och avvikande och som riskerar att leda till utstötning av de "mindre värda", de "umbärliga, dvs. de som kan tänkas avskilda från helheten utan att *denna* tar skada av detta. (s.105).

Med detta synsätt ser man på elever med svårigheter som en konsekvens av kategoriserande och/eller diagnostiserade egenskaper. Här talar man om elever med svårigheter. Det är eleven som avviker från det normala. Oftast får dessa elever specialundervisning, eftersom traditionell specialundervisning är förankrad i det kategoriska perspektivet. Tössebro (2004) menar om man istället ser på elever i svårigheter så blir det ett annat förståelsperspektiv, relationellt. Elevers svårigheter ses här i relation till skolans krav. Problem uppstår inte förrän skolans krav och elevens behov inte stämmer. I detta perspektiv arbetar specialpedagogen tillsammans med skolans övriga pedagoger för att förändra den vanliga undervisningens innehåll så att den möter alla elever i klassen/skolan.

Nilholm (2003) beskriver tre olika perspektiv; det kompensatoriska, det kritiska och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet kan liknas vid det kategoriska då det beskriver elevens svårigheter. Eleven diagnostiseras, man söker efter förklaringar och hittar metoder för att kompensera bristerna hos eleven. Specialpedagogikens positiva sidor lyfts fram, dvs. att skapa extra resurser och anpassade situationer till dessa grupper. Det kritiska perspektivet har vuxit fram ur kritiken mot det kompensatoriska perspektivets syn på elever med svårigheter. Här framhålls de negativa sidorna med specialpedagogik, urskiljandet och avnormaliseringen. Man talar om skolans misslyckande, olika professionella intressen och socialt förtryck. Om dessa faktorer kunde åtgärdas så skulle specialpedagogiken kunna skrotas. Dilemmaperspektivet har som utgångspunkt alla de dilemman skolan ställs inför i den dagliga verksamheten. Detta perspektiv är kritiskt mot båda de andra perspektiven. För hur man än löser problem så uppstår nya dilemman.

Ahlberg (2007) skriver om det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. I detta perspektiv förlägger man inte kunskapsbildning till eleven eller till praktiken utan man tittar på eleven och de sammanhang som eleven ingår i. Med detta perspektiv kan man studera skolans struktur och dess aktörer i förhållande till undervisningens innehåll och organisation. Studier av skolans verksamhet visar att delaktighet, kommunikation och lärande hänger ihop och bör beaktas samtidigt.

Integrering – Inkludering

Haug(1998) skriver om begreppet integrering som ett ord med en rad olika betydelser. När man talar om barn med behov av särskilt stöd menar Haug att man kan se två olika riktningar. Han använder sig av segregering och inkluderande integrering.

Segregerande integrering kan liknas vid specialundervisningens ursprung. I denna miljö finns många varianter från att barnet är med i sin klass, får specialundervisning utan för klassen, får vara i mindre grupper vissa timmar, får gå i liten klass eller på institution. Skolan rådfrågar expertis för att hitta den optimala miljön för eleven. Svårigheter tolkas som individproblem, lösningarna blir kompensatoriska. Barnet skall anpassa sig till skolans normer. Om barnet tas ur klassen är målet att det skall tillbaks till klassen och fungera som vanligt tillsammans med de övriga i klassen, undervisningen i klassen har inte ändrats under tiden.

Inkluderande integrering säger Haug (1998) är när all undervisning sker i den klass som barnet tillhör. Detta utifrån allas lika rätt att delta utifrån kollektiva demokratiska värden, (Salamancadeklarationen, 2006). För att barnen som vuxna ska kunna fungera tillsammans i samhället måste skolan lägga en positiv grund genom social träning och en utvecklad gemenskap. Inom klassens ram ska barnen få den undervisning som gör att de kan komma så långt som möjligt. Detta betyder att alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper så att de kan undervisa alla barn. Skolan ska präglas av social rättvisa.

Även Tössebro (2004) skriver om integreringsbegreppet. Han menar att integrering har blivit en beteckning för organisatoriska åtgärder. Att man flyttar in elever i skolan utan att ändra på något, det är eleven som skall anpassa sig. Problem som sedan uppstår beror på eleven själv. Specialpedagogen förväntas specialundervisa den integrerade eleven så att denne passar in i skolans norm. Detta leder till en som Haug (1998) beskriver, segregerad integrering. Detta sker trots alla styrdokument och regelverk som förespråkar ”en skola för alla”. En tydlig

skillnad mellan officiella mål och skolans vardag. Eftersom integrering blivit mer eller mindre oanvändbart som begrepp talar man numera om inkluderande undervisning.

Vad är då inkludering och vad är skillnaden mellan inkludering och integrering? Inkluderingsbegreppet har vuxit fram i USA. Det markerar en ny syn på elever i behov av särskilt stöd. Skolan skall anpassa sig utifrån elevers olika förutsättningar istället för som tidigare att eleven skall anpassa sig till skolan. Med inkludering menas att alla elever deltar i undervisningen i samma klassrum.

Nilholm (2006) menar att inkluderingsbegreppet kan ses som en kritik mot det traditionella sättet att se på specialpedagogik. Genom att acceptera olikheter så kommer specialpedagogik att helt eller delvis bli överflödig.

Genom att skolan anpassar sig efter den enskilde elevens förmågor och intressen skulle alla, enligt Egelund (2006), elever i skolan få ett "lyft", vilket skulle minska behovet av specialundervisning. För specialundervisning har historiskt sett varit individuellt inriktad. En ökad individualisering i skolan skulle kunna vara en förändring som gynnar elever i behov av stöd. Men det finns en risk att elever i en klass ligger på så många olika nivåer och i olika takt att läraren inte klarar av att ge dem tillräckligt med stöd. Detta leder till att många elever "hänger i luften", istället för att få ett "lyft", då de inte vet med vad eller hur de ska arbeta. Allt detta individuella tänkande leder samtidigt till att det sociala klimatet i skolan blir eftersatt.

Inkludering handlar förstås inte, i första hand, om en fysisk placering av barn, även om det vore det optimala. Enligt Nilholm (2006) handlar inkluderande processer i skolan om rätten för elever att delta i det sociala livet och att delta utifrån sina egna förutsättningar och att er hålla ett socialt och kunskapsmässigt utbyte. Inkludering är med andra ord ett positivt laddat ord. I den med inkludering betecknar en systemförändring som skall ses i kontrast till integrering av avvikande individer till oförändrade system. Se inkludering snarare som en process än ett tillstånd.

Finns det något samband mellan inkludering och integrering? Nilholm (2006) och Egelund (2006) menar att inkludering handlar om att skolan skall anpassa sig efter elevers olikheter och att detta skall ske inom den sociala gemenskapen i klassen. Integrering däremot handlar om att eleven skall anpassa sig till skolans organisation. Egelund (2006) ser en fara i att begreppet inkludering är sammanknipat med specialpedagogik detta kan medföra att skolans övriga verksamhet inte följer med i förändringsprocessen. Om den inkluderande skolan ska bli verklighet måste skolan genomgå en nödvändig systemförändring för att inkludering ska gälla alla elever. Denna systemförändring berör då hela skolans organisation och alla verksamma, pedagoger samt elever och inte enbart den specialpedagogiska verksamheten. I denna inkluderande skola måste all personal vara beredd att möta alla barn. Nilholm (2006) ställer frågan om man kan se inkludering som ett sätt att minska kostnaderna för skolverksamhet? Separata lösningar för elever i behov av särskilt stöd kostar mycket pengar och resurser.

Skolkultur

Det relationella synsätt som finns i styrdokumenterna har svårt att få genomslag i skolverkligheten. Skolans traditionella sätt att se på elever utifrån ett kategoriskt synsätt är svårt att bryta. Elevers svårigheter och åtgärder mot dessa ses som specialuppgifter. Det blir då lättare att flytta ansvaret till någon "annan" utanför det egna arbetslaget. För att komma ifrån det traditionella och mer närma sig styrdokumentens inkluderande synsätt, menar Tössebro (2004), förutsätter en vilja i arbetslagen att samarbeta mot ett mer inkluderande arbetssätt. Personer med olika kompetensområden måste samverka för att kunna möta alla elevers behov i klasserna. Stöd och hjälp skall minimera risker för elever att hamna i svårigheter. Planering och genomförande av förändringar i undervisning och annat arbete är inte ett enmans jobb utan ett arbete som kräver väl integrerade arbetslag. Att utveckla ett inkluderande arbetssätt skall ses som en process, en utmaning. Om vi skall nå "en skola för alla" måste vi börja samarbeta på alla nivåer i skolan.

Svårigheten att bryta skolans traditionella sätt att se på elever kan ses utifrån skolans kultur. Berg (2003) pekar på traditioner vid bl.a. schemaläggning, tjänstefördelning, informella samtal i personalrum, föräldramöten, klasskonferenser osv. Skolkulturer som dessa är en "styrkälla" som utgör en viktig faktor i skolutveckling. Berg talar om styrning *av* kontra *i* skolan. Styrning av skolan är alla formella styrdokument som finns, medan styrning i skolan är de skolkulturer och skolkoder som finns. Statens försök att styra skolan med läroplaner, med eleven i centrum, får inte alltid genomslag i skolans dagliga arbete. Utan det är "den dolda läroplanen", som visar vad elever lär sig i och av skolan är inte primärt de olika ämnena utan att vänta, visa uthållighet, självkontroll och underordna sig en maktapparat, som styr. Även Börjesson och Palmblad (2005) talar om elevernas svårigheter att avläsa de dolda budskapen som finns i skolans regelsystem. Denna dolda läroplan kan ses som ett pedagogiskt arv som uttrycker en värdebas som i sin tur är en betydande styrkälla i skolans verksamhet. Detta kan styrkas med resultat från ett stort antal klassrumsundersökningar. Dessa undersökningar visar, enligt Berg, att klassrumsarbetet kan beskrivas med orden fråga-svar, läraren frågar - eleven svarar, där läraren är i centrum. Detta historiska kulturarv har lyckats stå emot det tryck som staten utövat på skolan.

Specialundervisning

Det behövs en kritisk granskning inte bara av den vanliga pedagogiken och dess konsekvenser utan även av specialpedagogikens effekter. Att ifrågasätta specialundervisningen är, enligt Persson (2001), stridbart. Den skall ge stöd till elever men också avlasta klassläraren. Det man kan ifrågasätta är värdet av specialundervisning. Det är svårt att finna forskningsresultat som visar på positiva effekter hos elever som fått specialundervisning. I 1999 års lärarutbildningskommittés slutbetänkande (SOU 1999:63) skriver man att en av grundprinciperna i betänkandet är att alla lärare skall utbildas till att kunna möta alla barn och ungdomar. En konsekvens av forskningsresultat, uppföljningar och utvärderingar runt specialundervisning borde, enligt (SOU 1999:63), vara att det inte finns något behov av en organisation vid sidan av den vanliga undervisningen. Skolan förväntas vara till för alla i dag. Specialundervisning är en organisationsform och säger inte något om kvalitén på insatserna. För att kunna möta alla elevers olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov behövs specialpedagogiskt stöd i arbetslagen så att de kan utveckla verksamheten tillsammans och kunna

möta alla variationer av elevers olikheter. Arbetslagens betydelse för den pedagogiska verksamheten har även framhållits i departementsskrivelsen *Elevens framgång - Skolans ansvar* (Ds 2001:19). Här skriver man att specialpedagogisk kompetens i arbetslaget är en förutsättning för ett arbetssätt som utgår ifrån varje elevs behov. Detta medför att de allra flesta elever får stanna kvar i den gemensamma läromiljön.

Dokumentation

Sedan början av 1990-talet har det varit obligatoriskt att upprätta åtgärdsprogram om det bedöms som om eleven behöver särskilt stöd. Åtgärder som finns i åtgärdsprogrammet skall enligt Skolverket (2003) hjälpa eleven att få en så bra skolgång som möjligt eller att skolans verksamhet skall fungera. Resultat visar att i åtgärdsprogrammen finns två perspektiv. För det första att eleven skall få en god och ändamålsenlig skolgång och för det andra att verksamheten skall bedrivas på ett så smidigt sätt som möjligt. Många gånger kan det vara svårt att se om det är elevens eller verksamhetens behov som styr vid upprättandet av ett åtgärdsprogram. Speciellt är detta något som bör uppmärksammas vid placering av elev i liten grupp. Åtgärdsprogrammen skall vara hela skolans ansvar.

År 2004 föreslog regeringen att alla elever ska ha en individuell utvecklingsplan. Detta för att skolan och eleven tillsammans skall planera hur man skall nå målen i läroplan och kursplanerna. Utifrån denna individuella plan skall man sedan se vilka insatser som behövs göras. Enligt Skolverket (2003) skall skolan lägga vikten av att upptäcka och åtgärda behov så tidigt som möjligt inom ordinarie miljö. Det är viktigt att utföra en pedagogisk utredning så fort som möjligt.

Elevhälsoteam

Hjärne och Säljö (2008) har studerat skolors elevhälsoteam utifrån barns svårigheter att finna sig till rätta i skolan. Det officiella syftet för elevhälsan är att i möjligaste mån hålla kvar eleven i skolans vanliga undervisning. Trots det blir många av de beslut som tas i elevhälsan att eleven skiljs ut och sätts i ett annat sammanhang, ibland i en helt annan miljö med helt andra förväntningar. Syftet med omplacering är att hjälpa eleven att komma tillbaka till skolan igen, men det blir inte alltid som man tänkt sig. Många av de elever som blir föremål för åtgärder beskrivs med kategorier som beskriver inlärningssvårigheter. Det är dock osäkert att det är inlärningssvårigheter som är den grundläggande orsaken utan det är ofta svårigheter att leva upp till skolans förväntningar på skolframgång. Hjärne menar att när elevhälsoteamen analyserar elever utgår man ifrån att barnet är problemet. Det är barnet som inte lever upp till de förväntningar som man har på en elev, mycket lite sägs om undervisningen och hur den bedrivs, relationella beskrivningar är ovanliga. Av de kategorier som används för att beskriva eleven är de flesta negativa, mycket sällan pratar man om elevens styrkor. Kategorier man använder beskriver barnens mognad, motivation, förmåga att koncentrera sig och intellektuell förmåga. Man talar om eleven som svag, svagt begåvad, omogen eller skoltrött. De kategorier som används löser skolans dilemman och de matchar relevanta resurser och åtgärder som skolan kan erbjuda. Ett annat mönster som tydligt framträder är att man kommer väl överens i samtalen om elevens svårigheter och dess åtgärder. Redan i presentationen av eleven finns

lösningen på problemen och övriga yttranden som görs runt eleven bara bekräftar vad föredragande har sagt. Sällan ställer man sig tvivlande till de beskrivningar som görs.

Elever i behov av särskilt stöd

Heimdal-Mattsson (2006) skriver att de elever som inte når målen riskerar att hamna i en segregerad miljö med hänvisning att få undervisning i en lugnare miljö. Skälet till att man särskiljer undervisningen är att man hänvisar till elevers rätt till anpassad undervisning. Den outtalade anledningen kan vara att inte hindra övriga elevers utveckling och skolans resultat. Särskilda undervisningsgrupper utanför skolan riskerar att göra dessa elever ”osynliga” och de får betala med att inte få en optimal utveckling då det är svårt att upprätthålla den pedagogiska kompetensen.

Enligt en studie i början av 2000-talet, (Skolverket, 2003), visade resultatet att 21% av eleverna bedömdes vara i behov av särskilt stöd men endast 17% fick stöd. I en annan undersökning av de elever som inte fick tillräckligt med stöd, Myndigheten för skolutveckling (2005), kan man se en grupp som ofta drabbas när resurser fördelas. Det är eleverna som är tysta, blyga och initiativsvaga. De har svårt att koncentrera sig och är ofta ”svaga” läsare. En annan grupp som kommer i kläm är gruppen med ”bråkiga” elever. De får inte för lite stöd utan fel stöd. Dessa bråkiga elever utgör ofta ett hot för andra elever samt personal på skolan. Skolan fokuserar på beteendet istället för att leta efter orsaken bakom beteendet. Åtgärden blir ofta placering utanför klassen. Elevers beteende skall åtgärdas och målet är att eleven skall uppträda så normalt som möjligt. Hellqvist (2007) har gjort en kvalitativ undersökning av sju högstadiel elever som större delen av dagen eller hela dagen gick i särskild undervisningsgrupp. Syftet med undersökningen var att undersöka hur dessa elever upplevde sin studietid med avseende på kompetens, känsla av inkludering och hur deras självbild såg ut. I hennes resultat kom det fram att nackdelarna att gå i en liten undervisningsgrupp övervägde fördelarna. Det framkom att det inte är ovanligt att elever med koncentrationssvårigheter flyttas till en mindre grupp för att få lugn och ro. Det är heller inte ovanligt att det redan finns elever med koncentrationssvårigheter i den lilla gruppen och då leder detta till att de ändå inte får det de behöver, lugn och ro. Det visade sig också att några av eleverna hade svårt med kamratrelationerna i den lilla gruppen men inte i den stora klassen. Alla eleverna hade blivit retade av andra elever för att de gick i den lilla undervisningsgruppen och bara hälften av eleverna kände sig inkluderade i gruppen. De flesta av eleverna har också en svag självbild och kände sig till viss del inkluderade i sin klass, men inte i hela skolan.

Skolverket (2008a) visar i sin rapport att beteendeproblem dominerar bland äldre elever. En vanlig åtgärd är att träna på ett lämpligt beteende, då skolan ofta lägger problemet på individen. Trots ambitioner att arbeta mer inkluderande är särskiljande åtgärder vanliga. Man ser att det börjar bli allt vanligare att elever i behov av stöd går i speciella undervisningsgrupper på hemskolan eller i särskilda skolor i kommunen. Detta strider mot skollagsstiftningens principer om en inkluderande skola. Det finns en risk att eleverna på dessa ”resursskolor” inte får den undervisning de har rätt till, kunskapsmålen eftersätts till förmån av social träning. För att kunna möta dessa elevers problembeteende måste, enligt Skolverket (2008a), skolans personal utveckla sin kompetens för att bemöta dessa elever. Sannolikt är det så att dessa elever bäst skulle stödjas i den vanliga skolverksamheten om de upplevde den som meningsfull.

Persson (2007) har i sin studie tittat på begreppet "en skola för alla". I denna studie framkommer det att en skola för alla är något som ligger i framtiden som en utopi, vision eller en dröm. Hon lyfter fram vikten av att barnen känner samhörighet både fysiskt och mentalt. Det som måste förbättras är hur skolans personal tänker om elever i behov av särskilt stöd. Hur skall då detta stöd organiseras? Persson (2001) skriver att i första hand inom klassens ramar. Ett förändrat arbetssätt som bygger på ett nära samarbete inom arbetslaget i skolan. Man kan inte längre tänka bort de elever som är i behov av särskilt stöd i sin undervisningsplanering. Tidigare specialpedagogiskt tänkande har fokuserats på individer och diagnostiserade syndrom. Detta har ofta lett till segregering och avskiljning. En förklaring kan vara att man tagit förhållanden, processer, krav och värderingar i "normala" miljöer som självklara och inte möjliga att förändra. Numera har forskningen runt specialpedagogiken börjat att kritiskt granska miljön där de specialpedagogiska behoven framträder. Man har börjat titta på att inkluderande system är bättre än exkluderande system. Det traditionella sättet att se på specialpedagogik, diagnoser och individfokus, har stöd hos lärare i allmänhet. De upplever att de gör detta för elevens bästa. Man solidariserar sig med de svaga och utsatta i skolan. Samtidigt som man är för ett segregeringssystem så är man emot förtryck, diskriminering och exkludering. Att skolans verksamhet, enligt styrdokumentet, skall bedrivas med likvärdighet, deltagande och inkluderande blir vägledande istället för lag.

Skolans pedagoger måste, enligt Persson (2007), arbeta aktivt för att befrämja den sociala delaktigheten för att motverka utanförskap. Pedagogerna måste ha en samsyn kring hur man bemöter elever, framförallt elever i behov av särskilt stöd. Denna samsyn växer om man ökar samarbetet i arbetslagen, där specialpedagogen är en viktig del i arbetet runt elever i behov av särskilt stöd. När det skapas grupper utanför den ordinarie undervisningsgruppen måste pedagogerna tänka inkludering medan man exkluderar. Den särskilda undervisningsgruppen får inte bli en "egen skola utanför skolan", med elever som inte passar någon annanstans, för då är den dömd att misslyckas. Det är viktigt att bevara kontakten med den ordinarie klassen under den begränsade tid som eleverna vistas i den särskilda undervisningsgruppen. Detta så att inte eleverna känner sig utanför som Hellqvist (2007) beskriver i sin undersökning.

Metod

I metoddelen beskriver vi först vilken forskningsmetod vi använt i vår studie. Sedan redovisar vi hur vi gjort vårt urval av undersökningsgrupp. Vidare redogör vi hur vi genomfört, bearbetat och analyserat vårt insamlade material. Avslutningsvis diskuterar vi reliabiliteten, validiteten och generaliserbarheten av vår undersökning och visar vilka etiska bedömningar vi gjort vid genomförandet av vår studie.

Fenomenografisk forskningsansats

Den fenomenografisk ansatsen har enligt Larsson (1986) sitt ursprung i en forskargrupp, den så kallade Inom-gruppen, vid Göteborgs universitet under 1970-talet, där Ference Marton var tongivande. Inom fenomenografin är syftet att studera människors uppfattningar om företeelser i den värld de lever i. Grundläggande är distinktionen mellan hur något *är* och hur något *uppfattas vara*. Det första kallar Marton för första ordningens perspektiv, som handlar om vad som kan observeras. Det andra är andra ordningens perspektiv som handlar om hur någon upplever något. Den fenomenografiska andra ordningens perspektiv är människors sätt att beskriva sin omvärld såsom ett fenomen visar sig. Eftersom vårt syfte är att studera, genom att intervjua skolpersonal på olika nivåer, hur de uppfattar exkluderingen av elever till särskilda undervisningsgrupper, anser vi att det lämpar sig att inriktningen är inspirerat av den fenomenografisk ansatsen.

Den metod vi valt att använda är det som Kvale (1997) kallar en halvstrukturerad kvalitativ forskningsintervju. Det innebär att vi har haft en grund med förslag till frågor (Bilaga A) men där det funnits en möjlighet och frihet att förändra frågornas form och ordningsföljd om så krävts för att följa upp svaren. Frågorna diskuterades fram och bestämdes utifrån syftet med studien och dess frågeställningar. För att få fram svar på frågeställningarna var det viktigt att informanterna fick redovisa sin syn på olika begrepp som, en skola för alla, inkludering/exkludering och särskild undervisningsgrupp. Eftersom vi gjorde vår studie som en fallstudie av en kommun var det också viktigt att ställa några specifika frågor om situationen just där. För att kunna föra ett initierat samtal vid intervjuerna skaffade vi oss kunskap om hur förutsättningarna såg ut i kommunen genom att utforska de lokala styrdokumenterna och protokollen från Barn och utbildningsnämndens sammanträden.

Larsson (1986) menar att ledande frågor inte får användas vid en fenomenografisk intervjustudie därför att i en sådan undersökning finns inte några förutbestämda svar. Det är också viktigt att den som intervjuar är medveten om sin egen förförståelse kring det som undersöks. Till skillnad från Larsson menar Kvale (1997) att ledande frågor kan användas och att de inte behöver minska intervjuarens tillförlitlighet utan kan istället förstärka dem. Särskilt lämpar de sig att i den kvalitativa forskningsintervjun ställa ledande frågor för att pröva tillförlitligheten i intervjuarens svar och verifiera intervjuarens tolkningar. I ett postmodernt perspektiv på kunskapsproduktion ser man intervjun mer som ett samtal där data produceras i interaktion i en bestämd historisk och social kontext. Det centrala är alltså inte huruvida intervjufrågorna är ledande eller inte utan vart frågorna leder och huruvida de kommer att leda i relevanta riktningar och skapa ny intressant kunskap.

Urval av undersökningsgrupp

Vid en fenomenografisk undersökning är det bra om intervjupersonerna har olika upplevelser av det som ska studeras (Kvale 1997). Hur många personer ska intervjuas? Larsson (1986) menar att det är viktigt att så många uppfattningar som möjligt ges chansen att delta, men det måste ställas i relation till hur grundlig undersökning man vill göra. Kvale (1997) skriver att i en vanlig intervjustudie brukar antalet intervjuer ligga kring 15 plus/minus 10. Antalet kan skifta beroende på den tid och de resurser man har.

Vi funderade på olika sätt att välja ut vem vi skulle intervjua. Eftersom vi i vår studie vill studera hur exkludering av elever sker till särskilda undervisningsgrupper i en kommun har vi valt att intervju personer på olika nivåer inom skolorganisationen som på något sätt har en erfarenhet av särskilda undervisningsgrupper, eller som de i sin kommun kallar resursskolor. Vi ville också ha intervju personer med olika perspektiv på fenomenet. Vi beslöt att intervju personer på politikernivå, tjänstemannanivå, rektorsnivå, specialpedagognivå och lärarnivå. De sju personer vi valde att intervju var, den politiskt valde Barn och utbildningsnämndens ordförande, skolchefen som är den högsta tjänstemannen på Barn och utbildningskontoret, två rektorer som bland annat är ansvariga för var sin resursskola, en specialpedagog och två lärare. Specialpedagen och en lärare arbetar på en 7-9 skola och har båda erfarenhet av att placera elever på en resursskola. Den andra läraren arbetar på en resursskola. I vårt arbete kommer de att benämnas informanter eller vid sin profession: politiker, skolchef, rektor, specialpedagog eller lärare.

Genomförande

Vi kontaktade informanterna personligen och informerade om syftet med vår studie. Intervjuerna bestämdes att göras på informanternas arbetsplatser för att de som Kvale (1997) påpekar, bör befinna sig i en trygg och bekväm miljö. Vi gjorde en provintervju med en för studien utomstående person för att testa om våra frågor var lämpliga och om de skulle ge svar på det vi ville ta reda på. Intervjuerna spelades in för att vi skulle kunna fokusera maximalt på samtalet utan det störningsmoment som ett ivrigt antecknande kan vara. Informanterna fick i slutet av intervjun möjlighet att ta upp egna frågor eller reflektioner som kommit upp under intervjun.

Analys/bearbetning

Först brände vi ner intervjuerna som vi hade spelat in på en cd-skiva. Alla i vår grupp fick en skiva för varje intervju att lyssna på. Intervjuerna transkriberades. Vi läste igenom dem flera gånger både enskilt och tillsammans i gruppen. Vi bearbetade våra intervjuer med hjälp av en kvalitativ analys där vi använde en kombination av både meningskoncentrering och meningskategorisering (Kvale, 1997). Arbetet med att kartlägga informanternas uppfattningar om hur exkludering till särskilda undervisningsgrupper sker, gjordes i olika steg enligt dessa fenomenografiskt baserade analyser:

1. Vi satte oss in i intervjuerna för att skapa oss ett helhetsintryck.

2. Vi fastställde de uppfattningar som informanterna uttryckt och koncentrerade dem i meningsenheter, och försökte där hitta likheter och skillnader i intervjuvaren.
3. Vi kategoriserade de olika uppfattningarna som informanterna hade i olika huvudkategorier.

När vi läst in oss på intervjuerna och började känna oss förtrogna med det insamlade materialet och började se likheter och skillnader i intervjuvaren samlade vi svaren under olika kategorier. Till slut hade fyra kategorier framträtt: En skola för alla – och skolbarns olikheter, Inkludering – exkludering, Vem har makten?, Särskild undervisningsgrupp – bedömningsgrunder.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Stukát (2005) skriver om begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Reliabilitet är mätnoggrannheten och tillförlitligheten, alltså kvaliteten på själva mätinstrumentet. Validiteten är giltigheten, om man har mätt det som man avsett att mäta. Frågan om reliabilitet och validitet menar Kvale (1997) tillhör inte något särskilt stadium i undersökningen utan bör uppmärksammas under hela forskningsprocessen. Generaliserbarheten handlar om vem de resultat man fått fram egentligen gäller för. Kan resultatet generaliseras eller gäller det endast för den undersökta gruppen.

För att säkerställa en så hög reliabilitet som möjligt har samma person som gjort intervjuerna inte transkriberat intervjuerna. För att ytterligare stärka reliabiliteten spelades intervjuerna in och brändes på en skiva för att vi skulle kunna lyssna på intervjuerna upprepade gånger både var och en för sig själv och tillsammans. Risken blir mindre att viktiga detaljer i det insamlade materialet missas eller feltolkas utifrån vår förförståelse. Naturligtvis kan vår egen förförståelse ändå påverka vårt resultat framförallt genom att en av oss arbetar inom den kommun som vi undersökt.

Ordet validitet står för giltighet, om sanningen och riktigheten i ett yttrande. Kvale (1997) beskriver både en snäv och en vid definition av validitet. I ett snävt perspektiv begränsas vetenskaplig validitet till gjorda mätningar. Kvalitativ forskning är alltså ogiltig om den inte resulterar i siffror. I ett bredare perspektiv mäts validiteten i den utsträckning i vilken en metod undersöker vad den är avsedd att undersöka. Validiteten i vår studie, enligt det vidare perspektivet, anser vi vara god eftersom vi under intervjuerna bedömt samtalen och svaren som riktiga och sanningsenliga.

Generaliserbarheten i vår studie måste anses vara ganska begränsad eftersom förutsättningarna är väldigt olika i Sveriges kommuner. Emellertid ser vi det inte som osannolikt att någon annan skulle kunna komma fram till ett likartat resultat vid en liknande undersökning i en kommun med ungefär samma storlek och med samma elevunderlag och befolkningsstruktur liknande vår undersökta kommun. Man kan också se det ur den synvinkeln som Larsson (1986) påpekar, att vem är det egentligen som ska utföra den analytiska generaliseringen från det kvalitativa forskningsfallet? Är det forskaren eller läsaren och användaren?

Etik

Hänsyn har tagits till de fyra huvudkraven: Informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet enligt Vetenskapsrådet (2007). Informanterna har tillfrågats om deras medverkan och vi har beskrivit vårt arbete och dess syfte, samt att resultaten kommer att redovisas i ett examensarbete. Informanterna har samtyckt till intervjuerna och de vet om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. De har informerats om att deras identitet eller kommunens identitet inte kommer att avslöjas. Skivorna som intervjuerna spelades in på kommer ingen obehörig att få lyssna till och de kommer att förstöras efter att undersökningen är genomförd.

Resultat

I detta kapitel redovisar vi resultatet av den analyserade empirin. Vi redovisar våra tolkningar av de bearbetade intervjuerna genom en fenomenografisk ansats. Resultaten presenteras genom citat som beskriver olika uppfattningar som har framträtt i undersökningen. För att förklara citaten kompletterar vi med en beskrivande text om vad de innebär. Studiens resultat baseras på informanternas intervjusvar som ordnats i olika kategorier. Resultatet presenteras i fyra delar, som är direkt kopplad till studiens fyra frågeställningar:

1. En skola för alla – och skolbarns olikheter
2. Inkludering - exkludering
3. Vem har makten?
4. Särskild undervisningsgrupp - bedömningsgrunder

En skola för alla - och skolbarns olikheter

Under 1960-talet skedde en kraftig expansion av specialundervisning. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist (2001) skriver om detta att elever med diagnoser i stort sett var liktydigt med elever med svårigheter, som i sin tur var lika med specialundervisning. Enligt Hjørne och Säljö (2008) ledde denna ökning av specialundervisning till en ny debatt om ”en skola för alla”.

Informanternas uppfattningar av begreppet ”en skola för alla” kan man dela in i två delar. En del där betoningen ligger på ”en” skola för alla. Den uppfattningen har skolchefen och specialpedagogen. De uttrycker ganska tydligt att det handlar om en skolbyggnad där alla elever får plats och får sin undervisning.

Alla elever ska kunna gå i samma skola, arbetssätt och arbetsformer anpassas efter elevens behov. (specialpedagog)

Utgångspunkten är att alla elever ska ha sin placering på en skola så nära hemmet som möjligt och att de ska kunna vara i en skolbyggnad. (Skolchef)

Övriga informanter lägger mer betoningen på en ”skola” för alla. De menar att alla inte behöver finnas i samma skolbyggnad utan att en skola ska tolkas som en skolverksamhet där det finns en plats för alla. Vissa uppfattningar uttrycker att det inte är möjligt för alla elever att gå i samma skola för elevernas behov är så olika.

En skola för alla är omöjlig tycker jag, utan man får nog säga istället att vi får ha flera skolor, så att alla kan passa in och då menar jag skolformer. (Rektor 1)

En skola för alla betyder att det finns en plats för alla att vara på inom skolväsendets ram. Skolplanen är fel och skrivs av politiker som inte vet vad det handlar om. Vi i skolan vet bäst. (Lärare 1)

Trots att de nationella styrdokumenterna är de samma, skiljer sig informanternas uppfattningar åt när det gäller tolkningen av ”En skola för alla”. Skillnaden i den tolkningen handlar bara

om den rent fysiska placeringen av elever. Att skolan ska möta alla elever och att de ska få en anpassad undervisning efter var och ens behov och förmåga är alla överens om.

En skola för alla ska ju finnas för att vi ska ha den kompetensen att möta alla elever.
(Lärare 2)

En undervisning som är avpassad efter elevens förmåga. (Rektor 2)

Vi anpassar ifrån de individuella förutsättningar eleven har för att nå sina mål. (Politiker)

Informanternas beskrivningar vittnar om att det är en svår fråga. Flera ger ett svar om en vision eller hur de egentligen vill att en skola för alla ska vara, men i det dagliga arbetet med eleverna har de tvingats inse att det inte alltid går att följa varken styrdokumentens eller sin egen viljeinriktning.

En skola för alla är en vision, vilket innebär att särskild undervisningsgrupp behövs.
(Specialpedagog)

Eftersom jag har min lärarbakgrund så tänkte jag när begreppet kom, att en skola för alla måste vara, att alla får det de behöver i den skolan som jag arbetar i. Det tycker jag fortfarande. Nu har jag upptäckt att det inte går därför det spelar ingen roll vad vi gör, hur vi förändrar arbetssätt och arbetsformer, vi når inte eleverna ändå. (Rektor 1)

Inkludering - Exkludering

Skolans styrdokument

Vid en genomgång av de olika dokument som styr skolornas verksamhet och vad som gäller för elever i behov av särskilt stöd och särskilda undervisningsgrupper framkommer en väldigt tydlig inkluderingsdiskurs. Behöver en elev någon form av särskilt stöd skall det i första hand ges inom den grupp eller klass som eleven tillhör. Här använder de olika dokumenten sig av lite olika formuleringar. Salamanca-deklarationen, Svenska Unescorådet (2006), uttrycker att alla barn *"närhelst det är möjligt"* ska undervisas tillsammans. I Grundskoleförordningen SFS (1994:1194) formulerar man det så att stöd skall *"i första hand"* ges inom den klass eleven tillhör. Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram, Skolverket (2008), skriver att samtliga elever ska *"inkluderas så långt som möjligt"* och undervisningen anpassas till elevernas förutsättningar. Skolplanen i den kommun vi undersökt har samma formulering som i Grundskoleförordningen att stödet *"i första hand"* ska ges inom klassens ram.

I och med att de olika styrdokumenterna formulerar sig på detta sätt, öppnar man upp för att även andra organisatoriska lösningar är acceptabla i arbetet med elever i svårigheter. Två av dokumenten, Salamancadeklarationen och grundskoleförordningen beskriver också hur såna organisatoriska lösningar skulle kunna se ut. I dessa båda dokument får vi besked om att *"om särskilda skäl finns"* och som en *"undantagslösning i sällsynta fall"* kan man inrätta en särskild undervisningsgrupp. Salamancadeklarationen, Svenska Unescorådet (2006), skriver:

att sända barn till särskilda skolor, eller sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis, bör vara en undantagslösning att förordas endast i de

sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa” (sid.19)

Grundskoleförordningen SFS (1994:1194) formulerar det i kap. 5 § 5: ”Om särskilda skäl finns, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp.”

Kommunens särskilda undervisningsgrupper

Kommunen vi studerat hade den 15 oktober 2008 2307 elever inskrivna i grundskolan. I kommunen finns två särskilda undervisningsgrupper, som där kallas resursskolor. Då bortser vi från de olika särskolegrupperna som också kan benämnas särskilda undervisningsgrupper men som vi inte tagit med i vår undersökning. Den ena resursskolan har för närvarande sju elever som kommer från kommunens stora 7-9-skola med cirka 630 elever och ligger på gångavstånd från sin hemskola. Den andra resursskolan har sex elever och dit kommer elever från årskurs ett till sex från hela kommunen och från kommunens andra 7-9-skola med ett elevunderlag på ungefär 300 elever. Den resursskolan ligger i centralorten långt från sina hemskolor. Enligt de två rektorerna vi intervjuat som är ansvariga för var sin resursskola fungerar den ena resursskolan mycket bra medan den andra fungerar mindre bra. Orsaken, enligt dem, till att den ena inte fungera så bra är framförallt att åldersspannet på eleverna är för stort så det är svårt att få en bra grupp av det.

Samtliga rektorer på grundskolan har undertecknat en skrivelse som togs upp på kommunens Barn och utbildningsnämnds sammanträde 2008-09-23 § 83 där de begärde resurser för att kunna starta en resursgrupp ytterligare. Motiveringen var:

...att antalet elever som är i behov av resursskolans pedagogik är så stor att alla inte kan beredas plats i befintlig verksamhet och att åldersspridningen är så stor att det inte går att skapa en bra lärmiljö.

Alla informanter är övertygade att resursskolorna behövs förutom politikern som säger att han ”tror att det behövs.” De är också ganska eniga om att det gäller ett fåtal elever och att det gäller elever med ”sociala” bekymmer som behöver hjälp att bryta negativa mönster och träna sociala färdigheter. En av rektorerna med 40 års erfarenhet som lärare och rektor på en 7-9-skola menar att:

Det kommer alltid att finnas elever med det här behovet att kunna få gå i en sån verksamhet, och det kan jag svara på att det här behovet har inte minskat utan snarare ökat med åren. Det beror på att samhället förändrats på ett sätt som gör att det är ganska tufft att växa upp som tonåring idag, och det är väldigt många barn som har mycket litet stöd hemma. (Rektor 2)

Vem har makten?

Under den här frågeställningen var informanterna ganska samstämmiga i vem som har den största makten, befogenheten, att flytta en elev till en särskild undervisningsgrupp. Den som

har den formella makten är rektor, enligt grundskoleförordningen 5 kap. särskilda stödinsatser. I Lpo 94 (2004) står det skrivit att rektor har det yttersta ansvaret vid utformningen av undervisningen så att alla elever får det stöd och den hjälp de behöver. Stödåtgärderna skall anpassas till elevernas utveckling utifrån lärares värderingar. Alla informanter var dock noga med att påpeka att ett rektorsbeslut måste vara noga förberett. Skolans elevvårdsteam måste vara säkra på att alla andra möjligheter på skolan är uttömda. Nedan följer några citat som visar hur informanterna uttrycker sig:

... ska man exkludera dom ska man ha hyfsat bra på fötterna för att göra det. (Lärare 1).

Ja det är väl mer på rektors nivå, men samtidigt måste det ju va en sån här elevvårdskonferens kring det för att den ska hamna där. (Politiker)

Den som har makten formellt är ju rektor. (Skolchef)

Ingen är placerad där utan att vi har diskuterat igenom det med elevvårdsteamet och den som beslutar är ju alltså jag. (Rektor 2).

Även om alla informanter var överens om att det är rektor som är den person som har beslutsbefogenhet så är det föräldrarna som har sista ordet vid en flytt till en särskild undervisningsgrupp. Detta var skolans personal mycket noga med att kommentera. Om inte skolan, föräldern och eleven är överens om beslutet kommer inte placeringen i särskild undervisningsgrupp att fungera. En av rektorerna hävdar att föräldrarna har makt att överklaga ett beslut om placering i särskild undervisningsgrupp. Här följer några uttalanden som bekräftar dessa uppfattningar:

Ska det här bli bra måste eleven vara motiverad för det och dessutom måste föräldrarna helt och hållet köpa det. (skolchef)

För vi säger alltid att föräldrarna måste vara med på en flytt. (Specialpedagog).

Föräldrarna har en väldig makt, eftersom det går att överklaga det. (Rektor 2)

Skolans lärare tog i intervjuerna upp kontaktlärares betydelse för att få upp dessa elevärenden på elevvårdsteamens dagordning. De menar att kan kontaktläraren få med sig arbetslaget i diskussionen runt eleven är chansen större att elevvårdsteam och föräldrarna lyssnar på argumenten för särskiljning. Nedan följer några citat som beskriver detta:

Det krävs ju starka kontaktlärare som kan få fram frågan. (Lärare1)

Kontaktläraren drev på ärendet, sen när vi satt i möte familj, skola, kontaktlärare och rektor så blev nog alla ganska överens. (Specialpedagog).

Oavsett vad rektor beslutar och hur mycket alla inblandade är överens så är det personalen på resursskolan som har ett avgörande inflytande. De ser om det finns ledig plats för eleven, om eleven passar in i gruppen om inte dessa kriterier uppfylls får eleven fortsätta i sin vanliga skolmiljö. Informanterna uttrycker en viss frustration över detta att resursskolan kan säga nej. Dessa uttalanden bestyrker denna uppfattning:

Det är ju inte med automatik att man får börja på resursskolan, det kan ju vara kö. (Rektor1).

...hur gruppen ser ut på resursskolan och om det finns plats där. (Specialpedagog).

Lärarna måste ju uppleva det rätt frustrerande att ha en sån elev. (Politiker)

Som avslutning på denna frågeställning kan man av informanternas svar utläsa att placering av elev i särskild undervisningsgrupp alltid anses vara för elevens bästa. De här citaten visar detta:

Exkludera elever det kan man göra för deras eget bästa. (Lärare 1).

Vi säger till föräldrarna när de kommer på besök, det här är ett erbjudande för ditt barn, ta det som ett sådant. (Rektor 1).

Jag tycker det är en förmån för eleven att få den möjligheten. (Rektor 2).

Särskild undervisningsgrupp - bedömningsgrunder

De kriterier som kom fram för att flytta elever till en särskild undervisningsgrupp är enligt informanterna att elever måste ha ett åtgärdsprogram och att det varit elevkonferenser runt berörda elever. Hemskolan ska först också ha prövat alla möjligheter för att ge elever det stöd de behöver och uttömt alla sina resurser. Ett uttalande som belyser detta är:

...utan man har väl uttömt alla resurser som finns på hemskolan först innan. (Rektor 1)

En anledning kan vara att de har en diagnostik som ADHD, ADD, Tourettes syndrom, trottsyndrom, autism eller Asperger. Följande citat visar på detta:

Det är individuellt men om man ser till autistiska elever eller Asperger så tror jag ändå dom skulle må bra av att få vistas i den miljön som en särskild undervisningsgrupp kan innebära. (Specialpedagog)

... å vi vet ju det, att vi har elever som har olika typer av neuropsykiatriska problem å elever som har svårt med gränssättning, med att lägga band på sig och så vidare och att dom eleverna kan under en tid ha behov av en särskild undervisningsgrupp (Skolchef)

Det kan bero på en social problematik. Det finns elever som behöver bryta mönster och helt enkelt komma bort ifrån sin skola, det kan också vara ett sätt att få elever att överhuvudtaget komma till skolan. Här är några uttalanden:

De är till för de elever som behöver bryta, som behöver komma ifrån för det kan faktiskt vara så att det är kört på hemskolan, det är kört i klassrummet, det är kört på rasten. (Rektor 1)

Sen finns det ju elever som är väldigt trasiga, som på grund av sociala anledningar alltså, inte alls går i skolan, i den vanliga grundskolan. (Specialpedagog)

Skolchefen anser i motsats till övriga informanter att...

...resursskolorna skulle finnas som en del i hemskolorna för att där kunna hitta mer flexibla grupperingar med särskild kompetent personal.

Det kom också fram annat som skoltrötthet, elever som skadar andra elever, utåtagerande elever. Här är några av deras uttalanden:

Det är bra för skoltrötta elever, brötningar. Elever som skadar andra och är allmänt farliga skall exkluderas, inget snack. (Lärare 1)

Det är bara utåtagerande elever. (Lärare 2)

Det som också styr om elever kan komma till resursskolan är hur elevens problematik stämmer med eleverna som redan finns på resursskolan. Följande citat visar på detta:

Sen har vi nästa bit i det hela och det är ju den som är ansvarig för resursskolan och dom lärarna som finns på resursskolan som naturligtvis måste göra en bedömning av hur ser gruppen ut här och hur ser den här elevens problematik ut. Matchar den här problematiken som eleven har den grupp vi har idag eller kommer det att bli krafter som utlöses som egentligen får motsatt effekt ... (Skolchef)

Det som är gemensamt för nästan alla informanterna är att en särskild undervisningsgrupp är bra för elever med speciella behov, men politikern anser till skillnad från de andra att det är bra för de övriga eleverna att störande elever exkluderas från klasserna. Han säger i följande citat att:

När man tar för mycket kraft i klassen så övriga elever inte får det stöd de behöver då är det väl kanske bättre att man försöker forma det här med särskild undervisningsgrupp i en resursskola. (Politiker)

Diskussion

Nedan kommer vi att inleda med att besvara studiens syfte genom att diskutera frågeställningarna. Därefter kommer vi att reflektera över vårt metodval och till sist beskriver vi våra tankar om förslag på fortsatt forskning.

Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur olika professioner inom skolorganisationen i en kommun uppfattar hur exkluderingen till särskilda undervisningsgrupper sker och hur det överrensstämmer med styrdokumentens princip om inkludering av elever.

En skola för alla – särskild undervisningsgrupp

Vi lyfter först fram vad skolverket och grundskoleförordningen säger om barn i behov av särskilt stöd. I kap. 5 § 5 i grundskoleförordningen står det att "Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser". Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör." Vidare står det att "Om särskilda skäl finns, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp". I skolverket (2008b) under rubriken Främja en god lärandemiljö står att "det är viktigt att skolan skapar en miljö där samtliga elever inkluderas så långt som möjligt och undervisningen anpassas till elevernas förutsättningar och behov" (s. 8).

Våra informanter hade två uppfattningar av vad "en skola för alla" betyder. Några lade betoningen på "en" skola för alla, där de tydligt uttrycker att det handlar om en skolbyggnad där alla elever får plats och får sin undervisning. Övriga lägger betoningen mer på en "skola" för alla där de menar att skola ska tolkas som en skolverksamhet där det finns en plats för alla, men det behöver inte vara på samma geografiska plats.

Vår tolkning av att se på begreppet "en skola för alla" som "en" skola för alla är att informanterna ser det utifrån ett relationellt perspektiv. Emanuelsson (2001) säger att i det relationella synsättet lägger man fokus mellan samspelet mellan elever och omgivningen. Även Tössebro (2004) tar upp elevers svårigheter i relation till skolans krav. Båda menar att det krävs förändringar av hela skolans undervisningsmiljö. Att hitta lösningar utifrån ett relationellt perspektiv är svårare då lärares yrkesprofession kan ifrågasättas. Detta betyder att alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper så att de kan undervisa alla barn. Skolan ska präglas av social rättvisa. När all undervisning sker i den klass som barnet tillhör menar Haug (1998) att det är en inkluderande integrering. Detta synsätt stämmer väl in på styrdokumentens intention.

Vi ser informanternas tolkning av begreppet "en skola för alla" som en "skola" för alla som att de ser det utifrån ett kategoriskt perspektiv. Det kännetecknas enligt Emanuelsson m fl. (2001) av att elever differentieras utifrån ett slags normalbegrepp och utsätts därefter för olika slags åtgärder. Vi ser detta normalbegrepp som Tideman m fl (2004) beskriver som en normativ normalitet, dvs., de värderingar som anses normala i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Tössebro (2004) menar att det är eleven som avviker från det normala och ska

särskiljas, specialundervisas; för att sedan komma tillbaka och ”passa in” i den ordinarie skolverksamheten. Dessa värderingar ses som ett hot mot en framgångsrik utveckling mot en inkluderande skola. Haug (1998) beskriver detta som en segregerad integrering. Han menar att detta sker på skolan trots alla styrdokument och regelverk, som talar om ”en skola för alla”.

Enligt Persson (2007) framkommer att ”en skola för alla” är något som ligger i framtiden som en utopi, vision eller en dröm. Detta överrensstämmer med vår undersökning där flera av informanterna uttrycker att det är en vision vi ska arbeta mot. Oavsett hur man tolkar begreppet ”en skola för alla” så är alla informanter överrens om att särskilda undervisningsgrupper behövs. Det som skiljer är åsikterna var den särskilda undervisningsgruppen ska vara placerad, på hemskolan eller på en resursskola belägen på en annan plats. Oavsett om man har ett relationellt eller ett kategoriskt synsätt att se på en ”skola för alla” så hamnar man i det som Nilholm (2003) beskriver som dilemmaperspektivet. För hur man än löser problemen så uppstår nya dilemman.

Enligt Hellqvist (2007) är nackdelarna med särskild undervisningsgrupp större än fördelarna. Ett exempel är när fler elever med koncentrationssvårigheter, som behöver en lugn studiemiljö, hamnar i samma lilla undervisningsgrupp då leder detta ändå inte till det de behöver, lugn och ro.

Vi har inte i styrdokumentet hittat någon beskrivning av kriterier som ska uppfyllas för att gå i särskild undervisningsgrupp. Det finns heller ingen förklaring till vad som menas med vilka ”elever som har svårigheter”, skollagen kap.4 § 1 eller ”om särskilda skäl finns”, grundskoleförordningen kap. 5 § 5. Det enda som är tydligt skrivet är i Lpo 94, där det står att skolan måste ta ett särskilt ansvar för elever som riskerar att inte nå målen.

De kriterier som alla informanterna är överrens om är för att elever ska flyttas till särskild undervisningsgrupp, resursskola, är neuropsykiatriska diagnoser eller social och emotionell problematik. Ingen av informanterna tog upp något om att elever som riskerar att inte nå målen skulle vara ett kriterium. För att enligt informanterna bli aktuell för en placering på resursskola krävs åtgärdsprogram, elevvårdskonferenser och föräldrars godkännande. Enligt en skrivelse från barn och utbildningsnämndens sammanträde 2008-09-23 § 83 tar man upp att inskrivning görs efter en pedagogisk, social och eventuell psykologisk utredning.

När vi lyssnar till informanternas svar förstår vi att syftet alltid är att hjälpa eleven att komma tillbaka till sin ordinarie klass. Vi kan också se skillnad i svaren beroende hur nära eleven man arbetar. Lärarna ger uttryck för kriterier skoltrötthet och utåtagerande elever. Man ser mer till elevens beteende än till problemen bakom deras beteende. Risker är inte att de får lite stöd utan fel stöd skriver Myndigheten för skolutveckling (2005). Även Skolverket (2008a) talar om att åtgärden kan vara att träna på lämpligt beteende, och att det finns en risk att undervisningen på en resursskola blir bristfällig till förmån för social träning.

Rektorerna och specialpedagogen ser mer till vad som ligger bakom elevernas beteende. De ger uttryck för att det finns en social problematik runt eleven som påverkar skolsituationen och funderar på hur skolan ska kunna ge det stöd som eleverna har behov av. Här kan vi se att lärarna har ett mer kategoriskt synsätt till elevens svårigheter vilket även, Persson (2001) uppmärksammat. Rektorerna och specialpedagogen försöker att se elevens svårigheter utifrån ett relationellt perspektiv medan lärarna har ett mer kategoriskt synsätt. Vi anser att oavsett vilket synsätt man har kan resultatet bli att en elev placeras i en särskild undervisningsgrupp,

men förutsättningen för att placeringen ska bli mer lyckad är större med ett relationellt synsätt som mer har elevens behov i fokus.

Makt – särskild undervisningsgrupp

Alla informanter är överrens om och styrdokumentet säger också att det formella beslutet tas av rektor. Ett rektorsbeslut har föregåtts av en lång process där alla inblandade parter uttömt alla andra möjligheter, kontakt med föräldrar, upprättande av åtgärdsprogram, elevhälsoteams och elevvårdskonferenser.

Det är viktigt att föräldern är med i beslutsprocessen, för att som förälder har du makt att säga nej till att ditt barn placeras i en särskild undervisningsgrupp. Vikten av att föräldrarna är med på en placering i särskild undervisningsgrupp är av största vikt för att det ska fungera. En av rektorerna var noga med att påpeka att föräldrarna även har möjlighet att överklaga ett beslut om placering i resursskola. När skolan har kommit fram till att lösningen för en elev bedöms vara att placeras på en resursskola, så presenteras det för föräldrarna som ett erbjudande till eleven att få någonting mer än vad andra elever får. Det har enligt Börjesson och Palmblad (2005), i ett historiskt perspektiv, alltid varit en svårighet för skolan att hantera föräldrars och elevers ”negativa attityder” mot särskiljanden.

Men för föräldrar kan det vara svårt att stå emot skolans ”maktapparat”, med professioner som rektor, skolpsykolog, kurator och skolläkare. Börjesson och Palmblad (2005) visar på denna svårighet för föräldrar att gå emot skolans beslut och ifrågasätta dessa experters erbjudande till stödåtgärd. Hjørne (2008) säger att syftet med de beslut som tas i elevhälsoteamet är att hjälpa eleven, men utifrån informanternas svar på intervjufrågorna ser vi också att skolan har makt att lösa skolproblem genom att flytta elever till resursskolor. I skolans makt ingår också lärarnas makt att driva ett ”besvärligt” elevärende. Det framkommer tydligt att en stark kontaktlärare har större chans att få med sig arbetslaget och föra fram ärendet till elevhälsoteamet.

Oavsett rektorns formella beslut om en elevs placering i resursskola har personalen på resursskolan makten att säga nej. Det kan bero på att det inte finns plats eller att elevens problematik inte stämmer överrens med resursskolans gruppammansättning vid det aktuella tillfället.

Metoddiskussion

Vi har valt att placera vår studie inom den fenomenografisk ansatsen. En fenomenografisk analys går ut på att finna variationer i uppfattningar som kommer fram i intervjuvaren. Metoden vi använde oss av var en halvstrukturerad kvalitativ forskningsintervju, Kvale (1997). Utifrån vårt syfte tyckte vi att en kvalitativ intervju metod var att föredra framför en kvantitativ enkätundersökning. Vi bedömde att vi skulle få en högre kvalitet i svaren vid en intervjuundersökning. Den kvalitativa metoden ger en djupare förståelse och ett individuellt utbyte, men en nackdel kan vara att resultaten bara stärks av en del utvalda exempel från datainsamlingen. Om svaren från informanterna var uppriktiga är svårt att avgöra. Det kan ha varit så att informanterna var angelägna om att ge oss ”de rätta svaren” och kanske därför inte var uppriktiga. Men vi upplevde ändå att svaren till största del var uppriktiga och att

informanterna inte bara svarade efter vad som anses vara önskvärt.

Efter intervjuerna och transkriberingen har vi analyserat vårt datamaterial var för sig och därefter diskuterat det. Vi menar att detta ökar kvalitén och utgör en god grund för att hitta kvalitativt skilda kategorier i vårt datamaterial. Att analysera och tolka intervjuerna kändes till en början komplicerat, men efter ett tag hittade vi i vårt tycke ett bra fungerande arbetssätt. Vidare har vi använt oss av externa läsare för att öka läsbarheten i uppsatsen och för att förstå hur vårt resultat uppfattas. Vi är väl medvetna om att vi själva påverkat studien vid olika tillfällen genom att vi tolkat datamaterial och situationer utifrån våra perspektiv och erfarenheter.

Slutdiskussion och fortsatt forskning

En längre tids arbete som har varit berikande är till ända. Att skriva ett examensarbete med utvecklingsinriktning parallellt med att läsa till specialpedagog/speciallärare och att tjänstgöra som lärare är krävande. Det blir mycket pusslande för att få alla bitar att passa ihop. Det känns som vi är nöjda med vår insats utifrån de förutsättningar vi haft. Under arbetets gång har vi fått flera nya erfarenheter som inneburit att vi fått fördjupad förståelse för vår egen yrkesroll. Vi har fått ta del av andras erfarenheter, hur de resonerar kring olika frågor och situationer.

Slutsatsen i vår studie är att ett inkluderande synsätt i arbetet med elever i behov av särskilt stöd har trots alla styrdokumentens goda intentioner, inte genomlyst undervisningen. Resultaten i vår undersökning bekräftar tidigare forskning att det kategoriska synsättet fortfarande har ett starkt fäste på alla nivåer i skolans organisation. Samtidigt kan vi konstatera att skolan befinner sig i ett dilemma då undervisningen ska ske enligt styrdokumentens intention om inkludering, men den verklighet vi undersökt upplever sig inte kunna fungera enligt styrdokumentet, därför lever man kvar i ett gammalt fungerande arbetssätt, eller som en av informanterna uttryckte sig under intervjun:

”Vem har sagt att jag tycker om läroplanen!”

Ett förslag på fortsatt forskning skulle kunna vara att studera hur åtgärdsprogram och annan dokumentation är utformad för elever som placerats i särskilda undervisningsgrupper. En annan forskningsstudie skulle också kunna vara att studera pedagogers synsätt på elever i behov av särskilt stöd i lägre årskurser.

Referenslista

- Ahlberg, Ann. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, Claes & Björk-Åkesson, Eva (red). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Berg, Gunnar. (2003). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Gothia.
- Börjesson, Mats. (1997) *Om skolbarns olikheter*. Skolverket. Stockholm: Liber
- Börjesson, Mats. & Palmblad, Eva. (2005) *I problembarnens tid*. Stockholm: Carlsson
- Danielsson, Lennart. & Liljeroth, Ingrid. (1996) *Vägval och växande – förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- DNR 69-2007: 592. *Behov av tydligare reglering av särskilt stöd och elevinflytande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ds 2001:19. *Elevens framgång – Skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Egelund, Niels, Haug, Peder & Persson, Bengt (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, Ingmar, Persson, Bengt, & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- FN:s barnkonvention, artikel 28.
- Grundskoleförordningen, SFS (1994:1194).
- Heimdal-Mattsson, Eva (2006). *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hellqvist, Britt. (2007). *Kompetens – Självbild – Inkludering*. Examensarbete, 15p. Skövde högskola.
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket. Stockholm:
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson; Staffan (1986). *Kvalitativ analys-exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Liber distr. 98:396.
- Lpo 94, (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet. Stockholm

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

Nilholm, Claes (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever "I behov av särskilt stöd" - Vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling.

Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, Kristina (2007). *Visionen "En skola för alla". En kvalitativ studie av fem pedagogers uppfattning om inkluderande arbetssätt*. Högskolan Kristianstad.

Salamancadeklarationen (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådet.

Skollagen 1985:1100.

Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008a). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Danagårds.

Skolverket (2008b). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Danagårds.

SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Tideman, Magnus., Rosenquist, Jerry., Lansheim, Birgitta., Ranagården, Lisbeth. & Jacobsson, Katharina. (2004) *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri AB

Tössebro, Jan, (red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-sammanvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Bilagor

Bilaga A

Intervjufrågor PDGX 62

1. Vad betyder begreppet "En skola för alla" för dig?
2. Vad betyder begreppen inkludering och exkludering av elever för dig?
- 3.. Vad är en särskild undervisningsgrupp för dig?
4. Kommunens har en tydlig inkluderingstanke i sin skolplan men ända finns det SUG (Resursskolor). Vad är dina tankar kring detta?
5. Behövs SUG (resursskolor)och i så fall för vem eller vilka?
6. Vilken är den pedagogiska tanken med dessa SUG (Resursskolor)?
Fungerar de som det var tänkt?
7. Vad krävs för att en elev ska placeras i en SUG (resursskola)?
8. Vem har makt att driva ett ärende så att en elev hamnar i en SUG (resursskola) eller vägras en plats i en SUG (resursskola)?
9. År 2004 gjordes en organisatorisk förändring av SUG (resursskolorna) när Växtkraft lades ner. Varför? Vad styrde beslutet och vem var delaktiga i beslutet att förändra?
10. Skolledarna har skickat en skrivelse till BUN där de vill att det ska startas en SUG (resursskola) till. Vad är dina tankar kring detta?
11. Hur ser din framtidsvision ut när det gäller inkludering/exkludering av elever och SUG?