



Särskilda undervisningsgrupper

– en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal
i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag

Martina Lif Uddenfeldt

Handledare: Jane Brodin/Peg Lindstrand

Särskilda undervisningsgrupper

– en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal
i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag

Martina Lif Uddenfeldt

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Jane Brodin/Peg Lindstrand

Sammanfattning

Lif Uddenfeldt, Martina (2003) *Särskilda undervisningsgrupper - en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag*. Magisteruppsats i pedagogik med inriktning mot barn- och ungdomsvetenskap, 61-80 poäng. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Elever som är i behov av specialpedagogiska insatser ska i första hand få stöd inom ramen för den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl får stödet istället ges i en särskild undervisningsgrupp. Syftet med denna uppsats var dels att utifrån ett historiskt perspektiv beskriva hur särskilda undervisningsgrupper har vuxit fram, dels att öka kunskapen om hur personal i särskilda undervisningsgrupper idag ser på sitt arbete. Den historiska tillbakablickens baserades på litteraturstudier och följande frågeställningar var aktuella: 1) Hur har skolan under tiden från den allmänna folkskolans införande och fram till idag hanterat elever som av olika anledningar inte fungerat i enlighet med skolans krav? 2) Hur har de särskilda undervisningsgrupperna växt fram och vilka är deras historiska motsvarigheter? 3) Hur har debatten kring segregering respektive integrering av elever i behov av särskilt stöd sett ut under denna period?

Det empiriska materialet byggde på en enkätundersökning, som omfattade 20 av 35 personal i särskilda undervisningsgrupper i en stadsdel i Stockholm. De specifika frågeställningar som var aktuella för denna del av studien var följande: 1) Vad anser personalen är mest positivt respektive negativt med sitt arbete? 2) Hur ser personalen på elevgruppen och hur beskriver de sina arbetsätt/metoder? 3) Hur ser situationen ut när det gäller lokaler och tillgång på pedagogiskt material? 4) Hur anser personalen att intagningsrutiner och utslussning av elever fungerar? 5) Hur anser personalen att samverkan med olika instanser fungerar? 6) Vilket behov har personalen av handledning och fortbildning?

Resultatet, när det gäller den historiska tillbakablickens visade att det redan vid folkskolans införande år 1842 fanns en form av specialundervisning, de så kallade minimikurserna. Denna undervisning skedde i de ordinarie klasserna och bestod av lägre kunskapskrav och ofta också förkortad studietid. År 1879 startade den första hjälpklassen och denna kan sägas vara de särskilda undervisningsgruppernas första motsvarighet. På hjälpklasserna följde sedan en mängd olika specialklasser ända fram till 1980 då dessa ersattes med särskild undervisningsgrupp. När det gäller elever i behov av särskilt stöd så har frågan om integrering eller segregering under alla tider varit en aktuell och brännande fråga. Mycket av det som än idag diskuteras och debatteras återfinns också ända från debatten för och emot hjälpklasserna vid 1800-talets slut.

Resultatet från den empiriska studien visar att så gott som alla bland personalen upplever arbetet med eleverna samt samarbetet med kollegorna som det mest positiva i arbetet. Bristen på tid och/eller upplevelsen av att inte räckta till anger majoriteten av personalen som det mest negativa med arbetet. Personalens uppfattning om vad eleverna vinner på att gå i en särskild undervisningsgrupp handlar både om elevernas självförtroende och om deras kunskapsinhämtande. Att en liten grupp inte kan ge samma möjligheter till grupp- och social träning anges som de negativa aspekterna för eleverna. Verksamheten i de särskilda undervisningsgrupperna utgår från en hög grad av struktur, rutiner och tydlighet samt innebär en i hög grad individualiserad undervisning. Mer än hälften av personalen anser dock att de inte har tillräckligt med, och för eleverna anpassat, pedagogiskt material. Flera bland personalen anser också att samverkan, med någon eller flera andra enheter brister. Den fortbildning och annan kompetensutveckling som personalen anser sig behöva för sitt arbete är dels fortbildning i specialpedagogik, dels gemensamma studiedagar och informationsträffar om till exempel pedagogiskt material.

Nyckelord: specialundervisning, särskild undervisningsgrupp, elever i behov av särskilt stöd, inkludering, integrering, segregering

Abstract

Lif Uddenfeldt, Martina (2003) *Special educational groups for children in need of special support - a historical review and a study regarding how the personnel working with these groups look upon their work today*. D-level, 61 - 80 points, Masters Programme at the Stockholm Institute of Education: Department of Human Development, Learning and Special Education.

Children with special educational needs shall mainly be given the support in their ordinary class or group. When there are particular reasons the support may be given in the frame of special educational groups. The aim with this paper was on the one hand to describe the development of the special educational groups for children in need of special support in a historical perspective. On the other hand the aim was to increase the knowledge of how personnel working in these groups look upon their work today. The historical review was based upon a litteraturesurvey and the following questions were investigated: 1) In what way has the School system from the time of introducing the general compulsory school system up till now, dealt with pupils that have, for different reasons, been unable to abide to the demands of that system? 2) How have the special educational groups for children in need of special support emerged and which are their historical equivalents? 3) How has the debate regarding segregation/integration of pupils with special educational needs been during this period?

The empirical study was based upon a questionnaire. It was answered by 20 out of 35 personnel working with the special educational groups for children in need of special support in one district of Stockholm. The following questions were investigated: 1) Which is the most positive and most negative aspects of their work? 2) How do the personnel look upon the pupils and how do they describe their educational methods? 3) What is the situation regarding localities and access to educational facilities? 4) What is the personnel's opinion regarding admission routines and methods for bringing the pupils back to their ordinary classes? 5) What is their opinion on cooperation with different instances? 6) What do the personnel need regarding guidance and further vocational education?

The historical review showed that already at the start in 1842 of the general school system there was a kind of special education, the so called "minimum courses". This education took place in the ordinary classes and consisted of a lowering of levels of knowledge and often a shorter school time, too. In the year 1879 the first "auxiliary class" started and this can be seen as the first equivalent of the special educational groups for children in need of special support. The auxiliary classes were followed by a variety of special classes right up to 1980 when all these were replaced by the special educational groups for children in need of special support. The problem of integration/segregation has at all times been a current and ardent topic with regards to children in need of special support. A lot of what is discussed and debated even today can be found during this time right from the debate concerning the auxiliary classes at the end of the 17th century.

The results from the empirical study showed that almost all personnel think that the work with the children and the cooperation with the colleagues were the most positive aspects in their work. The most negative aspects was the lack of time and/or the experience of not being suffice for all children, according to the majority of the personnel. The personnel's opinion of what the gain is for the children of being in a special educational group is about their self-esteem as well as of their learning capacities. A smaller group/class can not offer the children possibilities to social training which is considered as one of the negative aspects. The special educational groups have a high degree of structure, routines and individualized education. More than half of the personnel consider that they do not have enough educational facilities adjusted to their children. Some do also think that cooperation with other instances is insufficient. The needed further vocational education is courses in special education and meeting and exchange whit their colleagues.

Key words: special education, special educational groups for children in need of special support, children in need of special support, inclusion, integration, segregation

Förord

”Det har varit som en resa” är ett talesätt som många använder sig av för att beskriva de mest olika situationer och skeenden. Det passar alldeles ypperligt även som metafor för skrivandets process. Jag ser det också som en metafor som kan ge helt olika inre bilder beroende på person och situation. För mig har det pendlat mellan en resa med luftballong och en resa med en berg-och-dalbana. I luftballongen har jag fått möjligheten till ett fågelperspektiv som gett oanade utblickar, men då och då även svindel inför hur stor och komplex världen faktiskt är. När resan gått med berg-och-dalbanan har de olika hållplatserna haft namn som ”Frustration”, ”Det-här-klarar-jag-aldrig”, ”Upprymdhet” och ”Men-det-här-blev-väl-ändå-inte-så-tokigt”. När jag läste min första kurs i pedagogik och satt tillsammans med en massa andra förväntansfulla studenter på introduktionsföreläsningen presenterade föreläsaren, vars namn jag inte längre kommer ihåg, institutionen med orden ”På den här institutionen omhuldar vi omskrivandets princip”. Inte begrep jag då vad han menade men det är en mening som har fastnat och med åren har jag fått erfara vad det faktiskt innebär: att skriva, lägga ifrån sig och fundera, för att sedan läsa den egna texten och inse allt som behöver skrivas om, igen och igen.....

Jag har ända sedan jag gick ut gymnasiet varvat studier och arbete. Jag är förskollärare i botten och har därutöver en fil kand i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik. Under den yrkesverksamma delen av mitt liv har jag framförallt arbetat som behandlingsassistent och familjepedagog med barn i förskoleåldern och deras familjer, men även med äldre barn och ungdomar samt vuxna. Idag har jag sedan 1995 en anställning i en centralt placerad stödenhet. Mina arbetsuppgifter är av två olika slag, dels att som pedagogisk handledare stödja och handleda förskolepersonal i deras arbete med barn i behov av särskilt stöd, dels att vara assistent till enhetschefen som är ansvarig för alla barn i behov av särskilt stöd, inom förskolan såväl som grundskolan. De senare uppgifterna är inriktade på administration samt övergripande pedagogisk metodutveckling inom området. Skolan är således ett relativt nytt område för mig varför denna uppsats har varit särdeles lärorik, mödosam och tankeväckande.

Jag vill först rikta ett stort tack till personalen i de särskilda undervisningsgrupper som studien omfattar. Det är min innerliga önskan att åtminstone någon av de förändringar ni önskar kommer att realiseras. Ett stort och varmt tack vill jag också rikta till mina handledare, Jane Brodin och Peg Lindstrand, för ständigt stöd, konstruktiv kritik och givande diskussioner. Även FunkHa-gruppen och LekSoc-gruppen skänker jag ett tack för många spännande seminarier och glada skratt. Det sista, men inte minsta, tacket vill jag ge till min underbara pappa, Jan Hallin, för all hjälp, både praktisk och akademisk, under denna tid av läsande och skrivande.

Ekerö i maj 2003

Martina Lif Uddenfeldt

INNEHÅLL

Sammanfattning

Abstract

Förord

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | INLEDNING | 1 |
| 2. | SYFTE OCH METOD | 3 |
| 2.1 | Syfte och frågeställningar | 3 |
| 2.2 | Metod och genomförande | 3 |
| 2.3 | Etiska överväganden | 7 |
| 2.4 | Teoretiskt perspektiv | 8 |
| 3. | HISTORISK TILLBAKABLICK | 11 |
| 3.1 | Inledning - från allmän folkskola till grundskola | 11 |
| 3.2 | Specialundervisningens början | 11 |
| 3.3 | Hjälpklassernas införande | 13 |
| 3.4 | 1936 års betänkande av hjälpklassundervisning | 13 |
| 3.5 | ”Anvisningar rörande särskild hjälpundervisning...” | 14 |
| 3.6 | 1955 års undervisningsplan | 16 |
| 3.7 | Specialundervisningen från och med år 1962 | 18 |
| 3.8 | SIA-utredningen | 20 |
| 3.9 | Lgr 80 | 21 |
| 3.10 | Specialundervisning och specialpedagogik - från speciallärare till specialpedagog | 23 |
| 4. | INKLUDERING, INTEGRERING OCH SEGREGERING | 27 |
| 5. | SÄRSKILT STÖD I SKOLAN IDAG | 35 |
| 5.1 | Skolans styrdokument | 35 |
| 5.2 | Åtgärdsprogram | 36 |
| 5.3 | Särskilda undervisningsgrupper | 37 |
| 5.4 | Särskilt stöd i andra länder | 39 |
| 6. | TIDIGARE STUDIER | 42 |
| 6.1 | Skolan som forskningsområde | 42 |
| 6.2 | Forskning om lärares arbetssituation | 43 |
| 6.3 | Skolans syn på elever i behov av särskilt stöd | 49 |
| 7. | RESULTAT MED KOMMENTARER | 54 |
| 8. | DISKUSSION | 64 |
| 8.1 | Den historiska tillbakablickens samt inkludering, integrering och segregering | 64 |
| 8.2 | Den empiriska studien | 69 |
| 8.3 | Vad anser personalen är positivt respektive negativt med sitt arbete? | 70 |
| 8.4 | Hur ser personalen på elevgruppen och hur beskriver de sina arbetssätt/metoder ? | 71 |

| | | |
|-----|---|----|
| 8.5 | Hur ser situationen ut när det gäller lokaler och tillgång på pedagogiskt material? | 74 |
| 8.6 | Hur anser personalen att intagningsrutiner och utslussning av elever fungerar? | 76 |
| 8.7 | Hur anser personalen att samverkan med olika instanser fungerar? | 76 |
| 8.8 | Vilket behov har personalen av handledning och fortbildning? | 77 |
| 8.9 | Avslutande reflektioner | 77 |

REFERENSER **79**

Bilagor

1. Enkät
2. Följebrev
3. Enkätresultat i tabellform (rådata)

1. INLEDNING

I alla tider har det funnits elever som av olika anledningar inte har klarat sig i enlighet med de krav som skolan ställer, både med avseende på kunskapsinläring och med avseende på social interaktion. Denna uppsats handlar dels om hur skolan, i ett historiskt perspektiv, hanterat elever i behov av särskilt stöd med tonvikt på frågan om integrering eller segregering, dels om hur dagens personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete, sin arbetssituation och sina elever.

En fråga som har varit, och fortfarande är, aktuell är om särskilt stöd ska ges i elevens ordinarie klass eller i en mindre grupp. Enligt skolans styrdokument har elever som är i behov av särskilt stöd ovillkorlig rätt till detta stöd. Kommunernas och skolornas frihet ska emellertid samtidigt vara så stor som möjligt - styrningen för skolan ska kännetecknas av ett undvikande av detaljbestämmelser - vilket innebär att det inte finns några klara anvisningar för hur särskilt stöd ska utformas (Skolverket, 2002). Den inriktning som anges står i grundskoleförordningen (1994:1194) och där fastställs att elever som är i behov av specialpedagogiska insatser i första hand ska få stöd inom ramen för den klass eller grupp som eleven tillhör men om det finns särskilda skäl får stödet istället ges i en särskild undervisningsgrupp.

I Stockholm stad, med sina 18 stadsdelar, fanns läsåret 2001/2002, 159 särskilda undervisningsgrupper (SU-grupper) med ungefär 1078-1151 platser (Utbildningsförvaltningen, 2002). Antalet platser är beräknat utifrån uppgifter som de olika stadsdelarna har lämnat till Utbildningsförvaltningen. I några stadsdelar har inte alla skolor uppgivit antal platser i sina särskilda undervisningsgrupper, därav den ungefärliga summan. Samtliga stadsdelar utom Rinkeby uppger att de har särskilda undervisningsgrupper. Antalet varierar från 4 till 17 i de olika stadsdelarna, med ett genomsnittligt antal av cirka 9 (8,8).

En av dessa stadsdelar ämnade utvärdera sina särskilda undervisningsgrupper och i anslutning till detta fick jag en förfrågan om att specifikt lyfta fram personalens uppfattningar och upplevelser av det gångna verksamhetsåret, 2001-2002. Denna genomförda studie är utgångspunkten för den här magisteruppsatsen. Tio SU-grupper i fem grundskolor har ingått i studien. Sammanlagt har dessa grupper 69 platser och 36 personal.

Fem av grupperna har elever i årskurs 7-9 och tre tar emot elever i årskurs 1-6 (en av dessa tar även emot elever från förskoleklass, F). Två av grupperna är uppdelade efter elever i årskurs F-3 respektive 4-6. Varje grupp har 6 till 8 platser och de målgrupper som de vänder sig till är "elever med komplicerad inläring" (fem grupper), "elever med koncentrations- och relationssvårigheter" (två grupper) samt "elever som har svårt att klara en vanlig skolsituation och som har ett stort behov av vuxenstöd" (tre grupper). Uppgifterna är ungefärliga och gäller för vårterminen 2002.

Uppsatsens disposition

Denna uppsats är indelad i åtta kapitel. Det första kapitlet innehåller en kort bakgrund till problemområdet och det andra innehåller studiens syfte och frågeställningar samt metod, genomförande och etiska överväganden. Med det tredje kapitlet vill jag ge en översiktlig beskrivning av det historiska skeendet när det gäller skolans hanterande av elever i behov av särskilt stöd. Den historiska beskrivningen sträcker sig från 1842 och fram till 1994 och avslutas med en kortare genomgång av synen på speciallärares respektive specialpedagogens funktion och uppgifter.

Begreppen inkludering, integrering och segregering är, som jag ser det, viktiga att diskutera i förhållande till särskilda undervisningsgrupper och behandlas därför, ur såväl ett historiskt som ett nutida perspektiv, i kapitel fyra. Kapitel fem handlar om särskilt stöd i skolan idag och inrymmer bland annat en sammanfattning av vad skolans styrdokument säger i detta avseende.

Kapitel sex redogör för en del studier inriktade på lärares arbetssituation och skolans syn på elever i behov av särskilt stöd. Av vad jag har funnit finns det relativt lite forskning som specifikt handlar om lärare i särskilda undervisningsgrupper, varför detta kapitel främst omfattar dels lärare i allmänhet, dels speciallärare. Studier som rör ”den nya specialpedagogen” med dess handledande roll har jag valt att inte ta med eftersom mitt intresse rör personal som arbetar direkt med eleverna, här i särskilda undervisningsgrupper.

Det sjunde kapitlet innehåller det empiriska resultatet från studien och i det sista kapitlet diskuteras detta i förhållande till såväl den historiska tillbakablicken, som till annan litteratur och forskning.

2. SYFTE OCH METOD

2.1 Syfte och frågeställningar

Denna studie har två syften, dels att utifrån ett historiskt perspektiv beskriva hur särskilda undervisningsgrupper har vuxit fram, dels att belysa hur personal i särskilda undervisningsgrupper av idag ser på sitt arbete. Den historiska tillbakablickens baseras på litteraturstudier och följande frågeställningar är aktuella:

- Hur har skolan under tiden från den allmänna folkskolans införande och fram till idag hanterat elever som av olika anledningar inte fungerat i enlighet med skolans krav?
- Hur har de särskilda undervisningsgrupperna växt fram och vilka är deras historiska motsvarigheter?
- Hur har debatten kring segregering respektive integrering av elever i behov av särskilt stöd sett ut under denna period?

Det empiriska materialet, när det gäller personalen, bygger på en enkätundersökning och de specifika frågeställningar som är aktuella för denna del av studien är följande:

- Vad anser personalen är mest positivt respektive negativt med sitt arbete?
- Hur ser personalen på elevgruppen och hur beskriver de sina arbetssätt/metoder?
- Hur ser situationen ut när det gäller lokaler och tillgång på pedagogiskt material?
- Hur anser personalen att intagningsrutiner och utslussning av elever fungerar?
- Hur anser personalen att samverkan med olika instanser fungerar?
- Vilket behov har personalen av handledning och fortbildning?

2.2 Metod och genomförande

Valet av litteratur, för att belysa framväxten av särskilda undervisningsgrupper, utgår från ambitionen att, utifrån mina frågeställningar, ge en såväl bred som fördjupad och kritisk historisk beskrivning. Cohen och Manion (1989) skriver angående historisk forskning om utbildning och menar att: "... the ability of history to employ the past to predict the future, and to use the present to explain the past, gives it a dual and unique quality which makes it especially useful for all sorts of scholarly study and research." (s. 49). Författarna menar att historiska studier av idéer eller fenomen inom skolan kan möjliggöra en förståelse för hur det nuvarande skolsystemet har utvecklats och varför det ser ut som det gör, förståelse som i sin tur gör det möjligt att formulera välgrundade antaganden om framtida utveckling. Historiska undersökningar kan gälla individer, grupper, rörelser, idéer eller institutioner. Dessa olika element står emellertid alltid i relation till varandra så det som står i fokus utgör det som forskaren önskar betona.

Följande kunskaper kan, enligt Cohen och Manion erhållas med hjälp av historiska studier: 1) förståelse för förändringar inom utbildningen, 2) ökad förståelse för relationen mellan utbildningen och den kultur inom vilken den verkar, 3) ökad förståelse för nutida problem inom utbildning, 4) förståelse för vilken möjlighet och begränsning som historisk kunskap kan ha vid analysen av nutida problem, samt 5) utvecklandet av förmågan att se det väsentliga i lärarprofessionens utveckling. Typ av data i historiska undersökningar klassificeras i två huvudgrupper, den första är primära källor, som till exempel dokument skrivna under den tid som undersökningen gäller, fossiler, verktyg och liknande.

Den andra gruppen är sekundära källor som består av data som inte har en direkt fysisk relation till den händelse eller det fenomen som studeras, data som alltså ej kan beskrivas som original. Om denna typ av data menar Cohen och Manion (1989): "... secondary sources of data are usually of limited worth because of the errors that result when information is passed on from one person to another." (s. 55). Jag har, av tidsskäl, inte själv studerat originaldokumenten inför skrivandet av den historiska tillbakablicken utan läst litteratur av andra som har analyserat skoldokument från 1842 och framåt. Den typ av data som jag har använt mig av kan således räknas som sekundära källor. Jag har dock använt mig av ett flertal författare som har, i mångt och mycket, studerat samma fenomen - specialundervisningens historia - för att få en så bred bild som möjligt, och därvid bör eventuella felkällor enligt citatet ovan ha minimerats. Cohen och Manion menar vidare att andras arbete "... is regarded as a preparatory stage to gathering data and serves to acquaint the researcher with previous research on the topic he himself is studying. It thus enables him to ... place his work in context ... " (ibid., s. 56).

Utgångsläget för studien som handlar om personal i särskilda undervisningsgrupper var, som nämnts, ett uppdrag från en stadsdelsförvaltning. Jag hade inför datainsamlingen ingen specifik teori som utgångspunkt, utan min ansats var mer av explorativ karaktär. Om explorativa undersökningar skriver Patel och Tebelius (1987) att de har som syfte att utforska ett problemområde som inte är tillräckligt kartlagt. Explorativa undersökningar genomförs för att utveckla intressanta frågor för framtida studier och/eller för att ingå som en första del i till exempel en hypotesprövande studie. I båda fallen kan de fungera som förundersökningar, men en explorativ undersökning kan också räknas som en huvudundersökning. Oavsett vilket så kan den explorativa studiens resultat sällan generaliseras, syftet är enbart att inhämta så mycket information som möjligt om ett avgränsat område (ibid.). Informationen rör i mitt fall personalens uppfattningar och upplevelser av sitt arbete.

Förvaltningens önskemål var att så snabbt som möjligt få svar från så många som möjligt. Med detta för handen ansåg jag att en enkät skulle vara den bästa metoden för datainsamlingen. Enkäter kan användas över ett brett spektrum av forskningssituationer men är som mest produktiva när de används i förhållande till ett stort antal personer. Enkäter används vanligen också när det som efterfrågas är relativt okomplicerad information; mer kortfattad och okontroversiell, samt när det finns behov av standardiserade data från identiska frågor. Nackdelar med enkäter är framförallt att det kan bli ett stort bortfall samt svarens begränsade och mer ytliga karaktär (Andersson, 1985; Denscombe, 2000; Ejlertsson, 1996). Om det senare är att betrakta som en nackdel eller inte är ju dock beroende på forskningsfrågans art, ibland är det mer "ytlig" information som önskas.

Denscombe (2000) menar att när det gäller information från enkäter kan denna, i stort, delas in i två kategorier; "fakta" och "åsikter". Med fakta åsyftar Denscombe faktisk information som inte innebär bedömningar eller personliga åsikter från den svarandes sida. I den andra kategorin, "åsikter", uttrycker den som svarar på frågorna attityder, synpunkter, övertygelser och preferenser på ett sätt som innebär att han eller hon snarare bedömer förhållanden eller fenomen än redogör för rena fakta. Andersson (1985) skiljer även han mellan information som mer beskriver faktiska förhållanden och information om hur någon upplever ett visst förhållande. Det förstnämnda benämns "objektiv information" och det andra "subjektiv information". Andersson (1985) poängterar emellertid att: "Det som förefaller vara en objektiv framställning av verkligheten kan alltså vara åtskilligt förvanskad utan att vi är medvetna om det." (s. 14). Som exempel tar han upp det gamla talesättet "kameran ljuger aldrig" och resonerar kring hur man i bild kan framställa företeelser som aldrig inträffat i verkligheten.

Dock menar han att under förutsättning att den svarande inte medvetet försöker luras så kan man nog räkna med att svar på frågor som rör faktiska förhållanden stämmer och kan betraktas som objektiva fakta. Andersson skriver vidare att frågemetoder - intervjuer och enkäter - egentligen alltid handlar om subjektiv information. Det är främst individers personliga åsikter, upplevelser och värderingar som är i fokus och de är intressanta därför att de i stor utsträckning styr individens beteende (ibid.). Exempel på faktafrågor i den enkät som använts i denna studie är *Vilken utbildning har Du?* och *Har alla elever individuella åtgärdsprogram?*. Frågorna *Anser Du att de elever som idag går i "Din" SU-grupp har fått en rätt placering?* och *Hur upplever Du att samverkan med följande enheter fungerar?* är däremot exempel på frågor inom kategorin "åsikter". Frågorna i enkäten (bilaga 1) gjordes upp utifrån en checklista i samarbete med en referensgrupp inom förvaltningen och behandlar bland annat utbildning/kompetens/fortbildningsbehov samt handledning för personalen, frågor kring elevgruppen samt arbetsmetoder och åtgärdsprogram, lokaler och pedagogiskt material, intagningsrutiner och eventuell utslussning av elever samt samarbetet med skolledning, elevvårdsteam, förvaltning och övriga enheter som kan vara aktuella.

Enkäten består dels av frågor med fasta svarsalternativ med utrymme för kommentarer, dels av helt öppna frågor. Det jag är intresserad av är dels de variationer som kan finnas när det gäller personalens uppfattningar och erfarenheter av sitt arbete och verksamheten, dels hur dessa förhåller sig till gruppen som helhet. Detta kan också betecknas som en kvalitativ respektive en kvantitativ aspekt av personalens syn på sitt arbete. Starrin (1994) menar också att man kan betrakta åtskillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ som två sidor av samma mynt. Andersson (1985) skriver med avseende på detta att man i ett insamlat material kan upptäcka den variation av åsikter, värderingar eller beteenden som kan förekomma, oavsett deras frekvens. Det kan emellertid också vara av intresse "... att veta om en åsikt, värdering eller ett beteende är särskilt ovanligt eller mycket vanligt förekommande, dvs också mera kvalitativt inriktade analyser kan berikas av enkla uppgifter av kvantitativ natur om ett visst beteendes frekvens." (ibid., s. 206). Det motsatta bör då rimligen också gälla. Svaren på frågorna med fasta svarsalternativ har bearbetats kvantitativt, det vill säga genom beräkning av hur vanligt förekommande svaren är i förhållande till hela gruppen. När det gäller svaren på de öppna frågorna har jag valt att främst bearbeta dessa kvalitativt, det vill säga beskriva de variationer som förekommer. Resultatet från samtliga enkäter sammanställdes och presenteras slutligen under olika teman och rubriker.

Andersson (1985) såväl som Ejlertsson (1996) tar upp vikten av att testa enkäten i en provundersökning - ofta betecknad pilotstudie - för att få reda på om de svarande uppfattar frågor och svarsalternativ på samma sätt som frågekonstruktören. Ett annat syfte med en pilotstudie är att den ger möjlighet att upptäcka om någon fråga är felkonstruerad och/eller om något svarsalternativ saknas. De personer som besvarar enkäten och delger sina åsikter om den ska vara personer som ligger så nära den blivande undersökningsgruppen som möjligt. Enkäten i denna studie är inte testad på detta sätt eftersom frågorna, som nämnts, gjordes upp tillsammans med en referensgrupp vilken bestod av tre personer med god kännedom om särskilda undervisningsgrupper. För att få ytterligare synpunkter på enkätens innehåll och utformning lät jag därutöver en helt utomstående person gå igenom den. Jag bedömde att detta sammantaget var tillräckligt.

Enkäten delades ut tillsammans med ett följebrev (bilaga 2) till personalen via de kontaktpersoner som finns för varje särskild undervisningsgrupp. Min tanke med ett personligt möte med var och en av dem var att ge dem möjlighet att ställa frågor kring studien. Ett ytterligare syfte till detta val av distribuering var att det förhoppningsvis skulle kunna innebära en ökad svarsfrekvens. I stadsdelen arbetade, våren 2002, 36 personer i särskilda undervisningsgrupper. En av dessa personer var precis nyanställd och eftersom frågorna i enkäten främst gällde det gångna verksamhetsåret blev det inte aktuellt för den personen att besvara enkäten. Med enkäten följde även ett frankerat svarskuvert så att de svarande själva kunde skicka tillbaka den helt anonyma enkäten. I slutet av terminen, cirka två veckor efter "slutdatum" för enkäten, togs kontakt med kontaktpersonerna per telefon för en påminnelse. Efter denna påminnelse kom ytterligare en besvarad enkät in och därefter sattes punkt för datainsamlingen. Enkäten delades således ut till 35 personer, 20 personer besvarade den, vilket ger en svarsfrekvens på drygt 57 procent.

Trost (2001) menar att man får räkna med svarsfrekvenser på mellan 50 och 75 procent i många enkätundersökningar men om undersökningen gäller speciella grupper kan man komma upp i högre siffror. Ejlertsson (1996) å sin sida anser att en tumregel, som också visat sig hålla i ett flertal undersökningar, är att 70 till 75 procent av de till slut inkomna svaren kommer innan någon påminnelse gått ut. Efter två påminnelser (fler bör ej skickas ut) bör man ha uppnått cirka 90 procent svarsfrekvens. De siffror som nu presenterats gäller i första hand för postenkäter, vilka vanligen går ut till ett mycket stort antal människor ofta också på olika orter i landet. De 57 procent svarsfrekvens som denna undersökning uppnått är således relativt låg, särskilt i förhållande till att det antal enkäter som delades ut enbart var 35. Andersson (1985) anser att ett stort bortfall innebär en risk att de som väljer att inte svara skiljer sig från dem som svarar: "Resultaten kan då bli snedvridna, eftersom vissa kategorier av den tänkta undersökningsgruppen blir underrepresenterade i undersökningen." (s. 159). Följden av detta blir att en bortfallsanalys bör göras där man särskilt studerar de som ej deltagit för att om möjligt får svar på om dessa personer avviker i viktiga och avgörande avseenden från de som deltagit i enkätundersökningen. Detta kräver emellertid information om de personer som tackar nej, vilket inte alltid är så lätt att få.

Denna undersökning är anonym och ger därmed inga förutsättningar för att genomföra en fullständig bortfallsanalys. Resultatet visar emellertid att bland de som arbetar med årskurs 7-9 så har tio av 22 personer valt att inte svara jämfört med årskurs F-6 där fem av 13 inte svarade (vilket ger 54 % respektive 62 % svarsfrekvens i dessa kategorier). Anledningen till att något fler, procentuellt sett, på högstadiet inte svarade går enbart att spekulera i. Möjligt kan vara att ämneslärare på högstadiet som enbart har "sina timmar" i den särskilda undervisningsgruppen inte ansett att frågorna är relevanta för dem och därför valt att inte delta i undersökningen. Ellmin (1988) lyfter också fram att många undersökningar kring lärares arbetssituation och arbetsvillkor redovisar låga svarsfrekvenser. Detta relativt oberoende av undersökningsmetod, som exempel nämns en 65 procentig svarsfrekvens i en postenkätundersökning och en 67 procentig svarsfrekvens vid en intervjuundersökning. Som skäl till bortfallet tar Ellmin upp olika faktorer som ovilja och ointresse av att besvara enkäten/intervjun, skepticism mot själva undersökningen samt dåligt vald tidpunkt för datainsamlingen (utifrån lärarens arbetsbörda till exempel inför betygssättning). Att söka skapa motivation och tidsutrymme för lärare att delta i en undersökning är inte okomplicerat. "Ofta ställs lärare inför valet att inom snäva tidsramar (undersökningsperioder) delta eller inte delta, besvara enkäten eller avstå. Datainsamlingen styrs mera av forskarens tidsplan än vad som är en lämplig tidpunkt för läraren." (Ellmin, 1988, s. 35).

En annan anledning till bortfallet kan vara att undersökningen enligt följebrevet till enkäten, var tänkt att ingå i en större utvärdering från förvaltningens sida och att resultatet, från förvaltningens sida, skulle tjäna som en utgångspunkt inför vidare planering av verksamheten. Syftet med denna större utvärdering framkommer inte tillräckligt klart och detta gör, tillsammans med en olycklig formulering i följebrevet, att det framstår som om enkätundersökningen skulle vara en utvärdering. För den aktuella förvaltningen är, som för många andra förvaltningar och kommuner, snäva ekonomiska ramar en realitet. Begreppet ”utvärdering” kan därför riskera att associeras med begreppet ”utsortering” av verksamhet och personal. Om personalen utifrån en sådan association befarat att resultatet skulle komma att användas för att skära ned på de särskilda undervisningsgruppernas verksamhet kan det också förklara varför många har avstått från att svara, och förmodligen då inte ens läst frågorna. Personalens arbetsbörda kan vara en annan, kanske rimligare, förklaring till bortfallet. Oavsett vad bortfallet beror på så får det till följd att försiktighet krävs vid tolkning av materialet. Några långtgående slutsatser av resultatet i förhållande till den tänkta undersökningsgruppen, samtlig personal i de särskilda undervisningsgrupperna i stadsdelen, bör inte göras.

Resultaten kan inte heller generaliseras till all personal i särskilda undervisningsgrupper, detta beroende dels på att urvalsförfarandet inte tillåter det, dels på att undersökningen är av en explorativ karaktär. Då mitt syfte är att öka kunskapen om, och förståelsen för, personal i särskilda undervisningsgrupper menar jag att resultatet, trots denna ”brist”, ändå är av värde. Inte minst med tanke på att någon liknande studie, mig veterligen, inte har gjorts. När det sedan gäller reliabiliteten (mätningens precision) och validiteten (i vilken utsträckning man mäter det man avsett att mäta) så skriver Ejlertsson (1996) att dåligt konstruerade frågor kan innebära att det blir en hög grad av slumpvariation i svaren – alltså en låg reliabilitet. En möjlighet att avgöra om så är fallet är att låta de aktuella individerna svara på samma enkät en gång till efter en kort tid. Därefter studeras överensstämmelsen mellan resultaten. Flera faktorer kan dock påverka resultaten och ge en felaktig grad av reliabilitet, till exempel kan förutsättningarna ha förändrats under den tid som gått mellan det att enkäterna besvarades och minnesbilder kan ha förändrats. Trost (2001) menar till och med att man snarare måste förvänta sig olika resultat vid olika tidpunkter då vi människor deltar i ständigt pågående processer. Trost tar upp olika aspekter av reliabilitet, dels kongruens som avser likhet mellan frågor som avser att mäta samma fenomen, dels precision (till exempel hur lätt det är att fylla i enkäten) och objektivitet (till exempel att den som kodar in svaren gör detta på samma sätt) samt konstans. Det sistnämnda rör tidsaspekten och handlar om att till exempel uppfattningen inte ändrar sig, detta gäller i kortsiktig mening, det ska alltså inte spela någon roll om personen fyller i enkäten idag eller i morgon. Dåligt konstruerade frågor kan även få till följd att personen ifråga svarar på något annat än det som frågekonstruktören avsett vilket då medför en låg grad av validitet. Mina funderingar kring validiteten i studien redovisas närmare i diskussionsavsnittet.

2.3 Etiska överväganden

Skälet till att jag satte punkt efter en påminnelse var att jag bedömde att det fanns en risk för att denna studie annars skulle upplevas som både påträngande och påtryckande. Detta skulle då strida mot de forskningsetiska reglerna som stadgar att deltagande i undersökningar skall vara frivilligt samt att deltagare i en undersökning inte får utsättas för otillbörlig påtryckning eller påverkan (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, HSFR, 1990). Jag har utgått från HSFR:s forskningsetiska principer, enligt följande: 1) Informationskravet - med enkäten följde ett brev som informerade om syftet med studien, ytterligare information och svar på frågor gavs även till de kontaktpersoner för de särskilda undervisningsgrupperna som jag träffade i och med överlämnandet av enkäterna.

Innan enkäterna delades ut träffade jag samtliga rektorer, alternativt biträdande rektorer, på ett rektorsmöte inom förvaltningen för att ge information om syftet med studien och dess genomförande. I samtliga led i denna information poängterades att deltagandet var frivilligt. 2) Samtyckeskravet - det individuella samtycket anses vara lämnat då enkäten returneras ifylld, under förutsättning att utförlig information lämnats i enlighet med ovan beskrivna informationskrav. Att deltagare inte får utsättas för otillbörlig påtryckning ryms även under detta krav vilket kommenterats ovan. 3) Konfidentialitetskravet - studien var fullt ut anonym. Eftersom gruppen deltagande var relativt liten och resultatet skulle presenteras för den förvaltning de arbetade i så har, för att undvika oavsiktlig identifiering av enskilda, resultatet bearbetats fråga för fråga på gruppnivå. Jämförelser har emellertid gjorts på individnivå när det gäller några frågor (under intagningsrutiner och utslussning) eftersom jag bedömde att den information det skulle kunna ge kunde vara värdefull. 4) Nyttjandekravet - alla uppgifter som samlades in användes enbart för forskningsändamål. Utöver ovan nämnda tillvägagångssätt lämnades också information i följebrevet om hur resultaten skulle publiceras samt vid de personliga mötena med rektorerna och kontaktpersonerna.

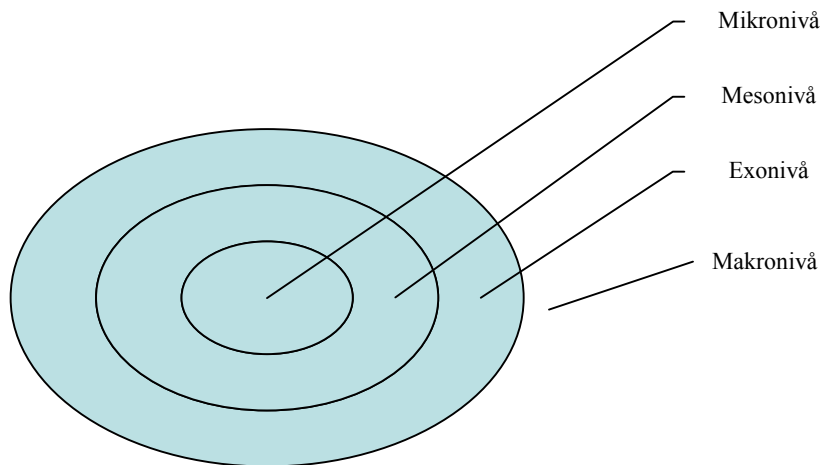
2.4 Teoretiskt perspektiv

Någon övergripande teori har, som nämnts, inte legat till grund för konstruktion av enkäten och genomförandet av studien. En referensram för studien är dock min uppfattning att arbetsmiljön är mycket betydelsefull för vuxnas utveckling. Arbetet kan också, bortsett från att tillfredsställa behovet av försörjning, fylla en rad andra behov främst i form av gemenskap, uppskattning och självförverkligande. Att personals upplevelser av sitt arbete även är en viktig faktor för hur en verksamhet fungerar och utvecklas ser jag som en självklarhet. Detta medför att jag anser att det är av stor vikt att personalens syn på sitt arbete och ”sin” verksamhet lyfts fram.

Som Andersson (1985) skriver så händer det ”... emellertid ofta att man blir intresserad av att bearbeta ett insamlat material utifrån andra frågeställningar och utgångspunkter än man hade från början. Detta leder då givetvis till behov av att arbeta med andra begrepp och frågan uppstår naturligtvis huruvida de ställda frågorna och givna svaren kan belysa dessa begrepp.” (s. 95). När jag, inför skrivandet av denna uppsats, påbörjade min litteratursökning visade det sig att det inte finns särskilt mycket forskning som specifikt handlar om lärare i särskilda undervisningsgrupper. Däremot finns det omfattande forskning om såväl specialundervisning som lärares arbetssituation. Vad som också finns är en mängd olika teorier om människors utveckling.

En teori som beskriver samspelet mellan individen och miljön är Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori (Andersson, 1986; Bronfenbrenner, 1979). Den är en övergripande teoretisk modell med vars hjälp man kan förstå viktiga och avgörande förhållanden i miljön som påverkar individens utveckling och grundläggande är betoningen på utvecklingsförloppet som en produkt av interaktionen mellan individen och miljön (Andersson, 1986). Detta samspel är ömsesidigt: ”... the developing person is viewed not merely as a tabula rasa on which the environment makes its impact, but as a growing, dynamic entity that progressively moves into and restructures the milieu in which it resides.” (Bronfenbrenner, 1979, s. 21). Bronfenbrenner menar att individens utveckling även påverkas av händelser som utspelas i miljöer som han eller hon inte direkt befinner sig i: ”... the environment defined as relevant to developmental processes is not limited to a single, immediate setting but is extended to incorporate interconnections between such settings, as well as to external influences emanating from the larger surroundings.” (ibid., s. 22).

Sammantaget innebär det här en syn på individen och miljön som ett system vilket förutom närmiljön även inrymmer omgivningen eller samhället i ett mer makrobetonat perspektiv. Andersson (1986, s. 21) beskriver Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön på liknande sätt som följande figur:



Figur 1. Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen.

De exempel som ges i förhållande till den utvecklingsekologiska teorin, och den forskning som har utgått från denna teori, handlar främst om små barns utveckling men jag tänker mig att den även kan vara ändamålsenlig på vuxna varför jag, när jag beskriver de olika nivåerna, både kommer att beskriva dem utifrån Bronfenbrenner (1979) samt Andersson (1986) och utifrån hur jag överför detta till vuxna i arbetet, det sistnämnda inom parentes. Längst inne i figuren finns barnet (den vuxne) i dess närmiljö som består av till exempel familjen, grannskapet, förskola/skola (arbetsplatsen) samt kamratgruppen (vänner).

Mellan de olika komponenterna i närmiljön utvecklas ett nätverk av relationer som påverkar individen. Detta system benämns *mikrosystemet*. Relationerna mellan olika närmiljöer (till exempel familjen och arbetsplatsen) bildar i sig ett system som kallas *mesosystemet*. Riktigt tydligt är naturligtvis samspelet inom, och mellan, dessa båda nivåer när det gäller barn. Som exempel kan nämnas barns skolsituation och hur den kan påverkas av relationen mellan föräldrar och skolpersonal. Även för vuxna tänker jag att relationer inom mesosystemet kan få betydelse, om man tar skolan som exempel på arbetsplats så ser jag det som självklart att relationen mellan, till exempel, skolläring och arbetsenheterna påverkar den enskilda läraren.

Utanför de miljöer som individen har direktkontakt med finns också interaktioner med, och påverkan på, andra som indirekt får konsekvenser för individen. Dessa faktorer bildar också ett system som i modellen kallas för *exosystem*. När det gäller barns utveckling får till exempel kommunens utbud av familjestöd en indirekt betydelse. Överfört till vuxna, som här lärare, får kommunala beslut om resurstilldelning till skolorna en indirekt, snarare till och med en direkt, betydelse för deras arbetssituation. *Makrosystemet*, slutligen, är de mer generella mönstren av övergripande ideologiska, ekonomiska, historiska och politiska värderingar och förhållanden som finns inom ett givet samhälle eller en viss kultur. Att dessa har betydelse för skolan, även

som arbetsplats, visar bland annat den historiska tillbakablicken i kapitel tre i denna uppsats. Aktiviteter, roller och relationer är centrala begrepp inom den utvecklingsekologiska teorin och de utgör de viktigaste delarna i mikrosystemet. Individens aktiviteter, roller och relationer bidrar till utvecklingen och är samtidigt ett uttryck för individens utvecklingsnivå. På mikro-systemnivån studeras vad individerna gör och hur de gör det. De förhållanden på exo- och makronivåerna som påverkar individers aktiviteter, roller och relationer är i ett utvecklings-ekologiskt perspektiv betydelsefulla men viktigt är att dessa förhållanden går att relatera till processer i mikrosystemet som i sin tur måste kunna relateras till utvecklingsförändringar hos individen ifråga (Andersson, 1986).

Mitt syfte med att använda Bronfenbrenners teori är att med hjälp av den förhoppningsvis, i något, kunna skapa en fördjupning av diskussionen kring resultaten.

3. HISTORISK TILLBAKABLICK

3.1 Inledning - från allmän folkskola till grundskola

Den allmänna folkskolan infördes 1842 i Sverige. Undervisningen bedrevs innan dess av kyrkan; redan 1686 års kyrkolag föreskrev om folkundervisning. Inom varje församling ansvarade prästen för kristendomsundervisningen, för läsundervisningen svarade klockaren och från och med år 1723 ålades föräldrarna att lära barnen läsa genom en regeringsresolution till domkapitlen. Den svenska befolkningen var, enligt husförhållningsprotokoll, i stort sett läskunnig långt innan folkskolan infördes (Nationalencyklopedin [NE], 2002). Det svenska skolväsendet var från den 6-åriga folkskolans införande och framåt i många år tämligen svåröverskådligt. Kommunala folkskolor och statliga högre skolor, läroverk, löpte parallellt med varandra. För studier vid de senare krävdes till en början inga föregående studier i folkskolan. Folkskolan var ingen "bottenskola" till läroverket. "Ursprungligen var det fråga om två skilda skolsystem: folkets skola och de blivande ämbetsmännens, prästernas och vetenskapsmännens skola." (Ahlström, 1986, s. 16). Sverige hade alltså under lång tid ett "parallellskolesystem". Parallelliteten komplicerades ytterligare då kommunerna själva också började införa högre skolor som till exempel kommunal mellanskola, praktisk mellanskola och fortsättningskola. Dessa kommunala högre skolor kan även de sägas ha ingått i realskolan och blev således en språngbräda till gymnasiet. Läroverken delades upp i realskolan och gymnasiet år 1905 (Ahlström, 1986). Riksdagen fattade, utifrån en önskan om en enhetlig skolorganisation med ett enhetligt utbildningsmål, ett beslut 1950 om att på försök under ett tiotal år införa en enhetsskola. Efter halva denna tid menade riksdagen att enhetsskolan skulle införas i stället för folk- och realskolan. År 1962 tog riksdagen beslut om att införa en för alla skolformer gemensam skollag och en gemensam skolstadga. Skolans namn blev Grundskolan, och den fick samma år sin första läroplan, Lgr 62. Läsåret 1972/73 hade enhetsskolesystemet ersatt det tidigare parallellskolesystemet fullt ut (NE, 2002).

3.2 Specialundervisningens början

När det gäller historiska beskrivningar av specialundervisning delar en del litteratur in denna utifrån elevernas funktionshinder: döva och hörselskadade elever; blinda och synskadade elever; elever med utvecklingsstörning och elever som av andra orsaker behöver specialundervisning (Alin Åkerman & Strinnholm, 1997; Elowson, 1995). Denna tillbakablick gäller främst den sistnämnda elevgruppen.

Redan 1842 års skolstadga möjliggjorde en viss form av specialundervisning i form av så kallade minimikurser. Dessa var en jämkning av kraven på kunskaper för elever med svårigheter att följa den vanliga undervisningen. Denna form av specialundervisning vände sig främst till elever som av ekonomiska skäl behövde en förkortad skolgång, samt till elever som saknade "erforderlig fattningsgåva" (Ahlström, 1986; Elowson, 1995; Stukát & Bladini, 1986). De elever som läste minimikurserna gjorde detta i sina ordinarie klasser. På så sätt kan den svenska skolan från början sägas vara odifferentierad utan annat stöd till de barn som så behövde än att kunskapskraven ställdes lägre (Alin Åkerman & Strinnholm, 1997; Stukát & Bladini, 1986). I fattiga socknar var minimikurserna emellertid mer regel än undantag. Detta innebar, enligt många kritiker, att kunskapsnivån bland dem som gått ur skolan var för låg. Enligt Ahlström (1986) ansågs endast sju procent av de som fick undervisning i skolan ha kunskaper över minimikurs (cirka 65 % var 1859 inskrivna i folkskolan, flertalet av resterande barn fick undervisning i hemmet, alternativt ingen alls). Denna kritik medförde att folkskolan reformerades under 1850- och 1860-talen. Vid 1800-talets slut bestod den av en tvåårig småskola och en fyraårig, egentlig, folkskola och skolplikt gällde nu från sju till och med 14 års ålder.

Elever som på grund av att de inte uppfyllt de kunskapskrav som ställdes för att få bli uppflyttad till nästa klass fick gå om en eller flera klasser, så kallad kvarsittning. Vid 14 års ålder fick dessa elever sedan avsluta skolan i den årskurs han eller hon befann sig. Avgång från skolan skedde då enligt § 48 i folkskolestadgan. Detsamma gällde för de elever som läst minimikurs. Detta markerade att eleven ej med godkänt resultat genomgått sista klassen och därför inte heller hade något avgångsbetyg utan istället ett intyg enligt § 48. Ahlström (1986) beskriver vilka svåra följder detta kunde få för eleverna, bland annat var de elever som utskrevs enligt § 48 förhindrade att få vissa typer av tjänster, till exempel statliga tjänster inom posten eller televerket. Enligt Elowson (1995) kom det också efterhand att finnas en allt starkare kritik bland många lärare mot tillämpningen av bestämmelserna kring minimikurserna. Kritikerna ansåg dels att fattigdom inte skulle få som konsekvens att vissa elever fick en sämre utbildning än andra, dels att elever med begåvningsmässiga svårigheter kunde ta skada av att läsa i samma takt som sina skolkamrater. Frågan om vilka barn som hörde till skolans ansvarsområde och vilka barn som skulle tas om hand på annat sätt aktualiserades på allvar i samband med reformerna av folkskolan i slutet av 1800-talet.

När det gällde barn med utvecklingsstörning, på den tiden kallade sinnesslöa, hade det redan från mitten av 1800-talet börjat byggas upp en mängd olika anstalter, till att börja med skolanstalter för så kallade bildbara sinnesslöa barn, det vill säga de som med särskilt stöd skulle kunna lära sig läsa och skriva. Sedermera byggdes det även upp anstalter, så kallade asylor, för de barn som räknades som obildbara samt arbetshem för vuxna. Anstalterna startades av enskilda personer. En av förgrundsgestalterna var Emanuella Carlbeck som 1866 öppnade en egen anstalt i en lägenhet i Göteborg. Hennes drivkraft, likväl som många andra pionjärens, utgjordes av filantropiska motiv med en djup religiös botten. Till en början tog hon emot fyra barn, verksamheten expanderade med tiden och i Mariestad byggdes 1881 en skolanstalt med plats för 70 barn i åtta sovsalar. Anstalter för bildbara sinnesslöa öppnades successivt även i landstingens regi från och med 1878 (Söder, 1984).

För döva och hörselskadade barn insåg man redan i början av 1800-talet att dessa elever behövde speciell utbildning och Per Aron Borg startade år 1809 "Institutet för dövstumma och blinda", senare Manillaskolan, i Stockholm. Under åren 1853-1880 startades ett 20-tal dövskolor runtom i landet, där teckenspråket var undervisningsspråk. År 1889 kom lagen om obligatorisk, åttaårig, skolgång för döva. Efter tre år upphörde blindundervisningen vid "Institutet för dövstumma och blinda" och det dröjde till 1846 innan den återupptogs. År 1879 fick de blinda en egen skola i Sverige, Tomtebodas, och 1896 kom lagen om obligatorisk undervisning av blinda barn (Alin Åkerman & Strinnholm, 1997). Ahlström (1986) skriver om hur problemet med "vanartiga" elever blev föremål för flera utredningar under 1890-talet. Som exempel nämns 1896 års tvångsuppfostringskommitté som bland annat föreslog inrättande av barnavårdsnämnder som skulle ombesörja omhändertagandet av vanartiga och försummade barn. År 1902 utfärdades en stadga som slog fast att försummade barn skulle placeras i annat hem eller i barnhem och att "vanartiga" barn skulle placeras i så kallade skyddshem. "Folkskolans krav på att befrias från gravt avvikande och vanartade elever hade nu tillfredsställts." (ibid., s. 31). Detta både underlättade det dagliga arbetet likväl som det ökade folkskolans anseende i dess strävan att erbjuda de ordentliga och välbärgade medborgarnas barn en, ur moralisk synpunkt, godtagbar miljö.

3.3 Hjälpklassernas införande

En åtskillnad mellan fattiga och förståndssvaga elever gjordes i 1897 års folkskolestadga och i normalplanen (tidigare motsvarighet till vår tids läroplaner) år 1900 togs minimikursen bort. Stukát och Bladini (1986) menar att fram till denna period kännetecknades skolan, ur en specialpedagogisk synvinkel, av en ”primitiv integration”. Vid denna tidpunkt kom de så kallade obegåvade barnen alltmer i fokus. Allt fler röster höjdes för att dessa barn skulle placeras i särskilda klasser. Den främste förespråkaren för denna lösning var A. Lyttkens, folkskoleinspektör i Norrköping. Han satte också sina idéer i verket då han redan 1879 startade den första hjälpklassen i Sverige. I denna klass fanns förutom ”hjälpklasselever” även elever med funktionshinder, vilket var utmärkande också för de hjälpklasser som sedan följde i flera större städer (Ahlström, 1986).

Fram till hjälpklassernas införande hade den tidigare nämnda kvarsittningen använts som metod för elever som inte kunde följa den vanliga undervisningen. Ahlström (1986) pekar på att denna metod emellertid visade sig medföra fler nackdelar än fördelar; eleverna blev inte vare sig mer kunniga eller skötsamma utan tvärtom ofta passiva, modlösa eller aggressiva. Att andelen barn som var ”kvarsittare” mer än en gång inte heller var så få visar Stukát och Bladini (1986). Inom ett och samma stadium kunde åldersvariationen vara ända upp till sex år. Dessa erfarenheter av kvarsittning låg också till grund för införandet av hjälpklasser. Idén med hjälpklasser slog snabbt igenom. År 1907 fanns det hjälpklasser i 15 städer i Sverige och 1922/23 fanns det 181 hjälpklasser på 51 platser (Ahlström, 1986). Ett svenskt hjälpskoleförbund bildades och 1923 började de nordiska föreningarna att ge ut en gemensam tidskrift, *Hjälpskolan*. Möten mellan de olika nordiska föreningarna fick som konsekvens en rad resolutioner och krav på åtgärder som till exempel att staten bör ge särskilt anslag till hjälpklassundervisning samt utfärda bestämmelser om hur den ska anordnas och att hjälpklasslärare skulle få specialutbildning.

3.4 1936 års betänkande om hjälpklassundervisning

År 1932 tillsattes en kommitté bestående av en seminariesakkunnig som tillsammans med några experter på hjälpklassundervisning skulle utreda frågan om gemensamma och normgivande bestämmelser för hjälpklasserna. Fram till 1936 då *Betänkande med utredning och förslag angående åtgärder för särskild undervisning och utbildning av psykiskt efterblivna i barn- och ungdomsåren (SOU 1936:31)* utgavs hade det inte funnits något rikstäckande regelverk för hjälpklasserna utan de bestämmelser som fanns tillämpades olika i olika kommuner och var otillräckliga för att bygga upp en enhetlig hjälpklassorganisation. Betänkandet innehöll bland annat förslag till organisation för hjälpklasserna, riktlinjer för uttagning av elever och tim- och kursplaner med metodiska anvisningar. Elowson (1995) menar att detta betänkande kan betraktas som en betydelsefull milstolpe i specialundervisningens historia och ”Enligt sakkunnigkommittén skulle hjälpklassundervisningen ha till uppgift dels att bereda eleverna för dem avpassad undervisning, dels att befria övriga klasser från det hinder i arbetet som de mycket svagt begåvade barnen utgör.” (s. 13).

Vilka barn var det då som gick i hjälpklasserna? Ovan nämnda kommitté menade att för att en elev skulle placeras i en hjälpklass så skulle han eller hon betecknas som debil vilket definierades på följande sätt: ”Personer, som från födelsen eller späd ålder har en själslig defekt, som fodrar hjälp, tillsyn och kontroll.” De sakkunniga menade vidare att dessa elever stod så nära ”de normala barnen” i sin utveckling att deras skolgång därför skulle ske inom ramen för folkskolan. Men eftersom ”dessa individer ej sällan både såsom barn och vuxna råkar in i situationer och förhållanden, som de saknar förutsättningar att bemästra” så var det av yttersta vikt att så tidigt som möjligt uppmärksamma och ge dessa barn ”rätt placering”.

Ahlström (1986) framhåller även att: ”Eftersom det finns ett statistiskt samband mellan hemmets sociala och ekonomiska förhållanden å ena sidan samt intelligens och skolprestationer å andra sidan kan man räkna med att majoriteten av eleverna i specialundervisning tillhör arbetarklassen.” (s. 52). Han refererar till en uppföljning av elever som 1938 gick i årskurs 3 i Malmö folkskolor av Husén och Emanuelsson. Denna visar att cirka fem procent av eleverna från familjer i socialgrupp 1 och 2 någon gång under sin skoltid erhöll undervisning i specialklass, motsvarande siffra för elever från familjer i socialgrupp 3 var över 20 procent. När det gällde urval av elever till hjälpklasserna brottades folkskolan med stora problem. Risken att beskyllas för bristande objektivitet var stor. Man ville undvika att hjälpklasserna skulle bli en ”avstjäpningsklass för misshagliga”, det vill säga att det tyngsta motivet till hjälpklassplacering var hänsyn till lärarens och de övriga elevernas intressen.

En lösning på detta ”saklighetsproblem” tycktes intelligenstestning ge. Fransmannen Binet konstruerade det första intelligenstestet 1905 och i Sverige användes intelligenstest för avskiljning av elever till specialundervisning första gången i Stockholm 1920. Metoden spred sig snabbt men fram till 1940-talet saknades bra instrument och utbildade testare. Ytterligare en följd av intelligenstesternas användande var att de gav argument för en utökad hjälpklassundervisning. I början av hjälpklassernas historia menade man, ”av erfarenhet”, att cirka två procent av befolkningen var hjälpklassmässig. Nu ”... blev det brukligt att tala om ett ‘hjälpklassintervall’, nämligen först mellan IK 80 och IK 70 och senare mellan IK 85 och IK 70.” (ibid., s. 39). Tabeller över intelligenskvotens fördelning i befolkningen ansågs visa, med hjälp av beräkningar över hur stor andel av befolkningen som befanns sig mellan dessa intervaller, att cirka 13 procent var ”hjälpklassmässig”. Följden av detta blev påtryckningar om en utbyggnad av systemet, där så kallade svagklasser eller B-klasser åter aktualiserades som medel för en ytterligare differentiering inom folkskolan. Resonemanget bakom svagklassernas tillkomst, i början av 1900-talet, utgick från dåtidens nya intelligensforskning som menade att det rörde sig om en artskillnad och inte en gradskillnad mellan hjälpklass elever och ”normala” elever. Svagklasserna rekryterade i enlighet med detta sina elever i intervallet IK 85-95 och urvalet skedde med hjälp av gruppadministrerade kunskapsprov.

I 1936 års betänkande om hjälpklassundervisning framgår det också att hjälpklasserna inte skulle vara till för elever med andra skolvårigheter; elever med ”asociala tendenser” skulle absolut inte placeras i hjälpklass, inte heller normalbegåvade elever med läs- och skrivsvårigheter (Ahlström, 1986). Det fanns således en uppenbar strävan efter att göra hjälpklasserna homogena. Det fanns emellertid även en tanke om att en placering inte fick betraktas som definitiv, eleverna skulle alltid ha möjlighet till återflyttning om de visade förbättrade förutsättningar att följa den ordinarie skolans arbetssätt, arbetstempo och kurser (Stukát & Bladini, 1986).

3.5 ”Anvisningar rörande särskild hjälpundervisning ...”

Först år 1942 förverkligades betänkandets förslag i och med att riksdagen fattade beslut i enlighet med förslaget från 1940 års skolutredning. Året därpå utfärdade Skolöverstyrelsen (SÖ) föreskriften *Anvisningar rörande särskild hjälpundervisning, riktlinjer för uttagning av barn till hjälpklass samt normalundervisningsplan för folkskolans hjälpklasser*. Dessa anvisningar innehöll bland annat tydliga regler för när och hur en överflyttning av en elev till hjälpklass skulle ske. Utgångspunkten var att eleven skulle ges tillfälle att börja i vanlig klass och där följa undervisningen i minst ett år. Om det under detta år visade sig att eleven hade betydande svårigheter skulle en skriftlig anmälan till hjälpklass göras av klassläraren.

Innan en hjälpklassplacering blev aktuell skulle eleven först genomgå en såväl medicinsk som psykologisk undersökning och om denna visade att eleven hade behov av hjälpklassundervisning skulle en överflyttning ske nästkommande läsår (Elowson, 1995). Den medicinskt-psykologiska utredningen var för övrigt först nu möjlig att göra eftersom skolhälsovården från och med 1940 var fullt utbyggd, tidigare var skolläkarna få till antalet och fanns oftast enbart i större städer. De första skolpsykologerna var lärare som fortbildat sig som testledare för att i första hand göra skolmognadsprövningar och från och med slutet av 1940-talet inrättas allt fler psykologtjänster inom skolan. Syftet var, enligt Guvå (2001), att tillgodose skolans behov av den psykologiska kompetensen när det gällde testmetodik och utvecklingspsykologi. Psykologins ställning inom det svenska skolväsendet hade, fram till att förslaget från 1946 års skolkommision om den mentala omvårdnaden av eleverna som en del av skolhälsovården lades fram, inte varit föremål för några utredningar.

Med 1946 års skolkommision lades grunden för det synsätt som genomsyrar efterföljande läroplansarbeten även när det gäller integrering kontra särskiljande av elever med skolsvårigheter. ”Inom ramen för integrering av barn i en enhetlig skola skall differentiering möjliggöras med hjälp av psykologisk-pedagogisk rådgivning.” (ibid., s. 22). Skolpsykologer skulle, tillsammans med skolläkare, öka skolans möjligheter att dels bedöma och avhjälpa beteendestörningar, läs- och skrivsvårigheter och andra avvikelser från det normala, dels avskilja elever för specialundervisning, även om huvudansvaret för elevernas mentala omvårdnad emellertid ansågs vila på lärarna (Guvå, 2001). Testförfarandet växte följaktligen fram från 1920-talet och testning av elever blev allt vanligare under efterkrigstiden. De psykologiska testen sågs som ett objektiva mått på avvikelser och med hjälp av dem blev det lättare att avgöra vilka elever som skulle avskiljas (Arvidsson, 1995; Bladini, 1990).

När det gällde undervisningsmetoder lyfter Elowson (1995) fram att Skolöverstyrelsens föreskrifter om särskild hjälpundervisning betonade vikten av konkret undervisning inom alla ämnen samt framhöll betydelsen av sinnesövningar och att all undervisning skulle kännetecknas av långtgående individualisering. Elever i hjälpklass ansågs ha en svagt utvecklad teoretisk-verbal förmåga så fokus skulle ligga på en praktisk-manuell undervisning. ”Learning-by-doing blev en pedagogisk princip i denna skolform.” (ibid., s. 15) likväl som varierande repetitioner eftersom denna elevgrupp även ansågs ha bristande minnesfunktioner. SÖ: s föreskrifter betonade också vikten av social fostran vilket skulle ske genom gemensamma aktiviteter såsom lekar och spel. Vidare borde särskilda anlag hos eleven uppmärksammas och självtilliten skulle stärkas genom stöd och uppmuntran. Stukat och Bladini (1986) skriver att en tydligt uttalad ambition var att erbjuda en kvalitativt annorlunda pedagogik. En specialundervisning som skiljde sig från den ordinarie undervisningen endast genom kortare kurser och långsammare arbetstempo ansågs inte tillräckligt för de barn som det gällde.

År 1944 kom den första lagen om obligatorisk undervisning för barn med utvecklingsstörning, lagen omfattade dock bara ”vissa bildbara sinnesslöa”. Inom den ordinarie skolan hade elever med lättare utvecklingsstörning vid tiden före denna lags införande börjat uppfattas som ett problem, de gick ofta i hjälpklasserna men ansågs tillhöra skolanstalterna. Det största hindret mot en flyttning av dem var föräldrarnas motstånd och man uppfattade en lagstiftning med skolplikt/anstaltstväng som en lösning på problemet (Söder, 1984). För hjälpklassernas del innebar detta att man kunde avskilja de elever som ansågs ha svagast begåvning till särskolan.

3.6 1955 års undervisningsplan

Ovan nämnda skolkommission som alltså tillsattes 1946 skapade, enligt Ahlström (1986), ideologin och fundamenten för grundskolan. Det var också på förslag från denna kommission som försöksverksamheten med enhetsskolor i några kommuner startades 1950. Kännetecknande för enhetsskolan var begreppet sammanhållen, odifferentierad skola och den pedagogiska lösningen vad gällde undervisningen skulle bestå av individualisering och grupparbetsmetodik. Ahlström påpekar att i realiteten så existerade ändå specialundervisningsorganisationen, särskilt hjälpskolan, och den ifrågasattes inte heller. När det gäller elever med svårigheter så växte alltså den särskiljande, eller differentierade, skolan fram på 1950-talet och specialundervisningen blev genom 1955 års undervisningsplan för rikets folkskolor lagstadgad. Denna undervisningsplan talade inte bara om hjälpklasser utan även om läsklasser, observationsklasser, syn- och hörselklasser, och rh- eller cp-klasser (för elever med rörelsehinder) samt friluftsklasser och hälsoklasser. Alin Åkerman och Strinnholm (1997) menar att det inom specialundervisningen fanns en klar strävan mot specialklasser med maximalt homogena grupper. Ahlström menar att det var de generellt ökade kraven på den elevgrupp inom enhetsskolan som tidigare hört till folkskolan samt de nya disciplinbestämmelserna (aga i skolan avskaffades 1958) som föregick utbyggnaden av specialundervisningen. Stukát och Bladini (1986) lyfter fram att de inledande allmänna anvisningarna i undervisningsplanen även omfattade föreskrifter om hur skolan var skyldig att bistå elever med svårigheter. Här fanns enligt författarna formuleringar som visade på en helhetssyn på eleven, ett betonande av samverkan skola - hem samt en medvetenhet om skolsvårigheters relativa karaktär. Som exempel på detta är uppmaningen att lärare bör reflektera över i vilken utsträckning som hans eller hennes eget uppträdande varit upphov till eller ökat elevens svårigheter att finna sig tillrätta likväl som anmaningen till lärare att ta hänsyn till elevens hela situation samt samverka med föräldrar, skolledare och skolläkare.

Större delen av undervisningsplanen beskrev emellertid specialundervisningen i mer begränsad mening. Förutom specialundervisning i särskild klass fastställde undervisningsplanen även möjligheten att anordna stödundervisning i form av "särskild hjälpundervisning" och "särskild specialundervisning", främst gällde detta ämnena modersmål och matematik (Stukát & Bladini, 1986). När det gällde de pedagogiska anvisningarna för hjälpklasserna underströks, precis som i 1943 års anvisningar från Skolöverstyrelsen, vikten av en praktisk inriktning på arbetet. Anknytning till elevernas erfarenheter, enkelhet, åskådlighet, grupparbete och anpassning till varje elevs förutsättningar betonades. Områden som även borde prioriteras angavs vara att stärka elevernas självförtroende samt att "träna goda levnadsvanor". Slöjd och hemkunskap gavs större utrymme och "...genomgående drag för kurserna i de olika ämnena var förenklad målsättning och minskat innehåll." (Stukát & Bladini, 1986, s. 33). Det påpekades också i undervisningsplanen att läraren själv måste söka metoder, hjälpmedel och nya vägar i arbetet.

Observationsklasserna var avsedda för elever med anpassningssvårigheter ("stökiga elever") och läsklasserna för elever med normalbegåvning men med stora läs- och skrivsvårigheter. I friluftsklasserna gick elever som var konvalescenter, ofta efter att ha haft sjukdomen TBC, och i syn- respektive hörselklass fick synskadade elever som ej behövde blindundervisning och elever med mindre omfattande hörselskadade sin undervisning. Antalet specialklasser ökade markant under 1950 och -60-talen. Under denna tid var hjälpklassen den klart dominerande specialklassen och trots centrala bestämmelser var elevgrupperna mycket varierande i de olika klasserna, vilket enligt Elowson (1995) föranledde en hel del klagomål.

Den näst största specialklasstypen efter hjälpklassen var läsklassen. Denna form av specialklass startade 1938 i Stockholm. Enligt Elowson skulle uttagningen till läsklass ske så tidigt som möjligt och från början omfattade läsklasserna bara de fyra första årskurserna. Den anpassade läsmetodik som tillämpades i dessa klasser ansågs ge ett gott resultat och efter krav från såväl lärare som föräldrar ändrades bestämmelserna så att eleverna även kunde gå det femte och det sjätte skolåret i läsklass. Eleverna skulle, så fort de lärt sig läsa i tillräcklig omfattning, gå tillbaka till den ordinarie klassen och ”Vid undersökningar som regelbundet företogs i Stockholm, visade det sig att ca 25 procent av eleverna i läsklass varje år gick över till vanlig klass.” (ibid., s. 26). Många läsklasslärare ansåg emellertid att det varken var nödvändigt eller ekonomiskt försvarbart att ge läsklasseleverna specialundervisning i samtliga ämnen, vilket innebar att så kallade läskliniker mer och mer kom att ersätta läsklasserna. Vid dessa läskliniker fick elever från olika klasser särskilt stöd i sin läs- och skrivutveckling ett antal timmar i veckan, resterande tid fick de sin undervisning i sina egna klasser.

För elever med anpassningssvårigheter startade den första observationsklassen i Uppsala 1930. Elever som blev aktuella för dessa klasser var elever med ett störande beteende och en av tankarna var att klasserna skulle ”... ’skydda’ den vanliga skolan från elever som var ’hindrande och störande’.” (Alin Åkerman & Strinnholm, 1997, s. 8). För att komma ifråga till observationsklass skulle eleven, efter en skriftlig anmälan från klassläraren, genomgå en utredning efter samma modell som vid uttagningen till andra specialklasser, det vill säga en medicinsk, psykologisk och pedagogisk utredning. I utredning till observationsklass var även en psykiater som regel involverad. Meningen var att eleven genom individuell undervisning och fostran skulle fås att fungera socialt och endast en kort tid behöva gå i observationsklass. Erfarenheterna visade dock att detta mål inte var möjligt att uppnå för det stora flertalet elever utan de allra flesta gick kvar i observationsklass under hela sin skoltid (Elowson, 1995).

En fråga som diskuterades livligt under 1950- och -60 talen var ”skolmognad”. Man var överens om att detta begrepp inte var något enhetligt begrepp utan man menade att det kunde ses ur tre olika perspektiv: fysiskt (barnet måste vara så väl fysiskt utvecklat att det orkade med hela skoldagen); psykologiskt (barnets kognitiva utveckling måste ha uppnått en viss nivå) samt socialt (barnet måste klara av att inordna sig i gruppen och följa instruktioner som riktade sig till denna). Elever som efter läkarundersökning och skolmognadsprövning bedömdes vara sent utvecklade hänvisades till skolmognadsklass, som från år 1957 även kom att räknas till specialklasserna. (Elowson, 1995; Stukát & Bladini, 1986). Arbetet i dessa klasser utgick från att eleverna fortfarande var i ”lekåldern” och koncentrerades på att utveckla barnens motoriska, språkliga och sociala funktioner. Eleverna kunde som högst gå tre år i skolmognadsklass och Elowson menar att dessa klasser efter hand kom att fungera som ”rekryteringsbas” för hjälpklasserna.

Den första begränsningen av det antal specialklasser som fick finnas i en kommun utfärdades 1958, högst 15 procent av antalet normalklasser löd bestämmelsen, enligt Stukát och Bladini (1986). Läsåret 1962/63 kartlades landets specialklasser och Ahlström (1986) skriver att denna kartläggning återger förhållandena under enhetsskolans sista år. Variationen mellan olika län var mycket stor, andelen specialklasser varierar från fyra till 13,4 procent. De tidigare nämnda svagklasserna hade helt försvunnit, troligen hade dess elevgrupp inlemmats i hjälpklasserna. Nära 70 procent av alla specialklasser var hjälpklasser och skolmognadsklassen var vid denna tidpunkt nu den näst största specialklasstypen.

3.7 Specialundervisningen från och med år 1962

Då grundskolan infördes 1962 markerade dess första läroplan, Lgr 62, i flera avseenden en milstolpe i svensk skolutveckling, dock inte den specialpedagogiska delen, enligt Stukát och Bladini (1986). Specialundervisningen bedrevs, som tidigare, antingen i specialklass eller genom särskild specialundervisning. Den senare formen av specialundervisning bedrevs med hjälp av klinikundervisningen där eleverna parallellt med sin ordinarie undervisning gick i olika fristående program hos en klinisk lärare. Programmen var kopplade till elevens svårigheter i olika skolämnen och målsättningen var att minimera olikheter elever emellan med hjälp av normalisering och kompensation. Elevens skolsituation skulle vara så lite avvikande som möjligt, men ändå innebära systematisk träning. Enligt Alin Åkerman och Strinnholm (1997) ändrade dessa kompensatoriska tankegångar synsättet från urval av elever till diagnos av färdigheter, vilket också innebar att det uppstod ett ökat behov av både diagnostiska och färdighetstränande material.

Generellt sett var till en början det mest akuta problemet för grundskolan att finna metoder för individualisering. Lgr 62 framhöll också behovet av nya typer av läromedel som skulle kunna användas på ett flexibelt sätt till förmån för enskilda elevers behov och förutsättningar. Olika försök gjordes med så kallade självinstruerande inlärningsmetoder (programmerat material i form av böcker eller via undervisningsmaskin som eleven arbetade med utan hjälp av lärare), främst inom högstadiet och specialundervisningen. Dessa misslyckades mestadels bland annat beroende på att denna form av förproducerat material ansågs beröva såväl lärare som elev olika former av initiativ och kreativitet. En ytterligare anledning var att denna form av undervisning ansågs bli mer ”individisolerad” än individualiserad. Kartläggningar visar att det dominerande undervisningsmönstret i mitten av 1970-talet fortfarande var frontalundervisning (vilken innebär att alla elever tar del av samma information, gör samma övningar och får samma tid till förfogande för inläring under lektionen) i förening med fråga-svarmetoder (Ahlström, 1986).

När det gäller specialundervisningen framhöll Lgr 62 specialundervisningen som en hjälpåtgärd för elevens bästa och därför var det viktigt att noga överväga vad eleven kunde vinna eller förlora på en specialklassplacering. Målsmans fria medverkan betonades men i vissa fall ansågs emellertid målsmans rätt till fritt val vara tvunget att vika med hänsyn både till den enskilde eleven och till undervisningen i klassen. ”I realiteten hade alltså målsmännen inget att säga till om, men det var viktigt att övertyga dem om att skolans beslut var till elevens bästa.” (ibid., s. 68). Detta ”garantiproblem” blev enligt Ahlström enklare att hantera i och med införandet av klinikundervisning och samordnad specialundervisning, eftersom föräldrar inte alltid då behövde få veta att deras barn fick specialundervisning. Vidare antydde begreppen att insatserna var temporära och avsedda att fungera kompensatoriskt men Ahlström menar att vissa elever var ständiga ”pendlare” mellan vanlig undervisning och specialundervisning.

På 1960-talet formulerades principerna om normalisering och integrering som ett led i handikapprörelsens strävan att uppnå full delaktighet och jämlikhet för människor med funktionshinder. Brodin (1991) menar att integrering kan ses som en direkt följd av normaliseringsprincipen och i normaliseringens anda kom så 1967 års Omsorgslag som gav alla utvecklingsstörda rätt till undervisning och sysselsättning. Träningskolor för de barn som tidigare ansågs obildbara startades och särskolans klasser började i allt större utsträckning integreras i vanliga skolor. Ahlström (1986) beskriver hur föräldrar med döva barn som skulle ha placerats på internatskolor istället tog initiativ till att anordna så kallade externa klasser i vanliga skolor på hemorten år 1963.

Något senare ställdes liknande krav även från andra grupper som till exempel föräldrar till blinda barn och barn med rörelsehinder. Grundskolan började följaktligen nu ta emot elever med svåra funktionshinder och för att klara detta gavs eleverna nödvändiga hjälpmedel och lärarna fick stöd av särskilda konsulenter. "Elevvård" gavs också ett särskilt utrymme i Lgr 62 vilket var ett nytt inslag. I detta togs olika bredare åtgärder upp vars syfte var att förebygga skolsvårigheter. Vikten av "skolans anda" och arbetsformer betonades likväl som betydelsen av samverkan med hemmen och olika instanser utanför skolan. Den, enligt Ahlström (1986), förändrade synen på specialundervisningen som Lgr 62 gav uttryck för berodde, till en del, på att den sidoordnade skolformen som specialklasserna höll på att utvecklas till innebar en motsättning i förhållande till grundskolans princip om en skola för alla. Skolkommissionen och skolberedningen som låg till grund för Lgr 62 ansåg att den odifferentierade och sammanhållna skolklassen måste gälla fullt ut och att skolans svårigheter när det gällde att hantera heterogena undervisningsgrupper skulle lösas med hjälp av individualisering och linjeval. Detta innebar emellertid inte att specialundervisningen i segregerad form upphörde utan differentieringen fortsatte men i mer osynlig och svåröverblickbar form: "Den existerade fortfarande som en separat skolform i grundskolan men utan tydliga konturer. Även klinikplaceringen kunde ju vara permanent i många fall." (ibid., s. 69).

Stukát och Bladini (1986) framhåller att: "Det är anmärkningsvärt att den läroplan som introducerade den odifferentierade grundskolan samtidigt var den som innehöll det mest differentierade systemet av såväl specialklasser som olika former för särskild specialundervisning." (s. 37). Såväl specialklasser som klinikundervisning ökade fram till 1966, därefter tog den sistnämnda formen av särskild specialundervisning över en allt större del. En ny typ av specialklass dök upp då det första skoldaghemmet startade 1965. Detta var beläget i Stockholm och drevs i skolstyrelsens regi (Elowson, 1995; Sandén, 2000). Målgruppen för skoldaghemmen var elever med svåra sociala och känslomässiga störningar, ofta med aggressiva inslag och de var till för elever på låg- eller mellanstadiet. De elever som placerades på skoldaghem hade alla upprepade misslyckanden bakom sig när det gällde deras situation i den vanliga skolan, ofta också kännetecknande av många konflikter med både personal och skolkamrater. En noggrann och djupgående utredning av både skol- och hemsituationen där såväl pedagogisk, psykologisk som psykiatrisk expertis deltog föregick alltid skoldaghemspacering och specifikt för denna skolform var, och är, dess kombination av skola och hem.

Skoldaghem är fortfarande en skolform aktuell för elever med svårare känslomässiga störningar och verksamheten består av undervisning och fritidsaktiviteter, så kallad samlad skoldag. Många av eleverna är även aktuella inom barn- och ungdomspsykiatri och socialvården. Målsättningen är att "bota eller minska" elevernas sociala och känslomässiga störningar så att eleven kan återanpassas till hemskolan (Sandén, 2000). Skoldaghemmets insatser omfattar även åtgärder med syfte att stödja elevens föräldrar. Den starkt individualiserade undervisningen och fritidsverksamheten ses som ett mycket viktigt, och obligatoriskt, inslag i skoldaghemmets program och är de huvudsakliga medel genom vilka man försöker göra det möjligt för eleverna att återgå till vanlig skolgång. "Skolgången betraktas emellertid alltid som tillfällig, men det är ovanligt att eleven går tillbaka till sin tidigare hemskola." (Alin Åkerman & Strinnholm, 1997, s. 9).

År 1969 fick grundskolan en ny läroplan, Lgr 69. Jämfört med 1962 års läroplan, Lgr 62, innehöll denna en betydligt ökad fokusering på eleven. Sambandet mellan vanlig undervisning och specialundervisning betonades också kraftigare. Elever med skolsvårigheter skulle så långt det var möjligt ges undervisning i vanliga klasser enligt Lgr 69. Vid behov av individualiserad hjälp skulle denna ges med hjälp av kompletterande och stödjande undervisning samordnad med den ordinarie klassens verksamhet. ”Särskild specialundervisning” blev ”samordnad specialundervisning”. Som tidigare kunde denna ges i form av klinikundervisning, men nu även i form av att specialläraren arbetade ”sida vid sida” med klassläraren, i klassrummet, med de elever som behövde speciallärarens kompetens (Elowson, 1995). Lgr 69 initierade med den samordnade specialundervisningen även en helt annan och ny speciallärarroll och den tänkta konsekvensen var att specialklasserna i och med detta skulle försvinna. Specialläraren skulle nu arbeta mer förebyggande, fungera som opinions- och attitydbildare samt arbeta med planering och samordning av pedagogisk verksamhet (Vernersson, 1995). Vidare gjorde Lgr 69 en viss åtskillnad när det gällde elever som omfattades av någon form av specialundervisning. Den samordnade specialundervisningen avsåg att fylla vissa elevers behov av kompletterande och stödjande undervisning medan undervisning i specialklass var till för elever med betydande avvikelser i utveckling och mognad.

Lgr 69 angav en skala av åtgärdsalternativ för elever i skolsvårigheter, allt från att individualisera i den ordinarie klassen, till träning av färdigheter och funktioner enskilt eller i mindre grupp utan avskiljande från klassen samt till, för några elever, specialklassplacering, placering i specialskola eller särskola. ”De utredningar som behövdes skulle främst bygga på elevobservationer av klasslärare och elevvårdspersonal.” (Stukát & Bladini, 1986, s. 43). Utredningen skulle, betonades det, även framhålla elevens positiva förutsättningar. Elever som tidigare benämnts som ”hjälpklass elever” kallades nu ”intellektuellt utvecklingshämjade elever” och hjälpklassernas huvudsakliga värde ansågs ligga i den kontinuerliga undervisningen i en liten grupp tillsammans med den personliga kontakten med läraren (Stukát & Bladini, 1986). Enligt Alin Åkerman och Strinnholm (1997) visade utvärderingar av specialundervisningens effekter inte de resultat som förväntats och stark kritik riktades mot den utbyggda specialundervisningen som trots de digra resurserna inte lyckats skapa en god miljö för de elever som så behövde. Elowson (1995) pekar även på att Sverige, internationellt sett, haft ett mycket stort omfång på specialundervisningen: ”I de flesta andra europeiska länderna omfattar denna undervisning mellan fem och tio procent av eleverna. Hos oss var motsvarande siffra under flera decennier så hög som 30-40 procent.” (s. 32). Som förklaring härtill anger Elowson bland annat att i flertalet andra länder har speciallärare endast undervisning med elever med funktionshinder som till exempel syn- och hörselskada och utvecklingsstörning och inte som i Sverige även med elever med andra svårigheter, som läs- och skrivsvårigheter och skolomognad.

3.8 SIA-utredningen

Utifrån ovanstående tillsattes en statlig utredning, *Utredningen om skolans inre arbete*, SIA, som 1974 avgav sitt slutbetänkande *Skolans arbetsmiljö (SOU 1974:53)*. Uppdraget var att utreda ”åtgärder för elever med särskilda svårigheter” samt frågor som var relaterade till detta, bland annat skolans arbetsmiljö. SIA-utredningen menade att det behövdes förändringar av specialundervisningen och ”... tog ställning för att en *sociologisk-ekologisk* syn på problemen skulle ersätta den *teknologiskt individinriktade* syn, som förts fram bl.a. i 1962 års läroplan.” (Alin Åkerman & Strinnholm, 1997, s. 10). Med detta åsyftades att det var otillräckligt att placera eleven i centrum utan kontextuella hänsyn, såsom gjorts på 1960-talet.

Elevens svårigheter måste istället också ställas i relation till den omgivande skol- och samhällsmiljön. SIA-utredningen gav uttryck för flera tendenser som låg i tiden: integrationsutvecklingen inom handikappområdet; kritisk hållning mot testning i urvalssyfte; ökad medvetenhet om samspelet mellan faktorer inom och utom skolan samt ökat lokalt beslutsansvar (Stukát & Bladini, 1986). Det var först i och med SIA-utredningen som man kan finna ett försök till en mer systematisk analys av orsaker till skolsvårigheter. SIA anbringade ett brett orsaksperspektiv: skolsvårigheter relaterades till egenskaper hos individen, till skolsituationen och till förhållanden i hemmet likväl som i det omgivande samhället (Odin, 1982; Stukát & Bladini, 1986). Det betonades även att orsakerna främst stod att finna i samspelet mellan dessa faktorer men enligt Stukát och Bladini lade SIA-utredningen huvudsakligen sin uppmärksamhet på miljöförhållanden inom och utom skolan. Individrelaterade svårigheter - ett begrepp som inte nämnvärt tydliggjordes - tonades ner i SIA-utredningen jämfört med dess tidigare dominerande ställning i specialpedagogiska diskussioner. Alldeles klart är emellertid att skolan ansågs ha ett specifikt ansvar att ge stöd till alla elever med svårigheter, oavsett orsak.

Stukát och Bladini (1986) likväl som Elowson (1995) skriver att SIA-utredningen menade att skolans problem inte kunde lösas inom "en-lärarsystemets" ram. Istället borde arbetsenheter införas, bildade av flera klasser. Arbetslag bestående av klasslärare/ämneslärare, fritidspedagog och speciallärare skulle planera och leda dessa arbetsenheter och de flesta problem som uppstod kring elever skulle också lösas inom arbetsenheten. SIA-utredningen utgick dock ifrån att det ändå skulle kunna bli nödvändigt med fasta grupper utanför arbetsenheten för en mindre grupp elever med mycket stora svårigheter. Ett ytterligare område som kom i blickpunkten utifrån SIA-utredningens orsakstänkande, förutom den starka betoningen på varierad och individualiserad undervisning, var samverkan med hemmen samt kontakter med till exempel socialtjänsten.

Det förändrade statsbidragssystemet som infördes 1978 är en av de viktigaste reformerna som följde på SIA-utredningen. Detta innebar att en centralt styrd skola blev en kommunal angelägenhet med en uppdelning av de statliga bidragen i vad som kallades basresurs och förstärkningsresurs, den senare avsedd främst för elever i behov av särskilt stöd. Förstärkningsresurserna borde enligt SIA-utredningen fördelas på ett flexibelt, behovsriktat vis, där vissa medel skulle stå till länskolnämndens disponerande för insatser i kommuner med speciella behov. Förstärkningsresursen skulle för övrigt bli fördelad av den kommunala kommunstyrelsen och bortsett från en mindre del som skulle gå till gemensamma kommunala insatser skulle medlen ställas till rektorsområdenas förfogande. Denna friare resursanvändning innebar en förskjutning från central regelstyrning mot målstyrning. Betydelsen av utvärdering betonades i enlighet med detta och det ansågs att utvärdering borde ske på alla nivåer och specifikt lyftes fram hur fördelningen av förstärkningsresursen påverkat skolsituationen för elever med skolsvårigheter, den grupp som också föranlett SIA-utredningen (Stukát & Bladini, 1986).

3.9 Lgr 80

Lgr 80, 1980 års läroplan för grundskolan, påverkades av SIA-utredningen och talar om "specialpedagogiska metoder" och "specialpedagogiska insatser" istället för "specialundervisning". Vidare tonas den tidigare åtskillnaden ner mellan vanlig undervisning och specialpedagogiska insatser. Målet var att motverka att elever fick svårigheter i skolan och de barn som detta till trots ändå fick specialpedagogisk hjälp skulle så fort som möjligt återgå till vanlig undervisning. Alla benämningar som hjälpklass, läsklass och skolmognadsklass och begreppet specialklass ersattes med "särskild undervisningsgrupp".

Denna läroplan uttrycker delvis en annan syn på elever i behov av särskilt stöd - alla har möjligheter till utveckling men somliga behöver mer stöd än andra, elevens starka sidor ska lyftas fram och vara utgångspunkten för olika insatser och alla elever har rätt att bli bemötta med positiva förväntningar (Elowson, 1995). Stukát och Bladini (1986) menar till och med att denna läroplan gav uttryck för en radikal nyorientering när det gällde skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd: i det inledande avsnittet slår Lgr 80 fast att barn är olika och att skolan inte bör sträva efter att göra dem lika. Under avsnittet *Elever med särskilda behov* anger läroplanen att i första hand ska skolans uppmärksamhet inriktas på att motverka att svårigheter uppstår för eleverna i skolan.

Läroplanen delar upp åtgärder kring elever i behov av särskilt stöd i förebyggande, individinriktade och specialpedagogiska metoder och samarbete. Den förstnämnda innebär att först pröva om skolans arbetssätt kan ändras, individinriktade åtgärder innebär att diskussioner inom arbetsenheten och/eller i elevvårdskonferens ska resultera i ett åtgärdsprogram som ska bygga på ett samarbete mellan elev, föräldrar och skolpersonal. Till individinriktade insatser räknas särskild undervisningsgrupp, skoldaghem, och anpassad studiegång samt särskild undervisning (denna sistnämnda form av insats har varit, och är, huvudsakligen avsedd för sjuka samt handikappade elever som ej kan delta i den vanliga skolundervisningen och omfattade som regel fem veckotimmar per elev [Elowson, 1995]). De sistnämnda åtgärderna - specialpedagogiska metoder och samarbete - är en beskrivning av vilka arbetsuppgifter en specialpedagog ska ha. Lgr 80 framhåller därtill att alla lärare i grundskolan bör undervisa utifrån ett specialpedagogiskt förhållningssätt. (Verneresson, 1995).

I de två olika kommentarmaterial (motsvarar tidigare läroplaners supplement för specialundervisning) som skolöverstyrelsen gav ut i anslutning till Lgr 80 behandlas "elever med svårigheter" respektive "elever med funktionshinder". När det gäller den förstnämnda gruppen så diskuteras stödet utifrån ett helhetsperspektiv och kommentarmaterialet utvecklar läroplanens syn på skolans förhållningssätt till elever i svårigheter. Här tas särskilt upp orsaker till skolsvårigheter som föranleds av undervisning, arbetssätt eller skolans organisation. Det andra kommentarmaterialet ger råd och anvisningar i förhållande till elever med funktionshinder till vilka räknas elever med rörelsehinder, syn- och hörselskador samt språk- och talstörningar. I Skolförordningen SFS 1978:588 föreskrivs att särskild undervisningsgrupp får anordnas för elever med påtagliga fysiska handikapp, elever med uttalade sociala och emotionella störningar samt för elever med andra uttalade skolsvårigheter (Stukát & Bladini, 1986). "Denna elevkategorisering får troligen ses mer som en markering av att placering i särskild undervisningsgrupp bör begränsas till elever med uttalade svårigheter än som en angivelse av vilka typer av svårigheter som motiverar en längre tids undervisning i särskild grupp." (ibid., s. 76).

Odin (1982) menar att Lgr 80 i kombination med det nya statsbidragssystemet konkretiserade SIA-besluten i termer av mål, styrmedel och ramar för verksamheten i grundskolan. Författaren ger i sin utvärderingsstudie en bild av skolans verksamhet under läsåret 1979/80, med tonvikt på resursfördelning och resursanvändning. Enkäten som sändes ut till samtliga kommuner i landet, samt till ett urval av 150 rektorsområden, innehöll även frågor om bland annat arbetssätt, arbetsformer och utvärdering. När det gäller särskilda undervisningsgrupper framkommer att cirka en procent av det totala antalet elever går i en särskild undervisningsgrupp och att andelen elever med denna form av skolplacering är störst i storstadskommuner. "Denna andel av det totala elevantalet har förhållit sig relativt konstant under de år särskilda undervisningsgrupper funnits inom grundskolan." (ibid., s. 64).

Fler elever på högstadiet än i mellanstadiet går i en särskild undervisningsgrupp, likväl som det är fler på mellanstadiet än på lågstadiet, undantaget elever med syn- eller hörselskada samt elever med rörelsehinder. Angivet i procent av det totala antalet elever placerade i särskild undervisningsgrupp var fördelningen vad gäller svårigheter följande: intellektuella svårigheter 42 %, sociala-emotionella svårigheter 22 %, läs- och skrivsvårigheter 16 %, rörelsehinder 5 %, hörselskada 4 %, synskada 1 %, samt övriga svårigheter 10 % (Odin, 1982).

En arbetsgrupp inom Skolöverstyrelsen företog 1983 en utredning av specialpedagogikens aktuella situation och dess roll i skolan. När det gällde elever med svårigheter betonade denna arbetsgrupp att det inte räckte med att bara analysera dessa elevers situation utan man måste ta hänsyn till hela skolverkligheten för att finna de bästa formerna för stöd. ”Vid sin granskning av skolan ur ett helhetsperspektiv kom arbetsgruppen fram till att en betydande del av skol-svårigheterna får tillskrivas en diskrepans mellan läroplansintentioner och skolans praktik.” (Stukát & Bladini, 1986, s. 25). De exempel som arbetsgruppen tog fram var bland andra att Lgr 80 framhåller att undervisningen ska anpassas till den enskilde elevens behov och förutsättningar, men dagens skola arbetar huvudsakligen efter en modell som utgår från fasta kurser som ska genomgå på samma tid för alla. Skolan ska vidare, enligt läroplanen, genom flexibla arbetssätt motverka att svårigheter uppstår. Tvärtemot detta utnyttjas ofta samma metoder för elever med olika begåvningsprofiler och intresseinriktning.

Arbetsgruppen menade vidare att den modell för samarbete och gemensamt ansvar som arbetsenheten skulle utgöra enligt Lgr 80 ännu inte har blivit någon etablerad praxis. ”Elever med svårigheter tas som regel ut ur gemenskapen för ’träning’ eller ’behandling’, och försök att förebygga eller avhjälpa svårigheter med förändrade arbetssätt i klassen hör till undantagen.” (ibid.). Odin skriver att Lgr 80 vid upprepade tillfällen påtalar vikten av att man vid fördelning av skolans förstärkningsresurs först avsätter medel för elever med svårigheter, innan resurserna används för andra ändamål. Stukát och Bladini poängterar dock att hittillsvarande erfarenheter pekar på att resurserna inte fördelas och används behovsriktat i den utsträckning som var tanken med det förändrade statsbidragssystemet som infördes 1978.

3.10 Specialundervisning och specialpedagogik - från speciallärare till specialpedagog

Specialpedagogik är ett ämne av tvärvetenskaplig karaktär med inslag från filosofi, sociologi, psykologi och pedagogik, vissa medicinska kunskaper innefattas också. Det filosofiska inslaget handlar om förhållningssätt och ställningstaganden. Anknytningen till sociologi berör samhällsförhållanden: historiska; kulturella såväl som politiska. ”Skolan är inte en isolerad företeelse utan påverkas av realiteter som olika politiska ideologier, attitydbildning, missbruksproblem, arbetslöshet och samlevnadsproblem och deras effekter på barns utveckling.” (Danielsson & Liljeroth, 1996, s. 203). Från psykologin kommer bland annat kunskaper om grupper och dess funktion, individens utveckling samt om kommunikation. Det medicinska fältet bidrar med kunskaper om orsaker till, och innebär av, olika skador. Undervisningen som process samt didaktik är kunskapsområden från pedagogiken, i enlighet med Danielsson och Liljeroth. Författarna menar vidare att specialpedagogiken, när den är som bäst, ytterligare kan bidra till att vidga synen på undervisningen och skapa förståelse för vad en individs totala utveckling innebär i ett långsiktigt perspektiv.

Vernersson (1995) refererar till Emanuelsson och lyfter fram svårigheten med att definiera specialpedagogisk kunskap och specialundervisning. De menar att detta hör samman med ordet "special". Det som betraktas som "special" i ett sammanhang behöver inte vara det i ett annat. Även Persson (1997) menar att den specialpedagogiska definitionsfrågan är problematisk, dels utifrån sin tvärvetenskapliga karaktär, dels utifrån att specialpedagogik är "... *politisk-normativ* eftersom den handlar om hur samhället och dess medlemmar uttrycker hur människor med avvikelser av olika slag skall ha det nu och i framtiden." (s. 4). Vidare menar han att specialpedagogiken förväntas fylla en mängd funktioner i samhälle och skola men att dessa inte alltid är klart formulerade. Stukát och Bladini (1986) redogör för definitionen av specialpedagogik som återfinns i 1974 års Lärarutbildningsutredning. I denna utredning anges att specialpedagogik inte är en annorlunda pedagogik för anpassning av vissa och relativt få elever utan "Den är ett medvetet prövande och vidareutvecklande av allmänna pedagogiska teorier i sökande efter det ökade stöd som många elever under längre eller kortare perioder kan behöva i sin naturliga omgivning." (s. 84). Specialpedagogiska kunskaper ska, även enligt Vernersson, bidra till goda utvecklingsbetingelser för alla, även om de främst är av vikt för de som har eller kan förväntas få svårigheter. En övergång från segregerad till integrerad undervisning gör inte behovet av specialpedagogisk kunskap mindre men kan förändra dess funktion till att bli mer av förebyggande karaktär.

Asmervik (1993) menar att "... det är ställt utom allt tvivel att specialpedagogiken kräver väldefinierade fackkunskaper utöver de kunskaper som den pedagogiska grundutbildningen ger." (s. 9). Samtidigt anser han att det är betydelsefullt med en diskussion kring vilka delar av specialpedagogiken som ska vara "allmängods". En viktig aspekt i förhållande till detta lyfts fram av Persson (1997) som poängterar att tillgången till experter på "elever i behov av särskilt stöd" kan få till följd att klasslärare "tänker bort" dessa elever i sin planering av undervisningen. Historiskt sett har specialundervisningen - som ett parallellt system i skolan - inneburit, utifrån detta synsätt, att kunskapen att möta barns olika behov har gått förlorad (ibid.). Frågan är kanske till och med om den överhuvudtaget har utvecklats.

Specialpedagogiken har, enligt Vernersson (1995), i ett historiskt perspektiv uteslutande varit förknippad med specialundervisningens organisation och verksamhetsområde, "Därmed inte sagt att den specialundervisning som bedrivits alltid varit influerad av specialpedagogik." (s. 14). När det gäller lärarkompetens i ett historiskt perspektiv skriver Stukát och Bladini (1986) att läroplaner och andra officiella dokument inte har varit särskilt tydliga med avseende på önskvärda kvalifikationer hos de lärare som skulle bedriva specialundervisning. Några av de kompetenser som under olika perioder, från 1940 till 1980, ansetts vara viktiga för speciallärare anser författarna sig dock kunna härleda. Kunskaper om avvikande elever och om metoder för urval och diagnos samt färdigheter för att kunna utöva individualiserad undervisning och kurativa uppgifter ansågs viktiga under en första period. Lärare inom specialundervisningen förutsattes även ha goda kunskaper i inlärnings- och utvecklingspsykologi samt i avvikande och funktionshindrade elevers psykologi. Kurativa uppgifter, som nära samverkan med hemmet och i förkommande fall sociala myndigheter kom även att småningom bli betydelsefulla för speciallärare. För de äldre eleverna inrymdes ofta också uppgifter av studie- och yrkesorienterade samt arbetsförmedlande karaktär i speciallärarnas arbetsuppgifter.

I en studie över speciallärarutbildningen mellan åren 1921 och 1981 visas att utbildningen under denna tidsperiod kan indelas i två organisatoriskt skilda delar (Bladini, 1990). Fram till 1962 då den statligt reglerade speciallärarutbildningen startade, bestod utbildningen av kortare kurser benämnda hjälpklasslärarkurser. Dessa omfattade från början kurser av närmast konferensliknande karaktär för att via terminslånga fortbildningskurser bli en tvåtermins vidareutbildning för folkskollärare. Som exempel på innehåll i utbildningen nämner Bladini intelligens- och intelligensmätningar, psykiatri och psykopatologi samt uppfostringslära. En relativt stor omfattning hade även övningsämnen slöjd, teckning, musik och gymnastik. Didaktik, metodik eller specialpedagogik hade en obetydlig del i utbildningen, Bladini menar att en förklaring till detta kan vara att det rörde sig om en vidareutbildning av redan utbildade lärare. Det totala "... antalet hjälpklasslärare som utbildades årligen före 1961 översteg aldrig 40. Detta kan sättas i relation till att mellan 2 och 7 % av eleverna befann sig i hjälpklass..." (ibid., s. 104). Hjälp- och särklasslärarutredningen av år 1946 ansåg också att lärarbristen var ett av de problem som hindrade en önskvärd utbyggnad av antalet hjälpklasser.

De två decennierna, mellan 1962 och 1981, innebar genomgripande förändringar av speciallärarutbildningen. Från grundskolans införande, och 15 år framåt, ökade antalet årliga utbildningsplatser från 100 till 1104 och från 1969 öppnades utbildningen även för ämneslärare och adjunkter. Metodik med ämnesfördjupning och pedagogisk psykologi var de två största blocken inom utbildningen och från 1977 genomgick hela utbildningen en radikal förändring i och med den förändrade synen på orsaker till skolsvårigheter som formulerades av SIA. Speciallärarens yttersta uppgift var nu att förebygga och motverka svårigheter. Speciallärarutbildningen har följaktligen undergått ansevärd förändringar vilka främst har varit relaterade till synen på specialundervisning och dess roll i skolsystemet som helhet. Bladini lyfter också fram att: "Specialundervisningen synes ha varit ett område där nya pedagogiska idéer tycks har kunnats prövas innan de var mogna att införas i den vanliga skolan." (ibid., s. 343). Som exempel tar hon upp bland annat en förutsättningsanpassad undervisning samt ämnesövergripande studier i orienteringsämnen. SIA-utredningen som i övrigt var kritisk till specialundervisningen som organisation menade emellertid också att det var av betydelse att de pedagogiska kvaliteter som specialundervisningen utvecklats bibehölls och vidareutvecklades. Dessa kvaliteter benämndes som specialpedagogik.

Vernersson (1995) beskriver, också ur ett historiskt perspektiv, hur specialpedagogisk forskning påverkat specialundervisningen. Från 1930- till 1990-talet har en förskjutning härvidlag skett från ett psykologiskt och medicinskt synsätt till ett mera filosofiskt, sociologiskt och pedagogiskt. Specialläraren har, i mycket grova drag, gått från att vara klasslärare i, och testare inför urval till, hjälpklass och de andra därpå följande specialklasserna (1930-1950) till att vara klinik-, läsklasslärare/specialist (1960) till samordnare (1970) för att från 1980-talet bli förändringsagent och resursperson i arbetsenheten (ibid., s. 14). Under 1980-talet blev speciallärarens verksamhet och yrkesroll i grundskolan föremål för diskussion. En ny utbildning till specialpedagog startade 1990 och medförde en uppenbar förskjutning av den gamla speciallärarens yrkesroll från att vara undervisande till att även omfatta en handledande och konsultativ funktion.

Helldin (2000) menar att den äldre utbildningen främst handlade om studier av orsaker till olika typer av handikapp och inhämtandet av kunskaper i de speciella metoder som krävdes för att få kontakt med och utveckla individer med funktionsnedsättningar. De områden som den nya utbildningen betonar är dels att den blivande specialpedagogen ska fungera som undervisare, rådgivare och handledare, dels den vetenskapliga anknytningen i utbildningen. ”Således betonas *samverkan med andra vuxna* i utbildnings- och elevvårds- och sociala verksamheter i kommunen, och den vikt som måste läggas vid det gemensamma ansvar som finns att planera de specialpedagogiska aktiviteterna inom kommunen.” (ibid., s. 11). Malmgren Hansen (1998) framhåller att den förändrade specialpedagogiska rollen ämnar öka lärarens kompetens och förmåga så att man inom undervisningsgruppen kan inrymma alla elever. Hon kopplar detta till WHO:s (World Health Organization) definition av handikapp, den så kallade relativa handikappsynen (för närmare beskrivning av denna se s. 29), och menar att specialpedagogens inträde i skolan ”... skulle innebära en utveckling av undervisningsmiljön i linje med de behov och den kapacitet som eleverna har, vilket resulterar i en icke-handikappande undervisning.” (ibid., s. 5).

Detta stämmer väl överens med Perssons (1998) resonemang kring specialpedagogik och ”vanlig” pedagogik. Han skriver att specialpedagogikens huvuduppgift har varit att hjälpa och lindra och att det också är sannolikt att de olika insatserna och verksamheterna i många fall bidragit till att enskilda elever verkligen har blivit hjälpta. Hans studier visar dock att anledningen till specialpedagogiska insatser i stor utsträckning är att den ordinarie skolans verksamhet inte klarar av att utgå ifrån och möta alla barns förutsättningar och behov, med följande krav på differentiering. Detta får till följd, menar han, att specialpedagogikens utövare måste kritiskt granska och problematisera, inte bara specialpedagogiken, utan även den vanliga pedagogiken och dess innehåll och konsekvenser. Specialpedagogiken måste således vara en ovedersäglig del i det ordinarie arbetet i skolan och det är av stor betydelse att sådan kompetens får större spridning än vad som synes vara fallet idag.

4. INKLUDERING, INTEGRERING OCH SEGREGERING

Definitionen av inkludera i Nationalencyklopedins ordbok (2003) är ”låta ingå som del i viss grupp” (hist.: sedan 1659; av lat. *includere* 'innesluta; innefatta'). Motsatsen är exkludera med vilket menas ”ta bort (från) viss grupp” eller ”inte ta med i viss grupp” (hist.: sedan 1664; av lat. *excludere* 'utestänga'). Med integrera avses ”få att sammansmälta till en helhet” eller ”inordna som naturlig del i viss helhet” (hist.: sedan 1835; av lat. *integrare* 'återställa; komplettera', till *integer* 'hel; orörd'). Motsatsen, segregera, har i Nationalencyklopedin betydelsen ”officiellt uppdelat efter befolkningsgrupper med avs. på område, dess befolkning etc.” (hist.: sedan 1958; av lat. *segregare* 'avskilja', till *se-* 'isär' och *grex* 'flock, skara').

Börjesson (1997) skriver när det gäller integrering som begrepp att det förutsätter att individer först har identifierats som särartade, ”... vilket innebär att 'de särskilda behoven' alltid står i en relation till 'de vanliga behoven’.” (s. 9). Emanuelsson (1996) använder sig av begreppet integrering, men i betydelsen en ”ideologiskt motiverad målsättning”. Begreppet kan även stå för de utvecklingsprocesser som leder fram till integration. Detta mål - integration - är en konsekvens av en demokratisk människosyn som innebär att olikheter ses som en tillgång istället för som en orsak till problem. Emanuelsson anser emellertid att begreppet integrering används ”slarvigt och omedvetet” när det blir en beteckning för olika organisatoriska insatser. Han skriver att det antyds att enskilda gruppmedlemmar inte betraktas som en naturlig del av gruppen då de betecknas som integrerade. ”Beteckningen integrerad om *en eller några individer* i en grupp är snarast ett tecken på deras isolerade situation genom att den utpekar någon som avviker från den vanliga normen.” (ibid., s. 13). Istället för att prata om individualintegrerade elever anser Emanuelsson att det relevanta organisationsrelaterade begreppet ”placering” ska användas. Elowson (1995) refererar till slutbetänkandet *Handikappade elever i det allmänna skolväsendet SOU 1982:19* och anger följande definition av integrering: ”Endast en grupp där eleven kan etablera sociala relationer, få språklig stimulans, ha rika möjligheter till kommunikation, kan känna trygghet och bli accepterad, höra till, kan sägas vara integrerad. Allting annat är bara en skolplacering.” (s. 57).

Om en fungerande integrering inte uppnås bör förklaringen sökas främst i villkoren för deltagandet i gruppens verksamhet och gemenskap istället för hos den enskilda eleven, enligt Emanuelsson (1996). Tvärt emot detta läggs som regel orsaken till att en placering inte har lett till en reell integrering ensidigt på eleven i svårigheter och hans eller hennes egenskaper. Elowson anser att två typer av misstag kan urskiljas när det gäller icke-fungerande integrering. Det första är att den mottagande läraren saknar såväl erfarenhets- som utbildningsmässig beredskap att ta emot eleven ifråga. Det andra är att de övriga eleverna i klassen inte får den information som de behöver om den ”nya” eleven. Segregering ses utifrån Emanuelssons perspektiv som ett hot mot helhetens potentiella förverkligande och utveckling av olika kompetenser. Avskiljande av vissa individer betyder sålunda förlust av resurser och av stimulans till utveckling för alla. Rosenqvist (1996) använder sig bland annat av den så kallade normalkurvan som ett indirekt bevis för att segregation är något onaturligt. Han menar att en synnerligen viktig poäng med normalkurvan är att den beskriver den normala variationen och att den just omfattar alla människor. ”Per definition finns det alltså ingen som avviker från det normala. Alla gränsdragningar inom normalkurvan är godtyckligt satta ... Gränsdragningarna är sålunda konstruktioner genomförda för vissa speciella syften.” (ibid., s. 31). Enligt Emanuelsson kan integrering - i sin egentliga och ideologiska betydelse - aldrig ”drivas för långt”, så att enskilda elever far illa. Placeringar som ej lett till integrering kan däremot få sådana effekter.

Specialpedagogiska insatser, med syfte att utveckla gruppmedlemmarnas kunskaper och förmågor, blir då nödvändiga för gruppen som helhet eftersom många kan ha fördomar och felaktiga föreställningar om elever med, till exempel, funktionshinder. Särskilda undervisningsgrupper kan dock ibland vara det enda möjliga, enligt Emanuelsson, trots att de inte är önskvärda. Förutsättningen är att elevens ordinarie arbetslag behåller ansvaret för eleven och gör fortlöpande utvärderingar av placeringen samt att målsättningen är att återföra eleven till sin ursprungliga grupp. När det gäller segregerade insatser poängterar Ogden (1991) emellertid just denna aspekt som paradoxal: intentionen med insatsen är att eleven så fort som möjligt ska kunna återgå till den vanliga klassen, vilket går på tvärs gentemot elevens behov av stabila, positiva, kontakter.

På senare tid har begreppet "inclusion" (på svenska inbegripande, inräknande) allt mer börjat användas i den anglosaxiska världen, främst i USA. Begreppet täcker åtgärder som befrämjar integrering i skolan. Även i Sverige används begreppet - inkludering - allt oftare, med betydelsen att delta i en helhet (Rosenqvist, 1996). Nya uttryck uppkommer emellanåt då de vedertagna upplevs som missbrukade eller värderande. I detta avseende står begreppet inkludering för en miljö och en undervisning som innefattar alla, till skillnad mot "integrering" som mer kommit att handla om processer på individnivå. Såväl Emanuelsson som Rosenqvist menar dock, som jag uppfattar det, att begreppen integrering och integration bör behållas men användas i sin egentliga betydelse. Roll-Pettersson (1999, 2001) skriver om inklusion att det är någonting annat än att skapa individuella utbildningsprogram för vissa elever: "Det handlar om en skolreform, inte om en skolplacering. Det handlar om att anpassa skolan till eleven, och inte tvärtom." (1999, s. 14). Om skillnaden mellan begreppen "integrering" och "inkludering" skriver Avramidis och Norwich (2002) följande: "Although the two terms are often used interchangeably and it is not at all clear that they have common meaning across national boundaries, inclusion has recently superseded integration in the vocabulary of special educators as a more radical term located within a human rights discourse." (s. 131). Författarna skriver om integrering som en "assimilerande" process - frågan om integrering blir avhängig om den aktuella eleven kan assimileras i en oförändrad skolmiljö - till skillnad mot inkludering som ses som en "ackommodationsprocess" där den part som ska förändras är skolan.

I anslutning till frågan om integrering eller segregering finns också frågan om normalitet eller avvikelse. Börjesson (1997) för ett resonemang kring normalitet och beskriver hur ordet "norm" kan grupperas i två huvudtyper. I den ena syftar normen på det mot vilket allt kan jämföras, det genomsnittliga, det vill säga det vanliga. I den andra har normen en moralisk innebörd - en föreställning om det önskvärda. "Att normalisera - till exempel människor - betyder att enhetliggöra, standardisera, att uniformera - till det önskvärda." (ibid., s. 43). Emanuelsson (1986) lyfter fram att det finns två olika synsätt på handikapp, det ena benämnt som det absoluta handikappbegreppet och det andra som det relativa handikappbegreppet. Det första är direkt, och i princip enbart, individbeskrivande. Handikappet är detsamma som en eller flera egenskaper i form av avvikelser eller skador som en person har. Under förutsättning att det är möjligt att "mäta skadans grad" blir definitioner av absoluta handikapp enkla och entydiga samt möjliga att skatta i en population.

Det relativa handikappbegreppet däremot står i relation till situation och miljö. I WHO:s definition skiljer man mellan *skada*, eller dysfunktion, som är en förlust eller avvikelse i den anatomiska eller funktionella strukturen, *funktionsnedsättning* som är en begränsning, eller ett hinder, i förmågan att utföra en aktivitet, och *handikapp*, som är de varierande, negativa, följderna av funktionsnedsättningen i förhållandet mellan individen och omgivningen med dess krav och utformning. Med Emanuelssons (1986) ord blir följderna att ”Samma skada får olika konsekvenser, är olika handikappade, i olika situationer.” (s. 126). Med ett relativt handikappbegrepp följer en markering av skillnaden mellan skada och handikapp. Emanuelsson överför detta synsätt till det i skolan vanliga användandet av individens *egenskaper* och eleverns *svårigheter* och menar att även begreppet ”svårigheter” i detta sammanhang måste ses som relativt.

När det gäller frågan om integrering eller segregering så visar Stukát och Bladini (1986) att tveksamhet inför avskiljande, delvis med argument som långt senare återkommit i integrationssammanhang är något som har funnits alltsedan 1800-talets sista decennium. ”Vi har sett att det redan på 1800-talet förekom en principiell ideologisk diskussion om skolans lämpliga åtgärder för att möta behoven hos en heterogen elevgrupp. Diskussionen gällde främst i vilken mån som dessa behov skulle kunna tillgodoses inom de vanliga klasserna eller om särskilda separata anordningar var befogade” (ibid., s. 28). Elowson (1995) skriver om den debatt för och emot hjälpklasserna som startade vid sekelskiftet. De som kämpade för hjälpklasserna menade att:

- de aktuella eleverna kunde i hjälpklassen få en för dem anpassad och tillrättalagd undervisning och de behövde inte ”känna trycket” från de mer begåvade eleverna,
- negativa konsekvenser av för svåra uppgifter samt kvarsittning kunde undvikas,
- läroböcker och annat pedagogiskt material skulle lättare kunna anpassas utifrån elevernas förutsättningar.

De som var kritiska till hjälpklasserna ansåg att:

- risken fanns att hjälpklasserna skulle kunna bli en ”fattigmansskola”,
- hjälpklasserna skulle också kunna bli en ”avstjälningsplats” för elever med olika former av svårigheter eller en ”straffklass”,
- ett särskiljande av vissa elever skulle inte vara förenligt med de demokratiska principer som borde vara vägledande för skolan.

Även under de perioder då det skett en faktisk utvidgning av olika segregering under-
visningsformer har denna diskussion fortsatt och argumenten för integrering återkom med
förnyad och ökad styrka i SIA-utredningen. Redan i de stora tidigare skolutredningarna fanns
emellertid på ett idémässigt plan de strävanden som SIA formulerade fast de tidigare
utredningarna tvekade att dra konsekvenserna av sina principiella ståndpunkter om
integrering. Rent konkret förordade de därför fortsatt utbyggnad av specialklasssystemet.
Helldin (1997) lyfter också fram att det allmänna utbildningssystemets övergripande retorik
och dess konkreta insatser inte alltid har gått hand i hand. Han visar på att en mer eller mindre
stark strävan efter en skola för alla barn kan skönjas redan från de första skolpolitiska
skrifterna på 1600-talet. På ett ideologiskt plan har det sålunda funnits personer som kämpat
även för de fattiga och de ”avvikande” barnens rätt till delaktighet och samvaro i den
ordinarie skolan. Till handling var det emellertid långt.

Argumenten för särskiljande av elever till hjälpskolan under 1920-talets början innehöll två centrala teman, enligt Helldin. Dels ett religiöst färgat barmhärtighetstema vilken betonade den genuint kärleksfulla empatin med "samhällets minsta", dels ett socialpolitiskt tema med fokus på ett socialekonomiskt resonemang innefattande arbetsmarknadspolitiska motiv, det vill säga att tillvarata och utbilda en arbetskraftsreserv. När det gäller det religiösa temat så kan segregationsförespråkarna till viss del ses som radikala i det att de önskade utveckla optimalt effektiva metoderna för hjälpklass eleverna. "Det var radikalt att tala om de svagbegåvades rätt i en skola vars resurser överlag var mycket små för alla elever." (ibid., s. 40). Ett huvudargument mot särskiljande var, som nämnts, att de svagare eleverna i en segregerad miljö inte skulle få den stimulans som de duktigare eleverna i en heterogen grupp kunde erbjuda.

Motargumentet till detta var att de svagare eleverna, istället för stimulans, skulle få en minskad självkänsla av sina duktigare kamrater och med det även en sämre förmåga att tillgodogöra sig undervisningen. Även Arvidsson (1995) pekar på att ett motiv för att skilja ut elever har varit, och är, att de ska vara hos "likasinnade" för att stärka sitt självförtroende. Företrädare för integreringstanken - som dock ej omfattade de "abnorma" barnen - menade emellertid också att det var tveksamt att avskilja svagbegåvade barn även i förhållande till de kvarvarande barnen med avseende på dessas fostran till solidaritet. "... den gemensamma sociala medvetenheten och alla elevers upplevelse av gemenskap är mycket viktig för en demokratisk utveckling i samhället. Skolklassen måste i grunden vara ett samhälle i smått, där variationen är tillåten." (Helldin, 1997, s. 100). Med detta synsätt definieras det "normala" som variation, inte homogenitet, och det är skolans sak att ge eleverna denna upplevelse av variation.

Frågan om särskiljande hänger, i ett historiskt perspektiv, också nära samman med folkskolans kamp efter att bli en "bottenskola". För folkskolans anseende och utveckling ansågs det tvunget att avskilja de svagare eleverna vilket gav argument till de som förespråkade ett hjälpskolesystem. Hjälpskolans förespråkare motiverade här sin egen förtjänst med möjligheten och viljan att underlätta för "de normala", lärare likväl som andra elever (Helldin, 1997). Hjälpklasserna ansågs på detta sättet skapa rättvisa både för hjälpklass eleverna och för övriga elever. Föräldrarna, som inte så sällan var motståndare till en hjälpklassplacering för sina barn, skulle genom ökad upplysning om hjälpklassundervisningen, och om att denna var det enda rätta för barnet, fås att "samarbeta med experterna" (ibid.). Börjesson (1997) citerar länskolnämnden i Skaraborg som i sitt remissyttrande inför läroplansförändringen 1962 menar (när det gäller eleven och dennes föräldrars fria val inför en övergång till specialklass) att: "Omtanken om elevens bästa eller den skadliga miljöpåverkan elevens kvarvarande i normalklass kan innebära bör i sådana fall få väga tyngre än elevens eller föräldrarnas vilja." (s. 34).

En placering i en särskild undervisningsform betraktades således som ett förmånserbjudande och fordrade en förståelse för skolans rationalitet och humanism. Gentemot detta förefaller elevers och föräldrars "fria val" ha vägt lätt. Börjesson noterar emellertid att idag har "Det traditionella föräldramotståndet mot att särskilja barn till särskilda skolrum ... bland dessa föräldrar inget stöd." (avser föräldrar till barn med neuropsykiatriska diagnoser tex DAMP, egen kommentar) (ibid., s. 73). Börjesson resonerar kring tänkbara orsaker till detta och menar att det kan vara den medicinska diskursens sociala auktoritet som innebär att få tycks associera de särskilda undervisningsgrupperna till forna tiders hjälpklasser eller andra typer av specialklasser.

Haug (1998) å sin sida menar att ”Hela den svenska specialpedagogiska kunskapen och traditionen bygger på segregation och på föreställningen om kompensatorisk specialundervisning som ett medel att nå social rättvisa.” (s. 58). Såväl lärare, specialpedagoger som föräldrar och politiker uppvisar också, om än i varierande grad, ett motstånd mot det inkluderande alternativet, enligt honom. Haug skriver vidare att nutida politik, debatt och utveckling när det gäller specialundervisning kännetecknas av delvis starka och motstridiga intressen. Att denna grupp av elever har ett stort behov av insatser föreligger det enighet om, det oklara, och där det råder delade meningar, är om vilka åtgärder som är de bästa. Börjesson (1997) skriver också om bristen på samförstånd och menar att ”De professionella gruppernas kamp om vari problemen består gör behovurskiljandet problematiskt.” (s. 7). Börjesson utvidgar resonemanget ytterligare då han pekar på att det inte bara är inom den professionella sfären som kontroverserna kring elever som behöver mer finns. Striderna utspelar sig på flera olika nivåer och mellan olika grupper av aktörer; mellan skolan och föräldrar, mellan skolpolitiken och lärarkårens fackföreningar likväl som mellan olika specialiseringar inom lärarkåren för att nämna några av de grupper som Börjesson tar upp.

Den tendens vi har att vara fokuserade på det nya som försiggår på ett aktuellt område och därmed mindre koncentrerade på att en hel del av ”det gamla” också finns kvar och påverkar det som sker pekar Haug (1998) på. Han menar att man kan urskilja olika definitioner av begreppet social rättvisa som, även om de representerar olika historiska tidpunkter, samtidigt överlappar varandra och sammantaget kommer till uttryck i dagens skola. Två komplementära, samtida, strävanden efter, eller uppfattningar om, social rättvisa när det gäller rätten till utbildning kan skönjas redan på 1800-talet. Den första innebar formell rätt till utbildning för de flesta, dock inte till samma utbildning. Den andra var en strävan att ge alla samma formella rätt till samma utbildning. Om detta ska fungera optimalt, och ge önskvärd effekt, måste nästa steg bli att skolan ska vara sådan att alla som går där har utbyte av det som skolan erbjuder. Någon form av styrd interaktion och anpassning mellan individ och institution blir då nödvändig. Haug menar att detta paradoxalt nog bildar en utgångspunkt för ett differentierat skolsystem. För att, i enlighet med principen om lika formell rätt, förbättra för elever i svårigheter tillgrips den kompensatoriska lösningen. Denna går ut på att förstärka individens svaga sidor genom att tillsätta extra resurser till en särskilt tillrättalagd utbildning med målet att eleven härigenom ”lyfts upp” till en nivå som möjliggör en återgång till vanlig undervisning.

Förutsättningarna för en kompensatorisk lösning är diagnos och kartläggning av elevens starka respektive svaga sidor samt en utbildning som utvecklar främst de svaga sidorna. ”Kompensationen kan visa sig vara både stigmatiserande och orealistisk. Den är stigmatiserande genom att barn blir särbehandlade, vilket är compensationens grundidé. Den är orealistisk i de fall där det är omöjligt att kompensera för barns svårigheter, vilket det ofta är.” (Haug, 1998, s. 16). Mot compensation som princip för social rättvisa kan, enligt Haug, det demokratiska deltagarperspektivet ställas. Detta utgår ifrån en syn på skolan som en institution för alla grupper av befolkningen och att det som sker i skolan kontinuerligt är föremål för förhandling. ”Detta är processer som kräver ömsesidig anpassning och som förutsätter att alla är tillsammans i ständig konfrontation och samverkan.” (ibid., s. 18). Alla bidrar till det gemensamma, men efter förmåga. Haug poängterar, på samma sätt som Helldin (1997), att inkludering då blir självklart utifrån tanken om att alla som ska vara tillsammans i samhället också är det i skolan.

När det gäller begreppet integrering använder sig Haug (1998) av beteckningarna segregande integrering och inkluderande integrering eftersom han menar att det föreligger ett behov av att precisera hur situationen ser ut i praktiken. Den första inriktningen, segregande integrering, har som målsättning att barnet genom någon form av individuell kompensatorisk insats i skolan - en optimal miljö i eller utanför klassen - ska kunna integreras i samhället som vuxen. Inkluderande integrering innebär att undervisningen ska ske i barnets ordinarie klass. "... därmed är skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik inte längre relevant. I princip ska alla lärare ha tillräckliga kunskaper för att undervisa alla barn." (ibid., s. 22). Mellan den inkluderande integreringen och det demokratiska deltagarperspektivet finns ett nära samband likväl som mellan den segregande integreringen och det kompenserande perspektivet.

Ogden (1991) menar att den övervägande uppfattningen i denna debatt är att det är ett mycket allvarligt ingrepp att flytta ett barn från den naturliga skol- och kamratmiljön. Men han framhåller också att det är viktigt att komma ihåg att även segregeringsinsatserna har som målsättning att avhjälpa eller kompensera elevers svårigheter och på sikt ge dem bättre möjligheter till socialt samspel. Han lyfter även fram att frågan om integrering eller segregering balanserar mellan inkludering och exkludering *eller* inkludering på felaktiga premisser. Med det sistnämnda avser Ogden att det finns elever som integreras utan att adekvata förutsättningar finns, som till exempel flexibla undervisningsmetoder och rådgivningsresurser. Integreringen kan även ställa för höga krav på den enskilde läraren som kan sakna såväl hjälpmedel som egna metoder för individualiserad undervisning och relevant kunskap.

Evans och Lunt (2002) skriver att den globala strävan mot inkludering som initierades av Salamancadeklarationen (se s. 37 för beskrivning av denna) har ökat i intensitet under de senaste tio åren, men "More recently this has been balanced by desires to ensure 'responsible inclusion' and an awareness that there may be some pupils for whom 'inclusive' schools are inappropriate, at least at some stage in their school career." (s. 1). Evans och Lunts studie syftar till att, med hjälp av enkäter till rektorer i England och Wales samt fokusdiskussioner (gruppsamtal mellan företrädare för olika yrken i skolan, socialtjänsten och vården), kartlägga olika professioners syn på inkludering. Resultatet visar att det föreligger betydande hinder för en total inkludering eftersom det sätt varpå skolan idag är organiserad innebär svårigheter att möta en omfattande variation av individuella behov. Företrädare för en mer "försiktig" eller "ansvarsfull" inkludering menar, enligt författarna, att den dominerande rättigheten för individuella elever är rätten till lämplig undervisning och utbildning. Vidare framförs från företrädare av detta synsätt också att de flesta länder är överens om att det finns en liten grupp elever som har så stora och komplexa svårigheter att inkludering i den ordinarie skolan som regel inte är möjlig.

Inkludering är emellertid ett ledord i många länders social- och utbildningspolitiska diskurs och många politiker framhåller sitt engagemang för inkludering och social rättvisa. Såväl begrepp som lagtext är dock ofta vaga och innehåller sällan klara anvisningar vilket kan få praktiska konsekvenser som inte alltid är i enlighet med ideologin och principerna om inkludering. Som exempel lyfter författarna fram uttalanden ur engelska styrdokument: "... which asserts the right of the pupil with special educational needs (SEN) to be educated in mainstream schools 'wherever possible'..." samt "... which promotes inclusion 'where parents want it and where appropriate support can be provided'." (ibid., s. 2). Detta kan tolkas som att myndigheterna är medvetna om att det kan finnas gränser för en total inkludering.

Evans och Lunt menar också att engelska styrdokument tydligt tar med i beräkningen att det finns gränser eller restriktioner för inkludering, frågan är vilken karaktär och utbredning som dessa restriktioner har. I resultatet från Evans och Lunts studie framkommer att det finns två grupper av elever som exkluderas från den ordinarie skolan, dels elever med "special educational needs", dels elever som skolan inte kan hantera på grund av deras beteende. När det gäller den senare gruppen menar författarna att "When 'inclusive education' is discussed, this group of children is not at the top of the agenda as candidates for inclusion." (ibid., s. 6).

Många av respondenterna i Evans och Lunts studie framhöll också svårigheterna med, och motståndet mot, att inkludera elever med uttalade beteendeproblem. Svaren på frågan om vilka svårigheter som finns på vägen mot en inkluderande skola är bland andra: 1) negativa attityder och bristande kompetens hos personal, 2) brist på ekonomiska resurser, 3) bristfällig organisation och samverkan, såväl inom skolan som inom och mellan olika stödfunktioner utanför, 4) föräldrar som väljer segregerade skolmiljöer, 5) negativa sociala relationer mellan elever med och utan svårigheter och 6) begränsningar i den fysiska skolmiljön. Sammantaget pekar resultatet på att en total inkludering av alla barn uppfattas som idealistisk och orealistisk under rådande förutsättningar i skolan. Några av respondenterna menade dock att det är möjligt men i ett längre tidsperspektiv.

Två andra författare som tar upp svårigheter med, eller snarare hot mot, inkludering är Feiler och Gibson (1999). De menar att det i huvudsak föreligger fyra olika hot: avsaknaden av precision i definition av begreppet inkludering; brist på forskningsevidens; förekomsten av vad de kallar för "internal exclusion" samt den återupptagna tendensen att "etikettera" elever. När det gäller forskning menar författarna att det saknas empiriska data som kan ge svar på lärares frågor om möjliga fördelar och nackdelar med inkludering, både för de elever som har behov av särskilt stöd och för de andra eleverna. Med "internal exclusion" avser de, som Ogden (1991) ovan, elever som är inkluderade i en fysisk men inte i en psykosocial mening, en inkludering utan adekvata förutsättningar, även om Feiler och Gibson (1999) mer skriver om relationerna mellan eleverna än om lärares kompetens och möjligheter till stöd. "Internal exclusion" har också samband med det förstnämnda hotet, nämligen avsaknad av precision i begreppsdefinitionen. "Our point is that inclusion in practice is a very complex area that requires a detailed and precise definition, for otherwise there is a danger that schools can claim that their provision is inclusive when the opposite may well be the case." (ibid., s. 148).

När det gäller "etikettering" menar författarna att detta beskriver barn med individuella behov på ett sätt som antyder att "problemet" enbart finns hos barnen och därmed ignoreras kontextuella faktorer. Pressen på skolor och lärare att "... provide *more* for children who have certain labels is undoubtedly strong, and may well increase as litigation is used more frequently to gain additional support for children to whom certain 'conditions' and 'syndromes' have been assigned. Where resources are directed towards such children it inevitably means *less* for others." (ibid., s. 149). Hotet mot inkludering i detta fall handlar, enligt Feiler och Gibson, om att diagnoser för några kan innebära minskade resurser för det stora flertalet elever i behov av särskilt stöd.

Mamlin (1999) som studerat genomförandet av förändringar i skolor i riktning mot inkludering ("inclusion programs") menar att två faktorer kan identifieras som avgörande för hur inkludering lyckas. Dessa är den aktuella skolans "culture of segregation" och ledarskap. "The importance of a strong leader who provides for collaboration among the staff in a school cannot be overlooked." (ibid., s. 47). Enbart en stark ledare räcker emellertid inte utan Mamlin betonar även vikten av kommunikation mellan förvaltning - rektor - lärare. När det gäller olika skolors kultur med avseende på tendens att segregera eller inkludera elever i behov av särskilt stöd menar Mamlin (1999) att "This readiness for inclusion needs to be examined, including a careful look at the culture of the school and the understanding that school staff have about proposed changes." (s. 47). Sammanfattningsvis framhåller Mamlin att skolor kan se mycket olika ut i detta avseende men att stöd i varierande omfattning så gott som alltid behövs för att inkludering i dess faktiska mening ska kunna genomföras.

5. SÄRSKILT STÖD I SKOLAN IDAG

5.1 Skolans styrdokument

De nationella styrdokumenterna som ska styra verksamheten i skolan är skollagen med timplaner samt läroplaner och kursplaner. Skollagen innehåller de grundläggande bestämmelserna om utbildningen inom alla skolformer och anger övergripande mål samt övergripande riktlinjer för hur skolans verksamhet ska utformas. Regeringen fastställer alla läroplaner. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) är den som gäller för grundskolan. I denna bestäms skolans uppgifter och de värden som ska ligga till grund för undervisningen. Läroplanen ska tillsammans med skollagen styra verksamheten i skolan (Skolverket, 2002).

Skollagen (1985:1100) anger i 4 kap. 1 § att: ”Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet ... Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.” När det gäller Lpo 94 står det i första kapitlet *Skolans värdegrund och uppdrag* att: ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov ... Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.” (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 6). Vidare anger Lpo 94 i kap 2 *Mål och riktlinjer* att: ”Alla som arbetar i skolan skall hjälpa elever i behov av särskilt stöd” och att: ”Läraren skall stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter.” (ibid., s. 12).

Grundskoleförordningen (1994:1194) i sin tur anger i kap 5 *Särskilda stödinsatser* 1 § att: ”Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, eller dennes vårdnadshavare eller på annat sätt framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektor se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet.” Om stödundervisning anger 5 kap 4 § följande: ”En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. Stödundervisningen kan antingen anordnas istället för utbildning enligt timplanen eller som komplement till sådan utbildning.” I 5 § står 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. Om det finns särskilda skäl får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samtal med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp.”

Förutom de nationella styrdokumenterna skall det finnas en skolplan inom varje kommun. De politiskt ansvariga i kommunen har ett övergripande ansvar för skolan och skolplanen ska visa hur skolverksamheten i kommunen ska utvecklas och förändras både på kort och på lång sikt. Av skolplanen ska särskilt framgå hur de riksgiltiga mål som riksdagen och regeringen har ställt upp i de nationella måldokumenterna ska nås (Skolverket, 2003). Varje skola skall sedan upprätta en lokal arbetsplan som ska användas som underlag för det praktiska arbetet med bland annat resurser, samverkansformer och arbetsmetoder (Roll-Pettersson, 1999).

5.2 Åtgärdsprogram

Rektor är alltså enligt grundskoleförordningen skyldig att tillse att ett åtgärdsprogram upprättas för varje elev i behov av särskilt stöd. Detta åtgärdsprogram kan också ses som ett styrdokument vars syfte bland annat är att reglera och dokumentera specialpedagogiska insatser för enskilda elever (Roll-Pettersson, 1999). Begreppet åtgärdsprogram har funnits sedan 1976. Det myntades av SIA-utredningen som ansåg att åtgärdsprogrammen skulle fokusera på hur undervisningen, relationerna i gruppen och till de vuxna skulle kunna utvecklas. Elevens egna aktiva deltagande i såväl analysen av sina svårigheter i skolan som i beskrivningen av relevanta åtgärder betonades likväl som vikten av föräldrarnas medverkan. Sedan den 1 januari 2001 skall åtgärdsprogram upprättas för elever i behov av särskilt stöd i alla skolformer utom förskoleklassen och vuxenutbildningen. Vid denna tidpunkt stärktes även föräldrars och elevers rättigheter; de kan både ta initiativ till och medverka vid upprättandet av programmen (Skolverket, 2001a).

Persson (2002) redovisar i en studie förekomst, innehåll och användning av åtgärdsprogram i grundskolan. Han framhåller den generella pedagogiska verksamhetens betydelse för elever i behov av särskilt stöd och vikten av att upptäcka och åtgärda elevers behov så tidigt som möjligt utan att därför särskilja eleven från sin ordinarie miljö. Skolan, som helhet, behöver enligt Persson (2002) bli bättre både på att upprätta och arbeta utifrån åtgärdsprogram: ”Detta rymmer såväl att identifiera behov, planera, sätta upp realistiska mål på kort och lång sikt som att utvärdera skolans insatser och följa upp resultaten av dessa.” (s. 5). Persson slår också fast behovet av att skolor lär sig att själva utreda skolsvårigheter eftersom det måste anses oacceptabelt att avvakta en medicinsk utredning innan stöd sätts in, även om medicinska/psykologiska utredningar i vissa fall kan behövas. Perssons studie genomfördes som en postenkät till 1230 skolor med ett bortfall på 14 procent. Resultatet visar att åtgärdsprogram numera är relativt vanligt förekommande i landets skolor. I genomsnitt har 13 procent av eleverna i grundskolan ett åtgärdsprogram. Emellertid visar resultatet också ”... att det är 17 procent av eleverna som får stöd medan 21 procent bedöms vara i behov av särskilt stöd.” (ibid., s. 12). Var femte elev bland dem som anses ha skolsvårigheter får alltså inte det stöd de är i behov av och var fjärde elev som omfattas av specialpedagogisk insats har inte något åtgärdsprogram.

Det är mycket vanligt att en systematiserad utredning görs i samband med upprättandet av åtgärdsprogram. Denna görs dels med hjälp av standardiserade test och nationella ämnesprov, dels utifrån en pedagogisk kartläggning bestående av observation av, och intervju med, eleven. Tämligen vanligt är också att en psykologisk utredning kompletterar den pedagogiska, mer ovanligt är det däremot att en medicinsk eller social utredning finns med. Än mindre vanligt är att lärarens undervisning observeras. Dominerande problembeskrivningar i de åtgärdsprogram som upprättas är svårigheter att nå kunskapsmålen, koncentrationssvårigheter och läs- och skrivsvårigheter. Den mest förekommande åtgärden är anpassning av arbetsformer och/eller arbetssätt, nästan lika vanligt är anpassade läromedel och särskild färdighetsträning. ”Åtgärden innebär att skolan tar på sig ansvaret att söka lägga tillräkta lärandemiljön så att eleven kan få större utbyte av skolvistelsen.” (ibid., s. 20). Placering av eleven i liten grupp är inte lika vanligt, enligt Persson (36 % anger dock att det är mycket eller ganska vanligt), men vanligare i de senare skolåren än i de tidigare.

Sammanfattningsvis kan sägas att det handlar om två olika sätt att hantera elevers svårigheter, samt en kombination dem emellan. Det ena sättet uppmärksammar skolans roll och innebär strukturella förändringar samt att se över undervisningens innehåll och personalens kompetens. Det andra sättet fokuserar på elevens problem och innebär träning av särskilda färdigheter, ofta i en liten grupp. Perssons studie visar att även om det är vanligt att situationen i klassrummet och skolans sätt att organisera arbetet beskrivs i åtgärdsprogrammen så tyder den begränsade granskningen av lärares undervisning på att fokus i beskrivningarna ”... ändå är på hur väl ’anpassad’ eleven är till rådande förhållanden snarare än hur väl undervisningen och lärandebetingelserna i övrigt harmonierar med den enskilde elevens förutsättningar och behov.” (Persson, 2002, s. 31). Wahlund (2002), som i en studie analyserat 52 åtgärdsprogram, kommer fram till ett liknande resultat: 63 procent av lägesbeskrivningarna och åtgärdsförslagen handlar om elevernas (och en del fall föräldrarnas) egenskaper och beteenden; sex procent rör elevernas utveckling och behov, medan 31 procent gäller verksamhetens betydelse för svårigheterna.

Betydelsen av, och utvecklingspotentialen hos, åtgärdsprogram framkommer hos såväl Persson som Wahlund. Den senare menar att en av de viktigaste effekterna av arbetet med åtgärdsprogram är att den pedagogiska planeringen kan underlättas och att lärare och annan skolpersonal kan ”... få syn på hur det verkligen ser ut för och runtomkring sådana barn som de gått och funderat mycket på.” (Wahlund, 2002, s. 34). Andra gynnsamma följder är att ansvarsfördelningen runt eleverna kan bli tydligare och dessutom anser en stor majoritet av skolorna att ”... åtgärdsprogrammen har stor betydelse för hela den pedagogiska verksamheten och att de därigenom bidrar till att höja kvaliteten i utbildningen för alla elever. Kanske är detta ett uttryck för att dokumentationen för elever i allmänhet är bristfällig och att åtgärdsprogrammen därigenom framstår som ett framgångsrikt sätt att följa upp och stödja elevernas utveckling.” (Persson, 2002, s. 35).

5.3 Särskilda undervisningsgrupper

I de nationella styrdokumenterna framhålls, som nämnts, att när det gäller elever i behov av särskilt stöd har skolan ett specifikt ansvar för dessa elever och stödet ska i första hand ges inom ramen för den klass eller grupp som eleven tillhör. Särskiljande eller att vara kvar i den egna gruppen är dock enligt Skolverket (1998) ett spörsmål som ständigt aktualiseras i samband med frågor om särskilt stöd. Skolverket (2001b) beskriver hur insatser i skolan för elever i behov av särskilt stöd kan vara av olika karaktär. De kan rikta sig till skolmiljön i stort, till gruppen eller till den enskilda eleven. Insatser som oftast diskuteras är specialundervisning, små grupper samt stöd av assistent. Att beskriva den nivå som insatserna syftar till - en generell-, grupp- och/eller individuell nivå - är ett sätt att kategorisera olika insatser. Generella insatser kan alla elever ta del av även om de kan ha en särskild betydelse för elever med olika former av svårigheter. Ändring av klasstorlek, användandet av mer flexibla undervisningsmetoder samt förändringar av den fysiska och/eller den psykosociala miljön är exempel som nämns här. Insatser på gruppnivå, som nivågrupperingar eller inrättandet av små grupper - särskilda undervisningsgrupper - för specifika elevgrupper ska, enligt Skolverket, rikta sig till en viss grupp av elever, till exempel de som presterat under en viss poäng på ett diagnostiskt prov eller elever med en specifik diagnos. Individuellt utformade insatser, slutligen, är insatser som är skräddarsydda för en enskild elev, till exempel personlig assistent, speciella överenskommelser med hemmet, obegränsad tid på skrivningar eller särskilt anpassat material.

De ställen i de olika nationella styrdokumenterna som tar upp särskilda undervisningsgrupper anger att 1) dessa är till för elever i behov av specialpedagogiska insatser som av särskilda skäl ej kan få dessa i den ordinarie skolverksamheten, och 2) en placering i en särskild undervisningsgrupp ska föregås av ett beslut av skolans styrelse. Skolverket (2001b) redogör för en studie av elever med funktionshinder (rörelsehinder och ADHD, DAMP samt Asperger syndrom), syftet med studien var att undersöka orsakerna till att vissa av dessa elever inte når målen, det vill säga lämnar skolan utan fullständiga betyg, och vad skolan gör för att stödja eleverna. Skolverket skriver i denna rapport om orsaken till att vissa elever gick i särskilda undervisningsgrupper: "Man skulle kunna tro att orsaken var elevens behov av stöd i undervisningssituationen eller elevens svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen i stor klass." (ibid., s. 31). Resultatet från intervjuerna visar emellertid på ett mer komplicerat mönster. En del elever gick, eller hade gått, i en särskild undervisningsgrupp därför att de hade en specifik diagnos och det fanns särskilda grupper för elever med just den diagnosen i deras kommuner. Andra gick i särskilda undervisningsgrupper för att de ansetts vara för svåra att ha i en ordinarie klass. Det fanns också elever som önskade gå i en mindre grupp men som inte "kvalificerade sig" för en sådan placering och elever som egentligen ville gå i en stor klass men gick i en särskild undervisningsgrupp. Den utlösande faktorn för placering i särskild undervisningsgrupp är ofta en svår situation i den stora klassen, både ur ett socialt och ur ett kunskapsmässigt perspektiv. Eleverna har vanligen upplevt flera misslyckanden såväl i som utanför klassrummet. Dessa svårigheter och problem kan också vara en orsak till att såväl lärare som föräldrar anser att den särskilda undervisningsgruppen är att föredra.

Negativa aspekter och konsekvenser med särskilda undervisningsgrupper som Skolverket tar upp är begränsade möjligheter till kamratval och socialt samspel. Enligt skolverket finns det också flera studier som pekar på att undervisning i särskild undervisningsgrupp innebär att lärares förväntningar på eleverna sänks och att eleverna också har benägenhet för att sänka sin ambitionsnivå. När det gäller "diagnosklasser" menar Skolverket att tanken med dessa är att lärarna ska kunna använda sig av en speciell metod eller pedagogik som passar elevernas specifika svårigheter. Hur en sådan pedagogik skulle se ut och hur den skiljer sig från den som vanligen tillämpas i mindre grupper är emellertid varken dokumenterat eller utvärderat. Elever med en viss diagnos är också sinsemellan väldigt olika, några behöver inga särskilda insatser alls, andra behöver stöd i vissa situationer och ytterligare andra behöver mer genomgripande och långvariga insatser (ibid.). Intressant är att Skolverkets analys av olika särskilda insatser för elever med funktionshinder visar att "... insatserna i huvudsak var desamma oavsett diagnos. Eleverna erbjöds ett lugnare tempo och/eller ett utökat vuxenstöd, vilket eleverna ansågs få genom att gå i en liten grupp, få undervisning hos specialläraren eller tillgång till assistent." (ibid., s. 30). Dessa insatser var också desamma som elever med andra svårigheter än ovan beskrivna funktionshinder erbjöds för att nå målen.

Skolverket (1998) skriver om särskilda undervisningsgrupper och refererar till UGU-projektet (Utvärdering Genom Uppföljning) som är en undersökning över tid som Statistiska centralbyrån (SCB) genomför tillsammans med Skolverket, Högskoleverket, Lärarhögskolan i Stockholm och Göteborgs universitet. Denna undersökning beskriver elevers vägar genom grundskolan, så kallade elevpaneler för longitudinella studier. För närvarande finns fem paneler, den första innehåller elever som gick i årskurs 6 under vårterminen 1980. Elevpanel 2-5 innehåller elever som gick i årskurs 3 vårterminerna 1982, 1987, 1992 respektive 1997 och antalet elever i de olika panelerna varierar från knappt 4 500 till ca 10 000. Datainsamlingen sker genom en enkät som ställs till skolan och frågor ställs varje år så länge eleven går i grundskolan. Frågor som ställs rör bland annat stödundervisning, hemspråksundervisning, språkval och betyg (SCB, 2002).

UGU-projektet visar att andelen elever i den form av permanenta särskilda undervisningsgrupper som enligt bestämmelserna ska beslutas av skolans styrelse utgjorde cirka två procent av den elevpanel som följdes under läsåren 1991/92-1995/96. För övrigt var den vanligaste åtgärden för elever i behov av särskilt stöd ”specialundervisning på annat sätt”. Elever som var föremål för detta utgjorde 20 procent av alla elever i årskurs 3. I vilken omfattning som stödundervisning på annat sätt organiserades i form av mer eller mindre tillfälliga eller permanenta undervisningsgrupper eller i form av stöd i den egna klassen ger UGU-projektet inte information om enligt Skolverket. Skolverket redovisar vidare att uppgifter från andra undersökningar tyder på att antalet särskilda undervisningsgrupper, företrädesvis för ”stökiga” elever, har ökat, men framhåller att det då inte handlar om särskilda undervisningsgrupper i lagens mer strikta mening. Skolverket redogör vidare för en fallstudie av hur grundskolor arbetar med stöd till elever. I denna jämfördes skolor som anordnat särskilda undervisningsgrupper med skolor som valt att ge stödet främst i klassrummet (Skolverket, arbetsmaterial. Grundskolans undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Proj. Nr 13011-2, 1998). ”Definitionen av särskilda undervisningsgrupper gjordes av skolorna själva och kunde variera, men gemensamt var att det rörde sig om en permanent grupp.” (Skolverket, 1998, s. 44).

Ovan nämnda studie visar att det, med ett undantag, fanns fler speciallärare/-pedagoger per elev på de skolor som hade särskilda undervisningsgrupper. I praktiken var det, trots den olika organisatoriska form som skolorna uppgivit, dock relativt små skillnader i arbetssätt. Även vid skolorna utan särskilda undervisningsgrupper inrättades tillfälliga mindre grupper där gruppmedlemmarna kunde växla över tid beroende på vilket ämne som studerades. På en del skolor kallades dessa grupper för ”kliniker”. Exempel fanns också på ”studiegårdar” med tillgängliga lärare och dessa var ständigt öppna för *alla* elever som önskade extra stöd i något ämne. Som ”motsats” till denna form av särskilda undervisningsgrupper kan ställas sammanhållna grupper där läraren har hand om i stort sett all undervisning för sina elever och där det skapas starka sociala band mellan lärare och elev. De skolor som valt att inte anordna denna form av sammanhållna särskilda undervisningsgrupper framhåller vikten av en genomtänkt sammanställning av de ordinarie klasserna och flera investerar istället i mindre klasser med 16 till 17 elever. Speciallärarna på dessa skolor arbetar både i klassrummet jämsides med klassläraren och enskilt med eleverna under vissa timmar.

5.5 Särskilt stöd i andra länder

Persson (1997) skriver att generellt sett så har specialundervisningen ökat i omfång i de flesta länder som har infört en sammanhållen grundskola. Han skriver vidare att svårigheterna med internationella jämförelser hänger samman med vad som definieras som specialundervisning. Avramidis och Norwich (2002) framhåller att jämförelser mellan olika länder inte kan generaliseras på grund av de olikheter som existerar mellan olika länders utbildningssystem. Klarlagt är dock att i de flesta OECD-länder (Organization for Economic Co-operation and Development, internationell samarbetsorganisation för ekonomisk utveckling, antalet medlemsländer var, 1999, 29) får ungefär en procent av skolpopulationen sin undervisning i mer eller mindre segregerade miljöer (specialskolor eller -klasser).

Det finns omfattande litteratur och forskning om elever i behov av särskilt stöd i andra länder men eftersom jag har valt att lägga fokus på svenska förhållanden i denna uppsats är detta avsnitt mycket kort. Till att börja med vill jag emellertid redogöra för Salamancadeklarationen (2001) som 1994 antogs av Internationella konferensen om specialundervisning: tillgång och kvalitet. Konferensen gick av stapeln i juni i Salamanca i Spanien (därav namnet) och arrangerades av Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,

FN:s organ för internationellt samarbete inom utbildning, vetenskap, kultur och kommunikation) och Spaniens utbildnings- och vetenskapsministerium. Drygt 300 deltagare som representerade 92 regeringar och 25 internationella organisationer diskuterade under några dagar de åtgärder som fordras för att främja principen att skolan ska betjäna alla elever. Salamancadeklarationen innehåller principer, inriktningar och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Grundläggande är att man genom att erkänna behovet av att arbeta för målet ”en skola för alla” skall frambringa skolor som respekterar olikheter, stödjer inläring och tillgodoser individuella behov hos alla elever. En deklaration är ett uttryck för en åsikt eller en uppfattning i en särskild fråga och den har en politisk snarare än en rättslig betydelse, vilket gör att den är den minst bindande överenskommelsen bland de så kallade normativa instrument som internationella organisationer arbetar med. Salamancadeklarationen bygger bland annat på FN:s konvention om barns rättigheter vilken slår fast att alla barn har rätt till utbildning och också rätt till stöd för att kunna tillgodogöra sig utbildningen. Konventioner är de tyngsta internationella instrumenten och de ska följaktligen också införlivas i det enskilda landets lagstiftning (vilket bara gäller för de länder som undertecknar konventionen).

I Salamancadeklarationen är utgångspunkten att: ”... varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå, varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov”. Därför deklarerar att: ”... utbildningssystemet skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på ett sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas, elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov”. Vidare anses att: ”... ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostandseffektiviteten och - slutligen - hela utbildningssystemet.” (Salamancadeklarationen, 2001, s. 16).

Emanuelsson, Rosenqvist och Walton (1990) jämför i en artikel specialundervisningen i Sverige och USA. Författarna skriver att elever i behov av särskilt stöd är ett problematiskt område för de allra flesta länder i världen. De menar att, trots de många skillnader som existerar mellan Sverige och USA, demografiskt och historiskt inte minst, så har de två ländernas utbildningssystem utvecklats mer likheter än olikheter. ”... part of this is due to the influence of the United States educational system upon the Swedish educational system during the 1950s and 60s.” (ibid., s. 112-113). Historiskt sett har USA, såväl som Sverige, i huvudsak undervisat elever med svårigheter i segregerade miljöer. När det gäller lagar som styr specialundervisning är de amerikanska lagarna i vissa avseenden mer specifika än de svenska, som exempel nämns kravet på föräldrars samtycke. Betoningen på ”en skola för alla” är emellertid starkare i Sverige än i USA: ”For example, Public Law 94-142 mandates that each handicapped child receive a 'free appropriate education in the least restrictive environment'” (ibid., s. 118-119). Sverige har också, enligt författarna, kommit längre i sin integrationssträvan, i USA påverkas denna starkt av ”... the number of states with different laws, philosophies, and approaches to handling issues of handicapped students.” (ibid., s. 122). Starka, federala, lagar som kräver att alla stater deltar i liknande program behövs enligt författarna för att minska skillnaderna.

Emanuelsson, Rosenqvist och Walton delar in integration i olika nivåer: från att alla elever med funktionshinder får sin undervisning i reguljära klasser ("individuell integrering"), till att de aktuella eleverna får en del av sin undervisning i den reguljära klassen och resterande utifrån specialpedagogiska insatser utanför klassen. Nivån därefter är elever med funktionshinder som går i speciella klasser vilka är integrerade i den ordinarie skolbyggnaden ("fysisk integrering"). Specialskolor, slutligen räknas som den lägsta nivån av integrering, det vill säga helt segregerad undervisning. I USA är betydligt färre elever med svårare funktionshinder integrerade i enlighet med den första nivån jämfört med i Sverige. Många elever med lättare funktionshinder återfinns inom den andra nivån av integrering, det vill säga de får en del av sin undervisning i en reguljär klass. I Sverige är det vanligare att denna grupp elever får sin undervisning helt och hållet i en vanlig klass.

Emanuelsson, Rosenqvist och Walton menar att ett av de största problemen, i USA men även i Sverige, är attityder och kompetens hos lärare i de reguljära klassrummen. När elever i behov av särskilt stöd är placerade i miljöer som brister, både med avseende på positiva attityder och relevant kompetens, är risken för misslyckanden uppenbar. Ett annat problem som tas upp är attityden från andra elever mot elever med funktionshinder. Utstötning, mobbing och nedlåtande attityder är inte ovanligt och, enligt författarna, är detta ett fenomen som existerar i större utsträckning i USA än i Sverige.

6. TIDIGARE STUDIER

6.1 Skolan som forskningsområde

Skolan är en av landets största arbetsplatser. Skolan och dess lärare har också länge intresserat skoladministratörer och forskare, men på olika sätt och från olika utgångspunkter. Under 1940- och 1950-talet sågs inte skolan i forskningssammanhang som en arbetsplats i dagens mening. Hur skolans verksamhet kom att utformas ansågs främst vara styrt av personliga egenskaper hos lärare och elever. För de förstnämnda deras förmåga att undervisa och upprätthålla disciplin, för de sistnämnda deras förmåga att anpassa sig till de krav som skolan ställde. Ellmin (1988) pekar på att detta synsätt klart framträder i den vid den tiden relativt omfattande så kallade lärarlämplighetsforskningen samt i ansträngningarna att komma till rätta med ”disciplinproblematiken”. Bakom detta synsätt finns antagandet att beteendet styrs av inre, stabila dispositioner hos individen och beteendet anses således vara likartat i olika situationer. En undersökning som gjordes 1950 bland folkskolans lärare visade att lärarnas uppfattning om orsakerna till svårigheter i skolarbetet var elevernas störande prat och dåliga arbetsdisciplin, elevernas lättja, slarv och sena ankomster samt elevernas ohörsamhet och allmänt dåliga uppförande (ibid.).

Under 1960-talet påbörjades en utredning som skulle kartlägga lärarens hela faktiska arbetssituation. Denna undersökning vilade på en, då dominerande, teknokratisk syn på skolan och lärararbetet. Undersökningsmetoderna skulle vara objektiva och tillförlitliga och det medförde, enligt Ellmin, att en del relevanta frågeställningar inte kunde undersökas. Bland annat gällde detta frågor kring lärarnas egen uppfattning om orsaker till upplevda problem i arbetet. I grunden för detta betraktelsesätt ligger antagandet om att det som fundamentalt initierar och styr människors beteenden kommer från krafter utanför individen, det vill säga situations(miljö)faktorer. Åtskilligt av 1970-talets lärarforskning kan ses som en reaktion mot de tekniskt utformade undersökningarna som tidigare gjorts och intresset riktades åter mot läraren men nu utifrån ett breddat psykosocialt perspektiv. Arbetsmiljöfrågor lyftes också fram generellt under 1970-talet, inte minst beroende på de förarbeten som gjordes till den arbetsmiljölag som trädde i kraft 1978. ”Inom skolan märktes förändringarna i synsätt bl a i utredningen Skolans arbetsmiljö, (SOU 1974:83), där man i begreppet arbetsmiljö innesluter t ex skolverksamhetens innehåll och beslutsprocesser.” (Ellmin, 1988, s. 4). Det blev nu helt berättigat att utgå från lärares, och annan skolpersonals, perspektiv och upplevelser i olika avseenden på arbetet. De lärarfackliga organisationerna blev nu också i högre utsträckning huvudintressenter för forskningen, tidigare hade huvudintressenterna varit skoladministratörerna. Detta innebar att många undersökningar kom att riktas mot de negativt påfrestande aspekterna av arbetet, med syftet att resultatet skulle ligga till grund för arbetsmiljöförbättringar. Några undersökningar kom dock även att ta upp trivsel och personlig tillfredsställelse i läraryrket.

Ellmin redogör för en mängd resultat från olika studier som sammantaget bland annat visar att 70-talets lärare ansåg att några av de mest påfrestande faktorerna i arbetet var brist på undervisningsmaterial, den stora begåvnings-spridningen vilken försvårar undervisningen, egna bristande kunskaper kring elevvårdsfrågor och disciplin-svårigheter. Dåliga relationer till, eller bristande engagemang hos, kollegor och skolläda-ning är andra påfrestande faktorer som lärarna tog upp liksom brist på tid att samtala med eleverna. Faktorer som däremot gav tillfredsställelse i arbetet handlade om förhållanden i klassrummet, främst elevernas entusiasm och intresse samt friheten att själv välja arbetssätt och arbetsformer. På 1980-talet inriktades forskningsintresset inte enbart mot lärarnas upplevelser utan även mot arbetets yttre villkor och mot lärarens agerande.

6.2 Forskning om lärares arbetssituation

Ellmins egen studie (1988) bygger på lärares självbeskrivna upplevelser av kritiska, i betydelsen avgörande, situationer med syftet att beskriva tillfredsställande och påfrestande aspekter av arbetet. Ellmin menar att genom att samla in (i det här fallet 2 719 skriftliga) beskrivningar om kritiska situationer (från 903 lärare i 20 kommuner) kan slutsatser dra om hur person- och situations(miljö)interaktionen ser ut. ”För att bättre förstå detta samspel behöver vi bättre kunskap om själva situationen, särskilt hur den upplevs och ges mening av lärarna själva. Detta ger ökade möjligheter att klargöra vilka samverkande och dolda faktorer som bidrar till att framkalla tillfredsställelse respektive negativ påverkan.” (ibid., s. 20).

De kritiska situationer som redovisas är enligt Ellmin typiska och representativa för grundskollärare på samtliga stadier och i samtliga skolorganisationer/kommuner och de är inte kopplade till speciella lärarkategorier, ålder eller kön. Unika är de emellertid i den bemärkelsen att varje enskild lärare ger situationen sin personliga mening. När det gäller de tillfredsställande situationerna berör fem av åtta arbetet med eleverna och resterande tre samspelet med andra vuxna. De situationer som handlar om eleverna utgörs vanligast av situationer där läraren upplever att han eller hon framgångsrikt kunnat utnyttja sina kunskaper och personliga resurser samt då eleverna visat intresse och engagemang och synbara resultat vad gäller sina kunskaper och personliga resurser i övrigt. Avgörande faktor i situationen är lärarens upplevelse av egen kompetens. Andra tillfredsställande situationer är sådana där eleverna visar hjälpsamhet och tar ett eget ansvar för skolarbetet samt där eleverna visar läraren uppskattning i olika former. För situationer som berör samspelet med andra vuxna tas sådana upp där läraren får moraliskt och/eller praktiskt stöd i sitt arbete. Främst handlar det om stöd från kollegor, därefter föräldrar och sist från skolledningen. Andra situationer handlar om att få erkännande/uppskattning från andra vuxna samt att i samspel med andra gynnsamt kunna utnyttja sina kunskaper.

De påfrestande situationer som lärarna lyfter fram utgörs av elva olika: sex handlar om samspelet med elever och fem om samspelet med andra vuxna. ”Den vanligaste typsituationen är den där läraren inte kan ge eleverna tillräckligt med hjälp eller bidra till att lösa deras problem. Läraren upplever egen otillräcklighet.” (ibid., s. 191). Som bidragande faktorer anges bristande kontroll över situationen, den psykiska påfrestningen och den bristande kompetensen. Den andra situationen är den där läraren inte har kontroll över elevernas eller det egna agerandet. Övriga situationer som anges som påfrestande är då eleverna inte tar ett eget ansvar för skolarbetet, då läraren inte upplever sig kunna motivera eleverna för den aktuella uppgiften samt då eleverna är verbalt eller fysiskt aggressiva. De tre vanligaste olika situationerna som handlar om samspelet med andra vuxna utgörs i storleksordning av: upplevelsen av att andra inte tar sitt ansvar eller när de egna initiativen möts av negativ eller likgiltig inställning; upplevelsen av att inte räkna till för andras behov; förväntningar och krav samt situationer där läraren upplever sig sakna reella påverkansmöjligheter eller kontroll. De sista två, minst vanliga, situationerna berör andra vuxnas psykiska aggressivitet samt upplevelsen av en viss arbetsuppgift som meningslös. Det problematiska vuxensamarbetet avser i första hand kollegor och handlar främst om svårigheter att diskutera undervisningsfrågor. Näst vanligast är påfrestningar i samarbetet med föräldrar och handlar då om lärarens upplevelse av bekymmer i samtal med föräldrar och då föräldrar öppet ger uttryck åt ett bristande förtroende för läraren. Besvärliga situationer i förhållande till skolledningen anges vara situationer där läraren upplever att skolledningen är i avsaknad av ansvar och samarbetsvilja och/eller då läraren anser sig sakna möjligheter att påverka, en form av ”tvångsstyrning”.

Paulsson (1993) har i en studie inom ramen för forskningsprojektet *Akademiker under 90-talet. En studie av SACO-medlemmarnas arbetsvillkor* belyst lärares arbetssituation. I studien utkristalliserades tre huvudområden; organisation och ledning, fysisk arbetsmiljö och psykosocial arbetsmiljö, där även yrkeskompetens ingick. Av 840 utsända enkäter besvarades 531 vilket ger en svarsfrekvens på 64 procent. Lärarna som ingick i studien arbetade inom samtliga undervisningsstadier, från grundskola till universitet och av de som besvarade enkäten angav två procent att de huvudsakligen arbetade som speciallärare. Paulsson framhåller "... att lärarkåren är förhållandevis homogen i sina svar på så sätt att skillnader mellan lärarnas könstillhörighet, ålder, ämneskombination och undervisningsstadium som regel endast är marginell." (ibid., s. 51). Studien är omfattande, bland annat handlar många frågor om lärares inställning till den då pågående decentraliseringen av skolan. De aspekter av resultatet som jag har bedömt som relevanta för denna uppsats är följande: Ungefär 2/3 av lärarna anser att de har litet inflytande över frågor som rör deras arbetssituation, förutom när det gäller läromedel där 2/3 anser att de har eller delvis har inflytande. När det gäller ämnesteoritiska kunskaper och elevsocial kompetens samt kompetens om gruppdynamik svarar en tredjedel av lärarna att de undervisar i ämnen som de har otillräckliga kunskaper i. En lärare av fyra anser sig inte ha tillräcklig kompetens i det elevsociala arbetet och gruppdynamik. Sammantaget uttrycker de svarande också ett stort behov av ökade kunskaper; allra högst prioriterades teorier och metoder inom ämnesområdena (92 %) följt av teorier och metoder inom det elevsociala arbetet (70 %).

Svaren på frågor gällande de psykosociala arbetsvillkoren visar bland annat att:

- 40 procent av lärarna har under det senaste året allvarligt övervägt att byta yrke.
- Lektionsförberedelse, skrivningsrättning, konferenser samt betygsättning och utvärdering tillhör de arbetsuppgifter som anses vara mest tidsmässigt belastande. Mest betungande bedöms kontakter med skolledning, föräldrar och elever vara.
- De mest stimulerande arbetsuppgifterna utgörs av kontakter med kollegor och eleverna.
- Planeringsarbete är den arbetsuppgift som oftast måste bortprioriteras vid hög arbetsbelastning.
- "Om lärarna fick välja skulle de vilja öka prioriteringsgraden för lektionsförberedelse, planeringsarbete, informella lärarkontakter och elevkontakter, vilket ju också är kärnan i lärararbetet." (ibid., s. 56).

Dallner (1999) har i en studie undersökt psykosocial arbetsmiljö, hälsa och välbefinnande bland skolanställda i en svensk kommun. Studien ingick i Nordiska Ministerrådets projekt för utvecklandet av ett samnordiskt frågeformulär om psykologiska och sociala faktorer i arbetslivet (QPSNordic). De yrkeskategorier som ingick i undersökningsgruppen var skolledare, adjunkter/lektorer, grundskollärare, övriga lärare (slöjd-, musik-, special, hemspråklärare etc) samt övrig personal (syokonsulenter, skolsköterskor, administrativ personal etc). Undersökningsgruppen bestod av 595 personer, av dessa besvarade 372 personer frågeformuläret, vilket ger en svarsfrekvens på 63 procent, med stor variation mellan olika skolor. En del skolor uppvisade nästan hundra procentig svarsprocent medan andra hade en mycket låg. Troliga orsaker till bortfallet, som var störst bland adjunkter/lektorer och övriga lärare, kan enligt Dallner vara att arbetsbördan vid tiden för datainsamlingen varit så stor att en del personer inte hunnit med formuläret. Dallner menar i anslutning till detta att det kan vara "de mest stressade" som ej hunnit svara. Andra orsaker som nämns är att "... många var trötta på frågeformulär, samt att flera av de grupper som ingick bland 'övriga lärare' inte tyckte att det gällde dem." (ibid., s. 45).

En del av studiens resultat visar att flertalet av de svarande upplevde höga krav i arbetet, såväl kvantitativt som kvalitativt. Framförallt grundskollärarna uppgav att de ofta hade för mycket att göra. Vidare svarade de att deras arbete krävde oerhörd uppmärksamhet och fodrade att man ideligen måste fatta snabba beslut. Det stora flertalet ansåg att de hade ett meningsfullt arbete där de hade nytta av sina kunskaper och som ofta innebar positiva utmaningar. Arbetet krävde dock också att de kontinuerligt skaffade sig nya kunskaper och färdigheter. I synnerhet grundskollärarna ansåg att de utförde arbetsuppgifter som egentligen erfordrar mer utbildning. Ett annat område där grundskollärarna var i majoritet i förhållande till de andra yrkeskategorierna handlade om upplevelsen av att inte erhålla tillräckliga resurser för att utföra de arbetsuppgifter som krävdes av dem. Inom samtliga grupper ansåg man sig ha stor frihet att utforma sitt arbete på det sätt man själv valde och majoriteten var ganska säkra på hur deras arbete skulle se ut den närmaste framtiden. Så gott som samtliga var också ofta eller alltid nöjda med sin förmåga att vidmakthålla ett gott förhållande till sina elever.

Skolledarna och den övriga personalgruppen bedömde det sociala stödet från sin närmaste chef som bättre än vad lärargrupperna gjorde, likväl som de litade mest på ledningens förmåga att klara framtiden för arbetsplatsen. När det gällde området som handlade om hälsa var huvudvärk det vanligaste besväret, följt av ont i nacke, skuldror, rygg och mage, i samtliga grupper och många ansåg att besvären berodde på arbetet. De flesta grundskollärare kände sig förbrukade när arbetsdagen var slut och de hade känt sig väldigt pressade och haft sömnsvårigheter under de senaste fyra veckorna. Över en fjärdedel av grundskollärarna funderade ofta på att sluta sitt arbete. Avslutningsvis pekar Dallner (1999) på att ”Höga arbetskrav, såväl kvantitativa som kvalitativa, hade statistiskt signifikanta samband med bristande arbetstillfredsställelse, utbrändhet, stress och fysiska symptom. Beslutsinflytande, uppmuntrande ledarskap och en organisationskultur inriktad på personalvård och innovationer hade positiva samband med arbetstillfredsställelse, inga tankar på att sluta arbetet, optimism, mental hälsa och vitalitet.” (s. 45).

Malmgren Hansen (1998) har i en enkätstudie undersökt dels hur lärare i grundskolan ser på eleverna och sitt arbete, dels hur de ser på specialpedagogisk verksamhet i skolan. 13 skolor i sju olika kommuner med skiftande socioekonomisk struktur ingick i studien och undersökningsgruppen bestod av 207 lärare som huvudsakligen arbetade i årskurs 1-6. Antalet lärare som besvarade enkäten var 110 vilket motsvarar en svarsfrekvens på 53 procent. Hon anger, efter att ha haft kontakt med skolledarna, att den troliga huvudorsaken till den låga svarsfrekvensen är att lärarnas arbetssituation varit extremt betungande. Antalet elever i de svarandes undervisningsgrupper är i genomsnitt 23, med en standardavvikelse på fem. På frågorna om hur lärarna upplever sin klass anser 73 procent att de har en klass som ligger på en normal nivå med en variation som man kan förvänta sig och 80 procent anger att elevernas relationer till läraren är bra, 14 procent anger att de har en mycket stökig klass.

När det gäller hur klassens inlärningsbehov bäst skulle kunna tillgodoses anser nästan en tredjedel av lärarna att en kombination av mindre undervisningsgrupper och specialpedagogiska insatser skulle få positiva effekter på gruppen som helhet. 23 procent uppger att inläringen skulle främjas av att antalet elever minskade, genom flexibla undervisningsgrupper eller minskat antal elever i klassen. Mer lärartid vore det bästa anser tio procent och 17 procent anger att specialpedagogiska insatser skulle befrämja elevernas inläring. Nio procent anser inte att det behövs något ytterligare. Sammanlagt finns det, enligt vad lärarna upplever, i genomsnitt mellan fyra och fem elever i varje klass som är i behov av särskilt stöd. Flest är barnen med läs- och skrivsvårigheter (46 %), följt av barn med socioemotionella svårigheter (35 %). Barn som har svårigheter med matematik kommer därefter (31 %).

Allmänna svårigheter uppges 25 procent av eleverna ha och därefter följer begåvningshandikapp (9 %) och talsvårigheter (8 %). Rörelsehinder, hörselskada samt synnedbjudning uppges ett mindre antal elever ha. Ett flertal elever uppges också ha mer än en svårighet. Med avseende på i vilken utsträckning lärarna upplever att de får tillräcklig hjälp av den person som de vänder sig till när de upptäcker att en elev har svårigheter menar 64 procent att de får det. Visionen om en tillfredsställande undervisningssituation för elever som behöver mer har uttryckts av 99 lärare, framträdande är undervisningens organisation och miljö där undervisningsgruppens flexibilitet och minskad klasstorlek är två väsentliga aspekter.

För att förbättra undervisningen för dessa barn tar också flera upp vikten av att vara flera lärare som delar på ansvaret för arbetet i klassen samt individualisering inom klassens ram. Lokalerna uppges ha en betydande inverkan på lärarnas möjligheter att ge alla elever en god undervisningssituation. Att ha flera mindre rum i anslutning till ett större är en önskan som flera uttrycker. Förutsatt en ökad tillgång på lokal- och personalmässig flexibilitet menar lärarna att det skulle vara fullt möjligt att ge samtliga elever undervisning i klassen. Svaren på frågan om vad lärarna tycker att specialpedagogik innefattar ryms inom följande kategorier: helhetssyn på barn och undervisning, hjälp och stöd för elever och lärare, fördjupade kunskaper om utvecklingsteorier och inlärningsmetoder, specifik kunskap om elever i behov av specialpedagogiska insatser, metodkunskaper som kan underlätta eller lösa elevers svårigheter samt ”kunskaper som vanliga lärare inte har”. Malmgren Hansen (1998) menar i sin diskussion att ”*I den allmänna debatten beskrivs att efterfrågan på undervisningsgrupper fokuserande olika problemkategorier elever är stor och att denna typ av organisation och segregering har sin upprinnelse i lärarönskemål. Resultaten i studien ger inget stöd för detta påstående*” (s. 37).

I en studie av Roll-Pettersson (1999) kartlades och analyserades klasslärares och föräldrars behov av stöd och resurser med avseende på elever som var föremål för specialpedagogiska insatser, med hjälp av enkäter. I denna sammanfattning tas enbart de resultat upp som gäller lärarna, vilka var till antalet 41 stycken. De aktuella eleverna (93 stycken) fick antingen stöd inom klassens ram med eller utan personlig assistent eller i en liten undervisningsgrupp (36 elever). Lärare som undervisar elever i behov av särskilt stöd är, enligt resultatet, i stort behov av information och kunskap om eleven samt fortbildning. Som exempel svarade 75 procent av lärarna ja på utsagan ”Jag behöver mer kunskap om min elevs speciella behov”. De svarande uttrycker vidare behov av kunskap om olika sätt att utforma undervisningen på och inlärningsmetoder utifrån elevernas svårigheter samt om hur man kan tillverka eget undervisningsmaterial. Hjälp med att förstå elevernas beteende/reaktioner framkommer också som ett behov likväl som tid - för förberedelse, uppföljning, olika slags samtal och i undervisningen - samt avlastning i arbetsbördan kring dessa elever.

När det gäller lärarnas uppfattning om stöd och resurser upplevde fler än 75 procent behov av förändring utifrån följande två utsagor: ”Innan eleven började i min klass, fick jag fortbildning om hur man undervisar elever med hans/hennes speciella behov” och ”Jag får fortlöpande fortbildning om hur man undervisar elever med speciella behov”. De lärare som undervisar elever i integrerade skolmiljöer och elever som inte är mottagna i särskolan upplever större behov av stöd, och tid, än lärare som undervisar elever i segregerade miljöer och elever som är mottagna i särskolan. Det behov lärare som undervisar elever vilka är mottagna i särskolan anger som stort är behovet av hjälp inom arbetslaget för att komma överens om en gemensam framtidssyn.

Lärare som undervisar elever i segregerade miljöer efterlyser också ökad kunskap om elever i behov av särskilt stöd hos andra lärare i skolan, så att dessa förstår deras elever bättre. Resultatet visar även att ju svårare funktionshinder eleven har desto mindre behov av hjälp och stöd säger sig elevens lärare ha. Roll-Pettersson (1999) ser detta som "... oroväckande, eftersom det tyder på att endast lärare som undervisar elever med svårare funktionshinder i segregerade grupper får den hjälp och det stöd som de behöver." (s. 71). Roll-Pettersson menar vidare att bristen på kunskap som lärare som undervisar heterogena grupper upplever kan skapa en osäkerhet vilken i förlängningen kan innebära att lärarna uppfattar segregation av elever i behov av särskilt stöd som ett sätt att få kontroll över undervisningssituationen. Hon poängterar också att motsättningarna mellan ideologi och ekonomiska faktorer klart kan utläsas av lärarnas svar. Tydligt blir detta bland annat när det gäller behovet av fortbildning som många lärare uppger att de får ansvara för själva, såväl ekonomiskt som tidsmässigt. Detta till trots att rektor enligt Lpo 94 har ett särskilt ansvar för personalens kompetensutveckling. Mer än hälften av lärarna anser sig också behöva mer tid och kunskap för att kunna utarbeta individuella undervisningsplaner (åtgärdsprogram) vilket också, redan så tidigt som i Lgr 80, är ett tydligt uttalat särskilt ansvar som åligger skolan. Roll-Pettersson påtalar dock att det ingenstans, i vare sig tidigare eller nuvarande styrdokument, anges vad som ska ingå i ett åtgärdsprogram. Tydligare direktiv härvidlag skulle troligen minska lärarnas behov av kunskap inom detta område.

Eliasson (2002) har i en studie intervjuat fem grundskollärare om hur de upplever sin arbetssituation. Hon har särskilt fokuserat på det som lärarna upplevt som dilemman i arbetet. Hon definierar dilemma enligt följande: "*Ett dilemma är en svår valsituation där inget alternativ upplevs som tillfredsställande eller där valmöjligheterna upplevs som starkt begränsade.*" (ibid., s. 4). Eliasson sammanfattar forskning angående önskvärd lärarkompetens och anger bland annat följande: meningsfull kommunikation med eleverna, hög grad av simultankapacitet, förmåga att bemästra "klassrumstrycket" (beteckning för den belastning och stress som lärare dagligen befinner sig i igenom den samtidiga multidimensionaliteten, det vill säga många händelser som inträffar samtidigt i hög hastighet, oförutsägbarheten samt offentligheten), förmåga att reflektera över sig själv och verksamheten samt en problematiserande skicklighet. I resultatet av Eliassons studie framträder ett flertal olika dilemman i lärarnas beskrivningar av sin arbetssituation. "Ett av dessa är möjligheten att ge varje elev det stöd och den hjälp han/hon behöver ... Lärarna har också denna medvetenhet om att *varje* elev ska få den uppmärksamhet och hjälp han/hon har behov av." (ibid., s. 69). Den enda av lärarna som säger sig hinna med att ge varje barn det den behöver - i kunskaphänseende - är den lärare som har mindre än 20 (16) elever i sin klass. Ingen av lärarna upplever att de räcker till för de sociala aspekterna i arbetet, de uttrycker också tvivel om huruvida deras arbetsuppgifter egentligen ska omfatta åtminstone vissa delar av dessa sociala områden.

Utagerande barn upplevs av de lärare (tre stycken) som har det i sin klass som en oerhörd stressfaktor. Förutom upplevelsen av sin egen svårighet med, och sina känslor inför (rädsla såväl som hjälplöshet), att handskas med eleven ifråga har läraren att ta hänsyn till de andra barnen i gruppen som dels får sin undervisning förstörd och dels blir rädda. Den utsträckning i vilken lärarna upplever sig få stöd med dessa elever är varierande, allt från att få ett gott stöd av skolledning och elevvårdspersonal till upplevelsen av att det "bara pratas" och att "dessa barn är någonting man inte ska låtsas om att man har." Förhållandet mellan individ och grupp, och mellan pedagogisk inläring och social fostran, är områden som de intervjuade tar upp på olika sätt och som ofta innebär dilemman av varierande grad. I styrdokumentet för skolan kommer gruppens styrning och påverkan i skymundan - det kan synas som om lärare handhar en elev i taget.

Eliasson betonar att i det vardagliga arbetet som lärare kan uppmärksamheten mycket sällan riktas mot en enskild elev och ”klassrumstrycket” påverkar den inlärningshjälp som läraren kan ge varje elev. När det gäller krav menar tre av lärarna att de högsta kraven kommer från dem själva, övriga lärare menar att de kommer från skolledning respektive föräldrar. ”Skuldkänslor är något som alla lärare känner av mer eller mindre starkt ... i huvudsak riktade mot brister i undervisningen och omvårdnadssituationen när det gäller enskilda barn.” (Eliasson, 2002, s. 71). Att inte hinna prata med eleverna om det som är betydelsefullt för dem och att inte hinna med de barn som är tysta och inåtvända är andra saker som ger skuldkänslor, likväl som att inte hinna, eller orka, arbeta enligt modeller som föreskrivs, till exempel temaarbete, eller efter den egna övertygelsen om vad som är ”god” undervisning.

Grundläggande skillnader i arbetet sett över tid är, enligt de intervjuade lärarna, barns attityder mot varandra, och mot vuxna, samt att ett ökat antal arbetsuppgifter - snarare än minskad personaltäthet - ökat arbetsbördan. Områden där minskade resurser är som mest synliga är läromedelsanslag och vikarietillsättning. Samtliga lärare är i hög grad positiva till samarbete, men med skillnader i uppfattningen om samarbetets omfattning. När det gäller tiden upplever lärarna att den i stort används på det sätt som de själva önskar. Ett problem kan dock vara om det behövs extra tid för till exempel föräldrakontakt eller kontakt med sociala myndigheter; den tiden får då tas från tiden för planering och utvärdering av det pedagogiska arbetet. Fyra av de fem lärarna uppger att de inte ångrar sitt yrkesval, men alla fem uppger att de inte förstår hur de ska orka fram till pensioneringen.

Vernersson (1995, 1998) har i en studie intervjuat tio speciallärare, som i minst tio år arbetat med specialundervisning. Syfte var att beskriva vilka kunskaper en erfaren speciallärare uppfattar som viktiga och pedagogiskt betydelsefulla. Utifrån resultatet avgränsar Vernersson två huvudkategorier och fem underkategorier då det gäller speciallärares uppfattningar om viktiga kunskaper. I den första *Kunskaper/kunnande* ingår instrumentella kunskaper (det vill säga ämneskunskaper och metoder) samt ekologisk kunskap (det vill säga kommunikativ kompetens och kunskap om hur individer och grupper samverkar i ett lärande). I den andra huvudkategorin *Social kompetens* ingår egenskaper av personlighetsrelaterad karaktär som tålamod, nyfikenhet och optimism. Vidare ingår det som Vernersson kallar ”tyst kunskap”, denna bygger på erfarenheter och kännetecknas av uppmärksamhet och en känsla för situationen. Den sista underkategorin är erfarenhetskunskaper och innebär att specialläraren prövar olika undervisningssätt utifrån praktisk erfarenhet. I resultatet beskrivs även vad speciallärarna upplever som speciellt svårt och vad som kan vara stimulerande i arbetet.

Svåra områden kan vara samarbetet med kollegor, främst de ”vanliga” lärarna i arbetslaget och deras arbetssätt och syn på elever i behov av särskilt stöd samt att arbetet kräver specialkunskaper om till exempel autism och utagerande barn som speciallärarna inte alltid upplever att de har. Andra svåra områden kan vara kontakten med föräldrarna och eleverna, när den inte fungerar. Stimulerande områden i arbetet är främst kontakten med eleverna och att få vara delaktig i deras kunskapsutveckling och välbefinnande. Samarbetet med andra och den egna utvecklingen i yrket är också stimulerande områden som nämns. De speciella metoder som speciallärarna använder sig av i sitt arbete delar Vernersson in i tränings-, hjälpmedels-, kommunikations- och attitydorierade metoder. Träningsorienterade metoder används för ett visst inlärningsmål, till exempel läsinläring, skrivinläring och rättstavning (till exempel Witting, Ekener, Madison). När det gäller hjälpmedelsorienterade metoder så struktureras inlärningsituationen av specialläraren med hjälp av ett hjälpmedel, här nämns bland annat datorer, bok och band, talböcker och memoryspel.

De kommunikationsorienterade metoderna är arbetssätt som syftar till att uppnå en bra relation till eleverna så att inläring kan ske. Här tas övningar om jaguppfattning och motoriska och sociala övningar upp, tillsammans med vikten av variation och att anpassa metoden efter eleven samt att sitta ner och prata. Attitydorienterade metoder speglar förhållningsätt och synsätt gentemot eleverna såsom respekt, värme och ”att alla ska få göra så gott som de kan”. Vernersson (1998) sammanfattar med att man kan ”... finna att de använder samma metoder som andra lärare men på ett mera varierat och individuellt anpassat sätt.” (s. 48). Speciallärares önskemål om kompetensutveckling innefattar bland annat ökad kunskap om specialpedagogik, läsinläring och -metoder, datorer, teckenspråk, konfliktlösning och flyktingproblematik.

Mattson (1993) har i en studie intervjuat 14 klasslärare i särskilda undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder. De flesta elever med rörelsehinder får idag sin undervisning i vanliga klasser men på grund av pedagogiska och/eller medicinska skäl kan de få sin undervisning i särskilda undervisningsgrupper. I anslutning till dessa finns då en behandlingsavdelning med ett habiliteringsteam; på så sätt är det tänkt att eleverna ska få sina behov av både undervisning och behandling tillgodosedda under skoldagen. Syftet med studien var att kartlägga det arbetssätt som klasslärarna beskriver när det gäller planering, genomförande och utvärdering av elevernas skolgång. Ett ytterligare syfte var att undersöka hur lärarna ser på begreppen autonomi och oberoende för eleverna, i förhållande till de mål som är uppsatta för undervisningen. Med oberoende avses, i detta sammanhang, att klara av vardagssysslorna utan hjälp och med autonomi menas att själv välja när, hur, och av vem hjälpen ska utföras. Skolans kunskapsförmedlande kan ses som ett led i elevernas autonomi, vilket flera lärare också uttryckte då de menade att kampen för ett autonomt liv kräver kunskaper i olika former. Resultatet visar att formulering av mål, planering och utvärdering av arbetet ständigt pågick, men utan att alltid uttryckas i ord eller dokumenteras. ”Arbetet tycktes istället utspela sig på ett intuitivt plan och var oftast knutet till den enskilda läraren.” (ibid., s. 23). Lärarna och personalen i behandlingsteamet har olika måldokument för sin verksamhet, vilket är naturligt, men enligt resultatet låg problemet i att habiliteringsmålen, enligt lärarna, dominerade över kunskapsinhämtandet. De flesta lärare var av den meningen att kunskapsinhämtandet borde sättas främst och uttryckte frustration över att det blev för lite tid för hela gruppen att arbeta tillsammans och framför allt mindre tid för undervisning jämfört med jämnåriga icke-funktionshindrade elever.

6.3 Skolans syn på elever i behov av särskilt stöd

Arvidsson (1995) har i en studie undersökt lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Hon lyfter fram att när det gäller forskning om hur lärare gör bedömningar av elever och deras svårigheter så framträder olika utgångspunkter för lärares analyser. En historiskt sett vanlig utgångspunkt är en fokusering kring eleven och en bedömning av dennes brister. Detta individperspektiv medförde att eleven genom specialundervisning skulle kompenseras för sina brister. Detta synsätt var i det närmaste allena rådande fram till dess att resurserna för specialundervisningen nådde ett tak och började ifrågasättas. I och med detta kom också skolan som organisation mer i fokus och en kritisk granskning av hur skolan bemötte elever i behov av särskilt stöd startade. En utgångspunkt för ett annat synsätt uppstod när ”Orienteringen mot individen och systemet kom att ersättas av ett nytt tänkande utifrån ett *interrelationistiskt* perspektiv som intresserar sig för vad som sker i klassrummet och ytterst i huvudet på läraren.” (ibid., s. 45).

Den metod Arvidsson använde sig av i sin studie bestod av två moment: lärare fick i grupp se en film av en elev i behov av särskilt stöd samt därefter besvara frågeformulär, med såväl fasta som öppna svarsalternativ, om eleven och problemsituationen på filmen. Sammanlagt deltog 12 skolor i undersökningen och lärare från samtliga stadier var representerade. Undersökningsgruppen bestod, efter en skolas bortfall, av 477 lärare. Resultatet visar att fyra övergripande kategorier täcker lärarnas funderingar om orsakerna; 1) i sättet att handlägga elevvårdsfrågor, 2) hos skolsystemet, 3) hos eleven och 4) hos läraren och/eller undervisnings-situationen. Hälften av lärarna förlägger orsaken till problemet hos lärare/undervisnings-situationen och det stora flertalet lärare föreslår åtgärder som bygger på att eleven och läraren hjälps åt eller vidtar förändringar gemensamt. Majoriteten av lärarna uppger också flera orsaker till de uppkomna svårigheterna och anger även ett flertal olika insatser som nödvändiga. ”Det är påfallande i de avlämnade svaren att lärarna ser det som naturligt att ta sig an problemen.” (Arvidsson, 1995, s. 128).

Arvidsson visar också på att det är vanligare bland lärare på högstadiet än bland lärare på låg- och mellanstadiet att se det som att problemen är inbyggda i skolsystemet. De sistnämnda lärarna anser i högre grad att problemen uppstår i mötet mellan människorna i skolan och deras sätt att hantera systemet. Dessa lärare tänker sig också att kunna åtgärda problemen genom förändringar i samspelet mellan människor där de själva är en aktiv part. Fler bland högstadielärarna lokaliserar också åtgärderna utanför den egna gruppen. Arvidsson resonerar kring detta resultat och menar bland annat att en tänkbar förklaring kan vara att låg- och mellanstadielärarna ”lever närmare” sina elever. I de tankegångar som de lärare redovisar, vilka framhåller eleven och dennes situation, lyfts familjerelationer och uppväxtbetingelser fram som orsaker till problemen. De lärare som poängterar det egna ansvaret menar att de sociala och arbetsmässiga relationerna styrs av val av arbetssätt och -metoder. De tar också upp det väsentliga i att få grupper att fungera i skolan så att de integrerar alla individer i sin gemenskap. Arvidsson noterar en skillnad mellan de lärare som hon benämner som systemtänkare och lärartänkare - de förstnämnda tenderar att fjärma både orsak och åtgärd från lärare och undervisningssituation, de ”... vill få någon annan än de nära skolansvariga att lösa uppkomna problem i möten mellan skola och elev.” (ibid., s. 135).

Skolverket (1998) redovisar i en rapport resultatet från en studie av skolledares syn på arbetet med elever med dolda funktionsnedsättningar, medicinska såväl som ”övriga”. Hit räknas, i denna studie, elever med till exempel allergi, diabetes, dyslexi och MBD/DAMP samt Asperger syndrom. Data samlades in med hjälp av en enkät som sändes till 98 rektorer, totalt svarade 77 rektorer (således en svarsfrekvens på 77,6 procent). Därutöver intervjuades nio av de rektorer som svarat på enkäten. I intervjuerna angav rektorerna att mellan fem och 20 procent av deras elever behöver särskilt stöd. När det gäller åtgärdsprogram upprättas dessa i varierande omfattning, inte på någon av de nio intervjuade rektorernas skolor upprättades åtgärdsprogram för samtliga elever med dolda funktionsnedsättningar. Som regel upprättas dock åtgärdsprogram för elever med assistent, elever i särskild undervisningsgrupp samt för elever som över längre tid får speciallärarinsats eller som utretts av någon inom ett centralt stödteam. Mer än 90 procent av rektorerna uppgav att de bristfälliga resurserna, i hög grad eller till viss del, medför en begränsning i arbetet med eleverna, det vill säga att de inte klarar av att ge eleverna det stöd som de behöver. Enligt Skolverket (1998) tvingar de knappa resurserna ”... rektorerna till diskussioner om hur de ska prioritera, vilket inte upplevs som enkelt.” (s. 16).

Den grupp elever där möjligheterna att ge stöd upplevs som sämst är elever med MBD/DAMP samt elever med språksvårigheter. Mer än hälften av rektorerna menar emellertid att det finns utvecklingsmöjligheter när det gäller skolornas organisation och samarbete med andra instanser samt när det gäller personalens kompetens och attityder - trots de knappa resurserna. Resultatet från enkäterna visar vidare att 80 procent av skolorna hade speciallärare och/eller specialpedagoger på skolan. Drygt 15 procent av skolorna hade särskilda undervisningsgrupper och nära 20 procent av rektorerna uppgav att de hade möjlighet att placera elever i särskild undervisningsgrupp vid annan skola. Av svaren framgår inte för vilka svårigheter särskild undervisningsgrupp används. Övriga skolor ger stöd till eleverna inom klassens ram, ofta i form av assistenter eller resurslärare. Vid någon skola deltog all personal i någon form av specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Intervjuerna visar att skolorna arbetar på olika sätt och att uppfattningarna om hur undervisningen bäst ska ske för elever med dolda funktionsnedsättningar varierar. I intervjuerna framkommer, av de rektorer som i enkäten uppgivit att de har särskilda undervisningsgrupper, att även dessa ser olika ut. Såväl form som benämning varierar, allt från fasta grupper till mer ”flexibla” grupper med en karaktär liknande klinikundervisningens.

En majoritet av rektorerna, som besvarade enkäten, anser sig behöva mer kunskap om dessa elever. Framförallt är det konkret och praktisk kunskap - ”hur-kunskap” - som efterfrågas. Skolverket menar att detta talar för att kunskapen bäst kan fås genom kunskapsutbyte mellan personer med olika kompetenser och erfarenheter av arbete med elever med dessa funktionsnedsättningar samt mellan skolor och andra institutioner med erfarenheter av olika stödinsatser. Rektorerna ser det vanligen som angeläget att så tidigt som möjligt få information om eleverna för att kunna förbereda skolans anpassning till elevens svårigheter. De önskar också ett nära samarbete med andra myndigheter och förskolan. Skolverket har utifrån intervju-materialet utkristalliserat några förekommande förhållningssätt när det gäller synen på elever med dolda funktionsnedsättningar. Det individriktade förhållningssättet, ett förhållningssätt som utgår utifrån tillgängliga resurser, främst om vilken specialpedagogisk kompetens som finns samt ett förebyggande och miljöinriktat förhållningssätt. Skolverket refererar här till Arvidsson (1995), vars studie beskrivits ovan, och menar att en slutsats som eventuellt kan dras av de båda studierna är att det finns ett samspel mellan skolans arbetsorganisation och personalens tänkande, vilket i sin tur får konsekvenser för elevers förutsättningar och lärande i skolan.

Lindstrand (1998) har i en undersökning studerat olika förklaringsmodeller till barns svårigheter i skolan. Hennes studie omfattar intervjuer med 13 rektorer, skriftliga utsagor från 22 lärare och intervjuer med tre lärare samt intervjuer och samtal med ytterligare sju personer som på olika sätt arbetar med barn i behov av särskilt stöd (en kurator, tre centralt placerade chefer för barn i behov av särskilt stöd och tre psykologer vid PBU, Psykisk Barn- och Ungdomsvårdsmottagning). I de kommuner som omfattades av hennes undersökning upplever man att allt fler elever har svårigheter som inte går att bemästra i en vanlig klassrumssituation. Resultatet visar också en påfallande skillnad i lärarnas uppfattningar om de grundläggande orsakerna relaterat till uppdelningen låg- och mellanstadiet samt högstadiet. På det förstnämnda dominerar utvecklingssvårigheter och på det sistnämnda sociala problem som angivna orsaker till elevers svårigheter. Svårigheter med kamratrelationer uppges också specifikt vara en vanlig aspekt till svårigheter på låg/mellanstadiet, vilket inte nämns av lärare på högstadiet. Lindstrand (1998) påpekar att utifrån rektorernas och de ansvariga tjänstemännen svar ”... går det att förstå, att det ofta handlar om samma elever som ses med utvecklingsmässiga svårigheter på låg/mellanstadiet och senare på högstadiet anses ha sociala problem.” (s. 69).

Majoriteten av lärarna beskriver sin frustration över att inte räcka till och de talar också om att de saknar kompetens och att de känner sig ensamma och övergivna i arbetet med dessa elever. Ofta nämns att eleven väntar på utredning och lärarna hyser hopp om att få mer hjälp efter att en diagnos har ställts. Högstadielärarna ger ofta en bild av ett klassrum i kaos där elever som mår dåligt "terroriserar" övriga elever och lärare. En del lärare lyfter fram att de sällan känner till elevens tidigare svårigheter och livssituation. En menade att det verkar som om det är "fult att få en förutfattad mening" om eleverna: "*De ska komma som blanka kort och ges en ny chans*" (ibid., s. 70). Samtliga lärare i denna studie menar att de elever som de beskriver, oavsett typ av svårighet, skulle må bättre i en liten undervisningsgrupp - en viss variation gällande omfattningen av denna åtgärd finns dock. I resultatet framkommer även vid ett flertal tillfällen utsagor om de andra elevernas rätt att slippa de störande och krävande eleverna. Som alternativ till placering i mindre grupp uppges stöd av assistent i den vanliga klassen. Lärarna önskade också diskussioner och erfarenhetsutbyte kring elever i behov av särskilt stöd i kollegiet. Rektorerna uppgav alla att de hade för lite resurser för elever i behov av särskilt stöd, såväl ekonomiska som kompetensmässiga, vilket stämmer väl med resultatet i Skolverkets rapport (1998). Den enda chansen var att söka utverka extra resurser från de centralt placerade medlen. För detta menade rektorerna att det var viktigt att eleverna blev utredda och diagnosticerade, annars minskade möjligheterna att få del av dessa pengar. En av de slutsatser som Lindstrand drar av sitt resultat är att synen på elever i svårigheter har förändrats och blivit "hårdare". Den rådande skolsituationen för dessa elever handlar också mer om strukturella och organisatoriska svårigheter än om personliga misslyckanden hos elever och lärare, menar hon.

Hur specialpedagogisk verksamhet i grundskolan motiveras och genomförs samt hur den är relaterad till skolans pedagogiska verksamhet i övrigt har Persson (1997, 1998) studerat i sina undersökningar. I den första delstudien (Persson, 1977) intervjuades 27 speciallärare, 35 klass- och ämneslärare och 18 rektorer och det övergripande syftet var att studera på vilket sätt specialpedagogik skiljer sig från vanlig pedagogik och hur specialpedagogiska insatser motiveras. Resultatet visar att det stora flertalet av de intervjuade menar att specialpedagogisk verksamhet föranleds av att det finns elever som har svårt att klara av de krav som skolan ställer. De elever som är aktuella för specialpedagogiska insatser uppges ha inlärnings-svårigheter, främst med avseende på läs- och skrivutveckling, samt svårigheter av socio-emotionell karaktär. Stödet ges oftast i form av träning av basfärdigheter i liten grupp och i långsammare tempo. "Var tredje intervjuperson anger att en viktig specialpedagogisk uppgift är att stärka elevernas självförtroende och var femte anger att lärares undervisningsproblem kan utgöra motiv för specialpedagogiska åtgärder." (Persson, 1998, s. 9). Persson tar även upp och diskuterar de olika paradigmen som specialpedagogiken vilar på, och ger uttryck för: det medicinskt-psykologiska, det sociologiska (eller sociopolitiska) och det organisatoriska paradigmet. I korthet förklaras avvikelser från "det normala" med problem eller brister hos individen när det gäller det förstnämnda paradigmet, med strukturella skillnader i samhället till exempel socioekonomiska när det gäller det andra och med brister i skolans organisation när det gäller det sistnämnda. När utgångspunkten i synen på elever i behov av särskilt stöd utgörs av ett medicinskt-psykologiskt tankesystem menar Persson att de specialpedagogiska konsekvenserna blir att insatserna ska innebära att om symtomen inte kan elimineras så ska de, eller dess följder, åtminstone mildras. Förläggandet av svårigheterna till individen själv, och beskrivningen av dem som en funktionsnedsättning, innebär emellertid att omgivningen i liten utsträckning problematiseras.

Avramidis och Norwich (2002) redogör i en artikel för lärares attityder i förhållande till integrering/inkludering. Mycket forskning, i många olika länder världen över, har genomförts utifrån antagandet att lärares attityder till integrering påverkar i vilken utsträckning som politiska direktiv och visioner implementeras i verksamheterna. Artikeln är en översikt över denna forskning och den innefattar, till skillnad mot andra översikter, så många internationella studier som möjligt, inte enbart amerikanska. Avramidis och Norwich skriver emellertid att lärares attityder gentemot integrering har rönt en stor uppmärksamhet, varför deras översikt ej kan räknas som fullständig. Angående "Public Law 94-142" som slår fast att barn med funktionshinder skall få sin undervisning "in the least restrictive environment" skriver författarna att detta inte innebär någon förväntan om att alla elever i behov av särskilt stöd ska bli "functionally integrated", det vill säga att de fullt ut skulle delta i reguljär skolverksamhet, "... but rather that children will be integrated in the manner and to the extent that is appropriate to their particular 'needs' and circumstances." (ibid., s. 131). Författarna belyser en mängd faktorer som kan inverka på lärares acceptans av integreringsprincipen. Dessa olika faktorer som påverkar lärares attityder står också på många vis i relation till varandra. Avramidis och Norwich gör en uppdelning av faktorerna i "barn-relaterade variabler", "lärarrelaterade variabler" och "miljövariabler" (den sistnämnda med avseende på undervisningens och skolans miljö i stort). Avramidis och Norwich (2002) menar att lärare inte har tagit till sig ett synsätt som innebär en total inkludering av alla elever, även om de är positivt inställda till den övergripande tanken med inkluderande undervisning: "Instead, they hold differing attitudes about school placements, based largely upon the nature of the students' disabilities." (s. 142). Lärare har, enligt denna studie, mer positiva attityder till inkludering av elever med lättare svårigheter och fysiska/sensoriska funktionshinder än av elever med mer komplexa svårigheter och behov. Författarna framhåller att resultat från flera studier visar att när det gäller svårare inlärnings- och beteendeproblem är lärares attityder till inkludering negativa.

De olika lärar-relaterade variabler som tas upp i artikeln är kön, vilken åldersgrupp som lärare undervisar, antal år som lärare, erfarenheter av elever i behov av särskilt stöd, utbildning/träning, syn på orsaker till svårigheter samt sociopolitiska uppfattningar. Studier kring dessa variabler och deras samband med attityder till inkludering uppvisar motstridiga resultat och Avramidis och Norwich menar att ingen av dem kan - ensam - ses som en indikator på lärarattityder. De aspekter som verkar ha tydligast samband med en positiv attityd är dock specialpedagogisk utbildning och träning, på såväl grund- som fortbildningsnivå. För miljörelaterade variabler finns, enligt författarna, en större samstämmighet mellan olika studiers resultat: "... there is sufficient consistency regarding educational environment-related variables, which suggests that significant restructuring in the mainstream school environment should take place before students with significant disabilities are included." (ibid., s. 142). Faktorer som är relaterade till attityder till inkludering är tillgången på resurser i form av särskilt material, anpassade och lämpliga lokaler och liknande. Resurser i form av olika typer av stöd i arbetet, från engagerade rektorer till specialpedagoger och annan elevvårdspersonal i såväl interna som externa stödteam är också av stor betydelse för lärarnas attityder till inkludering. En annan resurs som tas upp är tid. I en studie som Avramidis och Norwich refererar till rapporterar lärare att de anser sig behöva en timme mer per dag för att planera för en fungerande inkludering "... as a result of increased planning for meeting the needs of a very diverse population." (ibid., s. 142). Författarna hänvisar vidare till flera studier som visar att lärares attityder gradvis förändras från mer negativa till mer positiva när de ställs inför elever i behov av särskilt stöd i sina klasser, under förutsättning att de upplever en ökning av den egna kompetensen och förmågan att bemästra situationen. "This evidence indicates the necessity of adopting a gradual approach in the implementation of inclusion, and for this reorganization to succeed, careful planning, monitoring and review of the process is required." (ibid., s. 143).

7. RESULTAT MED KOMMENTARER

I detta avsnitt presenteras resultatet i löpande text. Vissa frågor presenteras även i tabellform (bilaga 3). Jag har också valt att här kommentera de frågor som jag anser brister i sin konstruktion. Den sammantagna konsekvensen av dessa för studiens validitet diskuterar jag dock i kapitlet Diskussion.

Beskrivning av personalgruppen - utbildning och yrkeserfarenhet

Av de personer som besvarade enkäten är 13 kvinnor och sju män. Fem personer är åldersmässigt mellan 30-39 år, åtta personer är mellan 40-49 år och sju personer är 50 år eller äldre. Majoriteten av de svarande (18 personer) har lärarutbildning och tre personer av dessa är därtöver speciallärare/specialpedagoger. De två personer som har annan utbildning har socionom- respektive It-pedagogutbildning. När det gäller personalens tidigare yrkeserfarenhet från särskilda undervisningsgrupper (SU-grupp) eller liknande är det åtta personer som inte har tidigare yrkeserfarenhet av detta slag. Vad som emellertid inte framkommer, då den frågan inte ställdes i enkäten, är dessa personers tidigare lärarerfarenhet i den reguljära skolan, med eller utan elever i behov av särskilt stöd. Troligen har dessa åtta personer denna lärarerfarenhet, likväl som övriga svarande, bland annat med tanke på deras ålder. Tolv personer har tidigare arbetat i SU-grupp, eller liknande, och fyra av dem har lång erfarenhet av SU-grupper; från sju till 23 år. Den yrkeserfarenhet av barn i behov av särskilt stöd som dessa tolv personer har är varierande. Förutom arbete i SU-grupp anges erfarenhet från arbete i Obs-klasser, träningskola, barn- och ungdomspsykiatri, Asperger-klass, resurs till barn med autism, behandlingshem, behandlande skola och arbete med vuxna med förståndshandikapp.

De flesta personer som har svarat på enkäten är således i övre medelåldern, så gott som alla har en pedagogisk utbildning och ganska många har också mer eller mindre lång erfarenhet av arbetet i särskilda undervisningsgrupper eller liknande. Av de personer som inte har någon tidigare yrkeserfarenhet från särskilda undervisningsgrupper har bara två arbetat i nuvarande grupp mindre än ett år. Resterande har arbetat i sina grupper mellan två och tre år (6 personer). Den samlade erfarenheten bland personalen tyder sålunda på att det sammanlagt finns en ansevärd och mångfacetterad kompetens i stadsdelen när det gäller elever i behov av särskilt stöd, trots att några har relativt kort erfarenhet av arbete i särskilda undervisningsgrupper och med barn i behov av särskilt stöd.

Arbetsstrivsel och upplevelse av delaktighet

De allra flesta (15 personer) som har svarat på enkäten bedömer stabiliteten i sin personalgrupp som mycket eller relativt god. Fem personer anser emellertid att den är instabil. Samtliga av de som besvarat enkäten trivs mycket (14 personer) eller ganska (6 personer) bra med sina arbeten. Knappt hälften av personalen (9 personer) anger att de inte upplever sig helt delaktiga i skolans övriga verksamhet. Det som personalen ser som de främsta orsakerna till detta är att de "ligger externt", det vill säga att de arbetar i lokaler som inte är integrerade i den övriga skolan (7 personer); att tiden inte räcker till för allmänna möten och konferenser samt att den särskilda undervisningsgruppen "mest är för sig själv" eller "ofta glöms bort". En betydelsefull fråga i detta sammanhang är om personalen anser att det är viktigt, för dem själva och/eller eleverna med delaktighet i detta avseende. Denna följdfråga ställdes inte i enkäten - vilket jag kan se som en brist - men en person skriver ändå spontant att han eller hon anser att det är nödvändigt med delaktighet i skolans övriga verksamhet. Av de personer som besvarat enkäten arbetar 13 i en särskild undervisningsgrupp som är lokalintegrerad i en skola, de övriga sju arbetar i en lokal som antingen ligger helt för sig själv eller som är belägen inom en skolas område men utanför själva skolbyggnaden. Endast fyra personer anser

att lokalerna fungerar dåligt, medan övriga anser att de fungerar mycket bra (3 personer), bra (7 personer) eller ganska bra (5 personer). Den person som inte har svarat på den frågan anger dock på följdfrågan att klassen bör flytta in i stora skolan. Samtliga som anser att lokalerna fungerar dåligt är personal som arbetar i SU-grupper som inte är lokalintegrerade. Två av dem som arbetar i icke-integrerad verksamhet anser dock att lokalerna fungerar ganska bra. De kommentarer som finns från de som arbetar i en SU-grupp där lokalerna ligger utanför skolan och som anser att lokalerna fungerar dåligt lyfter fram negativa aspekter som ”utanförskap”, att lokalerna inte är utrustade på samma sätt som andra skollokaler, att grupprum saknas, att rummen är för små och ger en ”källarrumskänsla”.

Relationerna med eleverna och kollegorna

När det gäller vad personalen upplever som positivt med sitt arbete anger de flesta (16 personer) av de som svarade på denna fråga (18 personer) framförallt arbetet med eleverna, och i synnerhet de relationer som uppstår: ”... de nära relationerna till eleverna som så småningom byggs upp, den tillit och trygghet de på sitt sätt ger uttryck för”. En person uttrycker att: ”Det är alltid roligt att vara med den här gruppen ... de är arbetsinriktade även om självförtroendet sviktar ibland” och en annan lyfter fram att: ”Jag får mycket tillbaks av eleverna och glädjen då eleverna gör framsteg” är det mest positiva med arbetet. Arbetet med eleverna innebär också utmaningar och utveckling av den egna yrkesmässiga kompetensen vilket en person uttrycker enligt följande: ”Jag gillar att möta utmaningar och få det som många upplever som svårt att fungera, jag växer.” Positiva faktorer i arbetet som flera (7 personer) nämner är att finna pedagogiska lösningar på svåra skolsituationer samt att ”hjälpa elever som har haft det jobbigt i stor klass”. En av dessa personer skriver att ”... man kan få uppleva resultat ganska snabbt på det man gör som stimulerar för att jobba vidare med det som tar längre tid att förbättra”. Friheten att själv få påverka och utforma verksamheten utifrån elevernas behov och förutsättningar ses också som en mycket värdefull aspekt av arbetet (4 personer). Ett annat mycket positivt element i arbetet utgörs av samarbetet med kollegorna vilket anges med yttranden som ”vi är ett team som hjälps åt”, ”arbetsglädjen i arbetslaget” samt ”arbetskamrater med en annan grundsyn på skola” (4 personer).

Brist på tid och heterogena elevgrupper med stort behov av stöd

De 15 personer som besvarade frågan om vad som är negativt med arbetet ger för handen att för majoriteten så kan de mest negativa aspekterna delas in i två huvudgrupper, dels aspekter som är relaterade till de yttre villkoren för arbetet - miljörelaterade aspekter - dels elevrelaterade aspekter. Till den första gruppen hör framförallt bristen på tid, vilket nämns i varierande ordalydelser och med lite olika innebörd (5 personer). Som exempel skriver en person att: ”i dagens läge är det svårt att få tiden att räcka till för alla möten och allt nytt som ständigt strömmar till” och en annan menar att: ”jag hinner inte planera och följa upp arbetet med mina kollegor och vi har för lite tid att diskutera enskilda elever”, en tredje person lyfter också fram ”bristen på tid till planering, utvärdering och rast”. Bristen på tid handlar också om elevernas stora behov av stöd och individualiserad undervisning, som en person uttrycker det: ”Det är svårt också att undervisa i flera årskurser samtidigt och hinna hjälpa alla även om de är få”. I denna utsaga finns tidsbristen med som en negativ faktor men den är också - och kanske i högre utsträckning - relaterad till elevgruppens stora heterogenitet och samtidiga stora behov av stöd och individualiserad undervisning. Konsekvensen av detta blir en upplevelse av att inte ha tillräcklig med tid eller att inte räcka till för varje enskild elev. Att elevernas svårigheter kan innebära negativa aspekter för personalen i deras arbete vittnar flera svar om (5 personer), vilket följande citat illustrerar: ”... frustrationen man ibland upplever när det känns som det inte ’spelar någon roll’ vad man gör, eleverna kommer ändå inte framåt” samt ”Vissa elever sliter hårt på en psykiskt”.

Känslan av att inte räcka till

Känslan av att inte räcka till framkommer i flera svar och kan både kopplas till den ovannämnda tidsbristen och till elevernas svårigheter och de yttre krav som finns. Två personer uttrycker detta likartat i enlighet med följande citat "... när jag känner att jag inte räcker till för eleverna och deras föräldrar och samhällets hårda krav att alla ska uppnå målen". Elevernas koncentrationssvårigheter nämns också som en negativ aspekt, likväl som svårigheterna med att få alla elever att nå kunskapsmålen och att sätta betyg. En annan negativ aspekt av arbetet som förmedlas av några är dels bristen på erfarenhet av arbete med elever och föräldrar i svåra skolsituationer inom arbetslaget, dels svårigheter att hitta gemensamma förhållningssätt och metoder i arbetet (4 personer). Här nämns åter tidsbristen som en bidragande orsak till att diskussioner kring detta inte kommer till stånd. Andra negativa delar av arbetet som nämns, och som också mer är relaterade till yttre förutsättningar, är bristen på kontinuitet och att det inte är tillräckligt tydligt för resterande personal "vad man arbetar med" samt att man inte har riktad fortbildning tillsammans med kollegorna. "Stressen och pressen genom höga krav på mig själv samt tung elevgrupp" är ett citat som väl sammanfattar vad som tillsammans med tidsbrist och andra bristande förutsättningar, mer eller mindre finns med i samtliga svar på denna fråga.

Beskrivning av elevgrupperna och personalens syn på deras sammansättning

Antalet elever som varje personal arbetar med varierar från fyra till 15. Det vanligaste är åtta elever (7 personer). Sammanlagt 12 personer arbetar med elever i årskurs 7-9. När det gäller årskurserna från och med förskoleklass (F) till och med årskurs 6 är variationen av vilka årskurser som ingår i den grupp som varje person arbetar med större. En person uppger att hon eller han arbetar med en grupp bestående av F-1, en med 2-4, en med F-1 + 2-4 och en med F-4. Ytterligare en person anger att hon eller han arbetar med elever i årskurs 1-6 och tre personer arbetar med en grupp bestående av elever i årskurs 4-6.

Frågan i enkäten som handlar om vilken målgrupp som den särskilda undervisningsgruppen vänder sig till är en fråga som sex av 20 personer inte har svarat på. Frågan borde därför nog istället ha formulerats som "vilka svårigheter har eleverna". De som har svarat på denna fråga har uppenbarligen tolkat enkätfrågan på detta sätt och de beskriver en variation av svårigheter hos eleverna. Främst nämns långsam inläring (8 personer) respektive koncentrationssvårigheter med eller utan diagnos (9 personer). För övrigt nämns också en rad andra svårigheter: stora inläringssvårigheter; utagerande/psykosocial problematik; borderlineproblematik; talstörning samt perceptionsstörning.

På frågan om personalen anser att elevernas placering i den "egna" SU-gruppen är korrekt svarar knappt hälften (9 personer) att de anser att samtliga elever har fått en rätt placering. Övriga (11 personer) gör bedömningen att (och/eller är osäkra kring huruvida) en till tre elever egentligen borde ha blivit placerade i en annan grupp. I det senare fallet menar de flesta att de elever som "faller utanför den särskilda undervisningsgruppens ram" istället borde ha gått i särskolan eller i en grupp för elever med långsam inläring eller i en skola med inslag av behandling/terapi. Följande citat täcker vad flera har lyft fram i kommentaren till denna fråga: "De har större svårigheter och behov än vad vi kan tillgodose både resursmässigt och kunskapsmässigt, de här eleverna är i behov av skola med inslag av behandling". För en person handlar uppfattningen om att "...vi har inte tillräcklig kunskap om språkstörning" och för ytterligare en annan om att "En elev har för stort begåvningshandikapp".

När det gäller sammansättningen i elevgruppen menar, trots detta, inte någon att den fungerar dåligt, men knappt hälften (8 personer) anser att gruppen fungerar mindre bra och orsakerna till detta är främst konflikter eleverna emellan samt att eleverna är "... enormt olika individer som alla egentligen kräver allt". En person poängterar att "... det är olika från år till år, eftersom spridningen är så stor på alla nivåer är det en stor uppgift för lärarna att arbeta ihop gruppen", vilket även uttrycks av en annan person, fast med lite andra ord: "Spridningen i gruppen blir ofta för stor, från särskolemässiga fyror till sexor med myror i brallan med goda intellektuella resurser".

Fördelar med särskilda undervisningsgrupper

Personalens beskrivning av vad eleverna vinner på att gå i en SU-grupp handlar om två, delvis olika men också av varandra avhängiga, faktorer: det handlar om elevernas trygghet och självförtroende samt om deras kunskapsinhämtande. Det en person skriver illustrerar detta i hög grad: "De har i sin nuvarande grupp fått en trygghet de aldrig skulle ha kunnat få i en vanlig klass, de har också chansen att utveckla sitt självförtroende och sin sociala kompetens hela tiden förutom skolkunskaper". Att eleverna blir sedda av vuxna samt får kontakt med andra elever i liknande situation vilket kan ge möjligheter till social träning och upplevelsen av att inte vara ensam om sina svårigheter är det också flera som lyfter fram i sina svar. En person anger att: "De lär sig sina egna styrkor och svagheter, får träning i social kompetens och lär sig strategier för att kunna hantera sina svårigheter, de lär sig att skapa ordning i kaos".

Trygghet, struktur och förutsägbarhet samt en kontext som rymmer färre intryck och relationer anses även som vinster för eleverna och dessa faktorer gör det också, enligt personalens svar, lättare att fokusera på inläringssvårigheterna. I kombination med en individualiserad undervisning och särskilt stöd ökar därmed elevernas kunskapsinhämtande: "De får möjlighet att genom extra stöd få chansen att ta fram de otroliga resurser de, som alla andra, faktiskt besitter", som en person uttrycker det. Ytterligare en person uttrycker kraftfullt att "... de elever vi har skulle aldrig ha en möjlighet i en stor klass". En annan persons svar om fördelarna med att gå i en särskild undervisningsgrupp jämfört med en vanlig stor klass kan också ses som en utveckling av föregående svar: "De får bättre koncentrationsmöjligheter, mer uppmärksamhet och det blir minskad risk för mobbing".

Nackdelar med särskilda undervisningsgrupper

När det sedan gäller personalens åsikter om vad eleverna förlorar på att gå i en särskild undervisningsgrupp var det några som ansåg att eleverna inte förlorade någonting (4 personer). Tre personer svarade inte alls vilket jag tolkar som att deras åsikt överensstämmer med de fyra förstnämndas eftersom de svarat utförligt på frågan om vad eleverna vinner på att gå i en särskild undervisningsgrupp. Mer än hälften av personalen (13 personer) anser dock att det *även* finns förluster för eleverna med en placering i en särskild undervisningsgrupp. Som negativa aspekter nämner dessa personer framförallt bristen på bra förebilder eller uttryckt på ett annat sätt av en annan person: att det inte finns elever utan svårigheter att "spegla sig i" och lära sig av. En ytterligare person formulerar detta som att det kan finnas en risk för att eleverna "... betraktar sig själva som annorlunda, de har inga att "spegla" sig i, det "onormala" blir normalt". Andra uttryck som rör samma aspekt är att en liten grupp inte ger samma möjligheter till grupp- och social träning och att det kan saknas ett "... naturligt gruppträck, ibland blir det för stort utrymme för knepigheter och utanförskap".

Vidare nämns även att ”... en spontan närhet till många olika kamrater” försvinner, likväl som risken för att eleverna förlorar kontakten med sina tidigare klasskamrater också nämns: ”Med få elever i en SU-grupp kan det bli svårt med kompisar”. Även brist på en känsla av ett större sammanhang samt faran för stigmatisering framhålls. Ett par personer tar dessutom upp nackdelar med för många vuxna, dels att eleverna kan bli för ”... påpassade av för många vuxna”, dels att de kan få ”... svårt att förstå att man måste ”dela” på vuxna med klasskamrater”.

Det dagliga pedagogiska arbetet

Knappt hälften (11 personer) uppger att de inte arbetar utifrån någon särskild metod, fyra personer svarade inte alls på frågan. De specifika metoder som nämns av de som svarat ja på frågan (5 personer) är ”ett lösningsfokuserat perspektiv” (2 personer), TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) (2 personer) samt individualisering (1 person). Fjorton personer beskriver de arbetsätt/metoder som de använder i sitt dagliga arbete och i dessa beskrivningar framkommer på olika sätt en ytterligt individanpassad undervisning i de flestas framställningar (8 personer). Struktur, rutiner och tydlighet nämns också specifikt (4 personer).

Andra metoder som nämns i beskrivningarna är arbetsscheman (2 personer), sociala berättelser (2 personer) samt individuella studieplaner och tema (1 person vardera). Belöningar, mycket uppmuntran och ett betonde av lusten att lära samt humor är andra inslag i personalens redogörelser. Tre personer skriver att de, som en person uttrycker det: ”Jag försöker hitta den metod som passar barnet, detta innebär att jag samlar på en rad olika metoder”. Sammanfattningsvis belyser följande citat hur majoriteten beskriver det dagliga arbetet med eleverna: ”Vi har en väldigt tydlig och fyrkantig struktur på verksamheten hela dagen, barnen vet vad som ska hända och vad vi förväntar oss av dem i alla rutiner, sociala relationer osv och vad konsekvenserna blir om man inte följer normer och regler”.

När det gäller frågan om personalen har schemalagd tid för gemensamma diskussioner om pedagogiska metoder och förhållningssätt svarar hälften (10 personer) att de har det. Den vanligaste frekvensen för dessa diskussioner är en gång per vecka, några uppger att de har schemalagd tid varannan vecka. En person svarade ej på frågan, vilket således innebär att knappt hälften av personalen (9 personer) inte har någon schemalagd tid för gemensamma pedagogiska diskussioner.

Behovet av pedagogiskt material

Med avseende på pedagogiskt material anser åtta personer att de har det material som de behöver för sitt arbete. Av de personer som svarat ”delvis” (4 personer) eller ”nej” (8 personer) på denna fråga anser sju att de behöver mer böcker: faktaböcker av olika karaktär i samma ämne; lättlästa böcker; särskilt anpassade böcker och skönlitteratur. Bristen på datorer och programvaror nämns också (5 personer), likväl som brist på video (2 personer) och laborativt och praktiskt material (4 personer). I det sistnämnda ingår även lek- och konstruktionsmaterial för de yngre eleverna. Annat material som saknas är kartor, viktväggar och hjälpmedel. Två personer skriver också att det behövs mer pengar till stimulerande aktiviteter/studiebesök för eleverna.

I flera svar lyfter personalen fram behovet av variation och mångfald när det gäller pedagogiskt material: ”... eftersom flera moment måste nötas in krävs mycket material som tränar samma sak och eftersom undervisningen ska vara lustfylld och ofta ha ett inslag av överraskning krävs jämt nytt material”. En person menar också att ett av problemen med

pedagogiskt material är att det är svårt att planera inköpen vid terminsstarten, material behöver köpas in allt eftersom eleverna utvecklas. På frågan om orsakerna till att pedagogiskt material saknas är det flera av de elva personer som svarat som nämner framförallt brist på pengar (5 personer) och erfarenhet (5 personer). För övrigt tas också upp bristande rutiner, bristande ansvarsfördelning, tidsbrist och svårigheter att hitta lämpligt material.

Åtgärdsprogram

Alla, utom en person, har svarat ja på frågan om alla elever har individuella åtgärdsprogram. Denna person anger att orsaken till att eleverna inte har åtgärdsprogram är att: ”Vi är dåliga på att skriva ner det, oftast har jag det i huvudet. Vi samtalar ofta med föräldrarna men gör inte formella åtgärdsprogram”. Svaren på frågan om vem eller vilka som skriver åtgärdsprogrammen visar att det är ungefär lika vanligt att åtgärdsprogram skrivs av en person som av flera. Antingen skriver elevernas lärare/mentor åtgärdsprogrammet (5 personer), eller så är det en specialpedagog med övergripande funktion som gör detta (5 personer). Att läraren/mentorn skriver åtgärdsprogrammen tillsammans med specialpedagogen framkommer i något färre svar (7 personer).

Endast fyra personer uppger att eleven och/eller föräldrarna är delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogrammen, men eftersom enkätfrågan tyvärr inte innehöll något svarsalternativ för elev respektive förälder så ger det samlade resultatet ingen information om vad de andra personernas svar egentligen innebär i detta avseende. Att övrig personal inte har uppgett att elever/föräldrar deltar i upprättandet av åtgärdsprogrammen behöver inte innebära att de inte gör det. En ytterligare egen reflektion är att frågan i enkäten är formulerad som vem/vilka som *skriver* åtgärdsprogrammen. Detta är en brist eftersom det inte ger någon information om processen som leder fram till själva skrivandet av dokumentet och vilka som deltar i denna process.

Resultatet visar vidare att flertalet (15 personer) uppger att de, mer eller mindre, använder elevernas åtgärdsprogram i det dagliga arbetet. Tretton personer har också beskrivit hur de använder åtgärdsprogrammen och sättet detta görs på är mycket varierande; allt från att de fungerar som återkoppling i pedagogisk handledning eller som stöd för eleven och läraren i att se/visa på olika uppgifter i skolarbetet till att ”finnas i huvudet” på personalen. Följande sex olika citat illustrerar dessa skillnader:

- ”Åtgärdsprogrammet finns vid varje elev, så elev och pedagog kan gå in och se/visa vad vi skulle jobba med”,
- ”Eleverna har ett arbetsschema för kunskapsinläring och motorisk träning”,
- ”De barn som är placerade hos oss har inte ett eller två specifika inlärningsproblem. De har problem kring samtliga inläringssituationer. Detta betyder att man i det dagliga arbetet måste möta eleven utefter dess mognad och hålla åtgärdsprogrammet i huvudet. Den här frågan skulle kunna vara en gemensam fortbildningsfråga”,
- ”Vi lägger upp det dagliga arbetet så vi kan arbeta med varje elevs behov inom alla områden och under hela dagen, skola och fritids”,
- ”Tar intryck av att läsa dem, de delas ut till lärarna”,
- ”Mentorn ser till att alla lärare får del av åtgärdsprogrammen”.

Ytterligare en person uttrycker det som kan skönjas i resultatet som helhet: ”Vi är ganska dåliga på att göra åtgärdsprogrammen till praktiska verktyg i vardagsituationen, detta är en ständigt återkommande diskussion”.

Uppfattningar om intagningsrutiner och utslussning av elever till ”vanlig” klass

Det som bland annat kan vara intressant när det gäller intagningsrutiner är i vilken utsträckning som personalen anser sig vara delaktiga i dem och om detta påverkar upplevelsen av att ha tillräcklig bakgrundsinformation om respektive elev. Resultatet visar att något mer än hälften av de som besvarat enkäten uppger att de, mer eller mindre, är delaktiga i intagningsrutinerna (ja: 5 personer, delvis: 7 personer). De flesta av dessa anser att de, mer eller mindre, har tillräcklig bakgrundsinformation om eleverna (ja: 6 personer, delvis: 4 personer). I det motsatta fallet anser de flesta av de som inte är delaktiga i intagningsarbetet att de har, i större eller mindre omfattning, tillräcklig information (7 av 8 personer). Detta kan peka på att upplevelsen av att ha tillräcklig bakgrundsinformation inte tycks påverkas av om man som personal är delaktig i intagningsarbetet kring eleverna eller inte.

Lite mindre än hälften av personalen (8 personer) anser att intagningsrutinerna, mer eller mindre, skulle kunna förbättras, av dessa är majoriteten (6 personer) delaktiga i intagningsarbetet. Sju personer anser inte att intagningsrutinerna behöver förbättras och av dessa är nästan lika många delaktiga som icke-delaktiga i intagningsarbetet (3 respektive 4 personer). Fem personer svarade inte på frågan om intagningsrutinerna behöver förbättras.

Av de personer som har svarat ”delvis” eller ”nej” på frågan om de anser att de har tillräcklig bakgrundsinformation om eleverna (11 personer) menar samtliga att information som är nödvändig främst är information om eleverna; vilka styrkor och svårigheter som de har. De flesta tar dock också upp vikten av att få information om elevernas skolbakgrund: ”Vad är gjort för åtgärder innan och vilka resultat/konsekvenser har de fått”, men även ”... vad eleven behöver i början – pedagogiskt och allmänt vad gäller den första kontakten och inlärningsperioden”. Några nämner även här att alla elever bör ha en pedagogisk och en psykologisk utredning inför en placering i särskild undervisningsgrupp. En person skriver också, vilket sammanfattar de flesta kommentarerna, att: ”Egentligen kan det aldrig bli för mycket information från avlämnande skola, men väldigt lätt för lite”.

Tanken med frågorna kring utslussning var att få personalens uppfattning om hur många elever som börjar i en särskild undervisningsgrupp för att sedan, helt eller delvis, återgå till en reguljär skolsituation. Detta dels med utgångspunkt från personalens hela yrkeserfarenhet, dels - och främst - med utgångspunkt från erfarenheten av nuvarande grupper. När det gäller det förstnämnda är resultatet i sin helhet mycket osäkert; flera personer minns inte hur många elever de har arbetat med under årens lopp. Ett axplock av resultatet när det gäller de personer som har svarat på alla delfrågorna, och som arbetat i särskild undervisningsgrupp under en längre tid, visar i ett fall att av 31 elever har två återgått till en ordinarie skolsituation, i ett annat fall har tre elever av 15 återgått. Ytterligare ett fall visar att av 16 elever har sex återgått och en personal redogör för att av 22 elever har fyra elever återgått till en stor klass. Fyra personer har inte svarat på om några elever har återgått till en reguljär skolsituation, vilket kan innebära att de antingen inte minns eller att inga elever har återgått. Ytterligare fyra personer uppger att inga elever som de har arbetat med har återgått till stor klass (för mer detaljerad redogörelse se bilaga 3).

Sammanfattningsvis kan, utifrån detta material, konstateras att det tycks vara en stor spridning när det gäller elevers återgång till en ordinarie skolplacering från en placering i en särskild undervisningsgrupp. Mer entydigt är resultatet när det gäller elever i nuvarande grupper: få elever har återgått helt till en reguljär skolsituation under den tid som personalen arbetat med gruppen. När det sedan gäller hur personalen uppfattar att den utslussning som de har erfarenhet ifrån har fungerat så anser tio av de 12 personer som besvarade frågan att den har

fungerat bra eller ganska bra. Två personer angav att den har fungerat bra för en del elever men dåligt för andra. Bara två personer uppgav att i de fall de har erfarenhet av så har det fungerat dåligt. Kommentarer från personalen på denna fråga är att: "Hemskolan är ofta tveksam, vill inte ta sitt ansvar utan försöker hitta andra alternativ", och att: "Ett problem är att verksamheten inte är tillräckligt tydlig för övrig personal på skolan, "våra" barn kan lätt uppfattas som en "belastning" för enskilda klasslärare. Det krävs ett gediget arbete från oss". Ytterligare en person berättar att: "De två som återgick kom till en ny skola och en stor klass, efter ett år placerades de åter i liten grupp". Huruvida detta är fallet för fler av de elever som har återgått till en stor klass framgår inte. Avslutningsvis lyfter en person fram att: "Det är olika för varje elev, den mottagande läraren måste vara väl förberedd, tyvärr har vi haft dålig uppföljning av hur det går för "våra" barn när de lämnat oss".

Samverkan med föräldrar

När det gäller rutiner för föräldrasamverkan är detta en fråga som har gett varierande svar. Den övervägande uppfattningen hos de 17 personer som har svarat är dock att deras rutiner fungerar mycket bra (4 personer) eller bra (7 personer). I kommentarerna från de personer som anger att rutinerna fungerar ganska bra (4 personer) eller dåligt (2 personer) framkommer funderingar kring föräldrarnas delaktighet i det dagliga arbetet, som en person skriver: "Om vi menar med samverkan föräldramöten, daglig kontakt och de regelbundna föräldrasamtalen fungerar de ganska bra. Är samverkan delaktighet i verksamheten från föräldrarnas sida är den mindre bra, det vill säga obefintlig. Utvecklingssamtalen sker ca en gång per månad och börjar få formen av en dialog om hur det är hemma och i skolan och vem/vilka som ansvarar för olika saker från åtgärdsprogrammet". Erfarenheten som följande person delger kan i min mening vara en mycket välbetänkt och rimlig förklaring till varför föräldrar kan upplevas som något frånvarande i detta avseende: "Min erfarenhet är att när föräldrarna känner sig trygga så "vilar" de från kontakten med skolan. De har ofta haft kontakt med många instanser t ex BUP och utredningsteam, och drar sig tillbaka för att samla kraft. Detta gör att de gärna överlämnar sitt barn i pedagogernas händer så länge det fungerar". En av de personer som inte har svarat på frågan om föräldrasamverkan skriver som kommentar att klassens mentor sköter föräldrakontakten och har täta kontakter.

Samverkan med elevens hemskola, egna skolledningen, elevvårdsteam samt förvaltning

För personal i särskilda undervisningsgrupper finns det en mängd olika enheter som man ska samverka med kring eleverna. Denna studie har enbart tagit upp de interna enheterna inom förvaltningen som direkt berör skolverksamheten, samarbetet med externa enheter som till exempel polis och socialtjänst berörs inte. Resultatet visar en mycket stor variation i uppfattningar när det gäller hur samverkan med dessa olika enheter fungerar. Svaren "Vet ej" och "Vilka är det?" finns inte som svarsalternativ i enkäten men ett antal personer har själva skrivit till dessa svar i förhållande till olika enheter som nämns i frågan. Ingen av personalen har valt att helt låta bli att svara när det gäller de olika enheterna, men flera har lämnat något eller några alternativ utan svar. Om detta betyder att de inte har någon uppfattning om hur samverkan fungerar med dem eller om de inte känner till dem går inte att avgöra. Klart är dock att det nog hade underlättat om svarsalternativet "Vet ej" hade funnits med i enkäten.

När det gäller elevernas hemskola anser få (4 personer) att samverkan fungerar mer eller mindre bra, lite mer än hälften (11 personer) anser att den fungerar mer eller mindre dåligt. Med den egna skolledningen är situationen den omvända (12 personer svarar att samverkan fungerar bra och 3 att den fungerar "relativt dåligt"). Samverkan med elevvårdsteamet är 13 personer nöjda med medan fyra anser att den fungerar relativt dåligt. För Elevvårdsenheten anger mindre än hälften (8 personer) att samverkan fungerar ganska bra och fyra att den

fungerar mer eller mindre dåligt. Med förvaltningen, slutligen, menar sju personer att samverkan fungerar mer eller mindre bra medan fem personer inte är nöjda med denna samverkan.

Följande kommentarer, som mest handlar om elevernas hemskolor, finns i anslutning till frågan:

- ”Hemskolan saknar uppföljningsansvar, om en placering ’misslyckas’ så har vi ingen hemskola att samverka med”,
- ”Några hemskolor har vi haft lite kontakt med vid intagningarna, efter placering har det inte varit så vanligt med kontakter. Det var otydligt när jag började om det var elevvårdsteamet på vår skola eller hemskolans team som vi skulle träffa. Egna skolläringarna har vi inte någon direkt kontakt med förutom vår närmaste chef som engagerar sig helt i vår verksamhet”,
- ”Samverkan med avlämnande skola upphör i stort sett vid placering, två avlämnade elevers skolor av alla har vi haft kontakt med”,
- ”Jag upplever inte att vi har någon samverkan utan när eleven börjar hos oss sköter vi allt”.

Behov av handledning och fortbildning

De allra flesta (15 personer) som har besvarat enkäten anger att de i sitt arbete har handledning varannan vecka (7 personer) respektive en gång i månaden (4 personer). Ytterligare två personer uppger att de har handledning en gång i veckan och två att de har handledning efter behov respektive bara haft handledning en gång de senaste två åren. Den vanligaste tiden för handledning är 60 min (7 personer) eller 90 min (6 personer) per gång.

På frågan om personalen anser att de har tillräcklig tid avsatt för handledning svarar nio personer ”ja”, tre personer ”delvis” och tre personer svarar ”nej”. Av de fem som uppger att de inte har handledning är det två personer som svarar att de önskar det, en vet ej och två anser sig inte ha behov av handledning i sitt arbete. Sammanlagt innebär detta att något mindre än hälften av de som besvarade enkäten (8 personer) uttrycker att de behöver handledning i sitt arbete alternativt att de inte har tillräckligt med handledning.

Den fortbildning och annan kompetensutveckling som personalen (13 personer) anser sig behöva för sitt arbete kan delas in i två delvis olika kategorier. Ökad och fördjupad kunskap i specialpedagogik önskas av många (14 personer). Här nämns konkret metodik kring elever med olika slags problem, kunskap om olika diagnoser samt pålagringsproblematik vid inlärningssvårigheter och ökade kunskaper om barn med annat modersmål. En annan kategori handlar om gemensamma studiedagar för att utveckla gemensamma synsätt och förhållningsätt samt informationsträffar kring till exempel pedagogiskt material (8 personer). Övrigt som önskas är utbildning i gruppsykologi och familjearbete/samtal (4 personer). Hur man som personal ska hantera våld och hot önskas också av någon.

Under andra frågor i enkäten nämns också spontant önskemål om fortbildning. En person skriver att åtgärdsprogram skulle vara ett bra tema för gemensam fortbildning för personal i särskilda undervisningsgrupper och en annan person har önskemål om gemensamma studiedagar vilka bland annat skulle kunna handla om samverkan kring eleverna. Vikten av gemensam kompetensutveckling stöds även av att en person uppger att något av det mest negativa med arbetet är att man inte har riktad fortbildning tillsammans med kollegorna.

Personalens förslag till förbättringar

Resultatet visar att personalen har en mängd konkreta förslag på hur verksamheten i och kring de särskilda undervisningsgrupperna kan förbättras:

Lokaler:

- fler mindre rum för grupp- och individuellt arbete, tillgång till praktisk verkstad/praktiskt rum,
- byta lokaler till lokalintegrerade,
- lokalerna borde ligga i en skola och vara utrustade på samma sätt som övriga lektionssalar.

Pedagogiskt material:

- hjälp och stöd av erfarna specialpedagoger och -lärare,
- anordnandet av ”knyck-och-dela-träffar” där man kan få information och inspiration,
- att gå igenom ämnes- och individmål i förhållande till behovet av pedagogiskt material,
- tydligare ansvarsfördelning, kartläggning av vad som behövs.

Intagningsrutiner:

- mer information och samarbete med elevens hemskola,
- fler och bättre, det vill säga kompletta, utredningar av eleverna (med bedömningar av psykolog, specialpedagog, logoped och läkare),
- överlämningskonferens samt skriftlig beskrivning av eleven,
- att intagningsrutinerna skrivs ner och att struktur och linje hos de som ska fatta beslut tydligt framgår och sedan förankras hos alla berörda skolor i stadsdelen,
- tidigareläggning av intagningsförfarandet samt tydligt uttalad profilering på SU-grupperna.

Utslussning:

- förankring av SU-gruppernas uppdrag hos övriga skolan (ledningsfråga) och förberedelser från SU-gruppens personal gentemot övriga,
- förarbete och förankring hos eleven, mottagande lärare och klass,
- uppföljning och stöd till mottagande lärare samt till eleven ifråga.

Samverkan:

- mer insyn samt delaktighet i beredning och beslut för SU-gruppernas personal,
- tydliga och täta möten med så stor del av nätverket kring eleverna som möjligt,
- gemensamma studiedagar för alla som arbetat i SU-grupper i stadsdelen.

8. DISKUSSION

Syftet med denna studie var dels att utifrån ett historiskt perspektiv beskriva hur särskilda undervisningsgrupper har vuxit fram, dels att belysa hur personal i särskilda undervisningsgrupper av idag ser på sitt arbete.

8.1 Den historiska tillbakablicken samt inkludering, integrering och segregering

Som framgår av den historiska tillbakablicken fanns det redan vid folkskolans införande en form av specialundervisning, de så kallade minimikurserna och ”kvarsittningen”. Denna undervisning skedde i de ordinarie klasserna och var, som jag ser det, inte någon form av särskilt stöd utan bestod enbart av lägre kunskapskrav och ofta också förkortad studietid. Dåtidens kritik mot denna reducerade utbildning handlade främst om att barn med fattiga hemförhållanden hade rätt till en likvärdig utbildning, dessa barn ansågs höra till skolans ansvarsområde. När det gällde elever som av andra anledningar var i behov av särskilt stöd så avskildes barn med utvecklingsstörning från den ordinarie skolan till olika former av skolanstalter, döva och blinda barn fick sina egna skolor och de ”vanartiga” och mycket störande eleverna kunde omhändertas med hjälp av lagstöd från och med början av 1900-talet. Kvar i skolan fanns de elever som ansågs obegåvade och kring *dessa* aktualiserades nu frågan om integrering eller segregering. Hjälpklasser startades och dessa kan, enligt min mening, sägas vara de särskilda undervisningsgruppernas första motsvarighet.

Handhavandet av vissa ”problemgrupper” innebar således ett avskiljande från den ordinarie miljön, i och med detta accelererade den särskiljande processen som en slags ”snöbollseffekt”. Detta visar även Söder (1984) på när han menar att ”... inrättandet av en omhändertagandeform tenderar att föröka sig själv genom det inre differentieringstryck den skapar” (s. 47). Strävan efter homogena grupper fanns inte enbart inom den ordinarie skolan, även för hjälpklassernas vidkommande var denna strävan angelägen: elever med ”asociala tendenser” och normalbegåvade elever med läs- och skrivsvårigheter skulle absolut inte gå i hjälpklasserna. På 1950-talet expanderade den särskiljande skolan och nya kategorier av elever i behov av särskilt stöd upptäcktes. Nya former av specialklasser uppstod, förutom hjälpklasser fanns så småningom även svag- eller B-klasser, skolmognadsklasser, läsklasser, observationsklasser, syn- och hörselklasser, rh- eller cpklasser samt friluftsklasser och hälsoklasser.

Omfånget på specialundervisningen blev emellertid med tiden alltför stort och därför infördes år 1958 de första begränsningarna, vilka bestod av att antalet specialklasser högst fick vara 15 procent av normalklasserna. Nya former för specialundervisning uppstod så småningom i samband med de så kallade klinikerna där elever fick stödundervisning i olika skolämnen parallellt med att de var kvar i sin ordinarie klass. Den samordnade specialundervisningen, som kom därefter, där specialläraren arbetade med elever i behov av särskilt stöd tillsammans med klassläraren i klassrummet, innebar att de elever som omfattades av denna inte längre särskiljdes från de andra eleverna. För elever som ansågs ha ”betydande avvikelser i utveckling och mognad” var det dock fortfarande specialklassen som gällde. En förändring i synsättet på elever i behov av särskilt stöd uppstod i och med SIA-utredningen men även denna framhöll att det kunde vara nödvändigt med mindre, fasta, grupper utanför arbetsenheten för en mindre grupp av elever med mycket stora och komplexa svårigheter. I Lgr 80 försvann så alla olika benämningar på olika specialklasser och ersattes med begreppet särskild undervisningsgrupp.

Utifrån denna sammanfattning av den historiska utvecklingen av specialundervisningen vill jag lyfta fram några av de funderingar och reflektioner som jag har fått. Det sätt som skolan hanterat, och hanterar, elever i behov av särskilt stöd och hur specialundervisningen organiseras, beror som jag ser det, i stor utsträckning på de rådande samhällsförhållandena, eller med Bronfenbrenners (1979) ord, på skeenden på makronivån. Vid en jämförelse mellan de övergripande ideologiska och politiska värderingarna samt samhällsförhållandena i övrigt från 1800-talets mitt och fram till 1980 kan konstateras att stora förändringar har skett, vilka också naturligtvis påverkar skolan. SIA-utredningen var ett resultat av 1960 och -70-talets samhällsklimat som präglades av en strävan efter ökad demokrati, solidaritet och jämlikhet. Att den offentliga sektorn skulle stå för en rättvis fördelning av välfärden betonades också. Efter 1980, och accelererande under 1990-talet, har samhällsklimatet, som jag ser det, förändrats i riktning mot individualism, privatisering och ökad konkurrens. Effekten av detta kan bli en ”hårdare” syn på elever i behov av särskilt stöd och på sikt kan det innebära en risk att tendensen till särskiljande lösningar i skolan åter ökar än mer.

Hellin (1997) poängterar att när det gäller frågan om integrering eller segregering i dåtidens skola så skedde särskiljande av vissa elever även utifrån folkskolans kamp för att bli en ”bottenskola”. Folkskolans anseende och utveckling ”behövde” att vissa elever flyttades och detta underlättade för lärare och för de elever som fyllde skolans krav. Ett slags ”rättvisa åt alla”-resonerande. Om detta ställs i förhållande till vår nutida skola så tänker jag att skolans situation idag präglas av liknande krav på utveckling och slagkraft. Rätten för, och fordran på, individen att välja ”det bästa” tillsammans med den följande konkurrensen om individernas val är framträdande på många områden i tillvaron idag och även skolan är ett av dem. Att detta då får följder för synen på, och möjligheterna, till inkludering ser jag som en påtaglig risk. Evans och Lunt (2002) framhåller också detta i sin artikel då de hävdar att det finns en uppenbar konflikt mellan kraven på effektivitet och inkludering i skolan. Med effektivitet syftar de på en ”... market-place philosophy based upon principles of academic excellence, choice and competition...” (ibid., s. 2).

Stukát och Bladini (1986) menar att perioden 1940-80, när det gäller specialundervisningens utveckling, kan beskrivas som ”specialklassernas uppgång, nedgång och fall”. Från och med Lgr 80 har specialklass som organisationsform fått en betydligt reducerad roll, enligt dem, och kvarstår bara i form av ”särskild undervisningsgrupp”. Frågan är emellertid vilken skillnad, förutom benämningen, som egentligen finns mellan de gamla specialklasserna och de särskilda undervisningsgrupperna. Sammanfattningsvis ser jag det som att skolans hanterande av elever i behov av särskilt stöd i mångt och mycket handlat om - och fortfarande handlar om - den ständigt aktuella frågan om integrering eller segregering. Att detta varit, och är, en komplex fråga som rör sig på många olika plan och som väcker starka känslor tyder både den historiska tillbakablicken och genomgången av forskning på.

Hur många elever bedöms då vara i behov av särskilt stöd? Persson (2002) skriver att han, utifrån befintlig forskning, anser att det förefaller som om ungefär var femte elev bedöms vara i behov av stöd. Detta ligger i linje med Malmgren Hansen (1998) som redovisar att i genomsnitt mellan fyra och fem elever i varje klass bedöms vara i behov av särskilt stöd. Även Skolverket (1998) som redogör för rektorers uppfattningar skriver att mellan fem och 20 procent av eleverna anses vara i behov av särskilt stöd. Nästa fråga blir sedan hur många elever som idag går i särskilda undervisningsgrupper. I Odins (1982) studie framgår att cirka en procent av det totala antalet elever går i en särskild undervisningsgrupp och att storstads-kommunerna har den största andelen elever med denna form av skolplacering.

UGU-projektet (för beskrivning av detta se s. 38) visar att andelen elever i den form av permanenta särskilda undervisningsgrupper som enligt bestämmelserna ska beslutas av skolans styrelse bestod av cirka två procent av den elevpanel som följdes under läsåren 1991/92-1995/96. Antalet elever som omfattades av ”specialundervisning på annat sätt” utgjorde dock 20 procent av alla elever i årskurs 3 (Skolverket, 1998). I vilken utsträckning som ”specialundervisning på annat sätt” organiserades i form av mer eller mindre tillfälliga undervisningsgrupper eller i form av stöd i den egna klassen ger inte UGU-projektet information om. Den 15 oktober 2001 fanns det totalt 71 626 elever i grundskolan i Stockholms kommun (gäller år 1-9) och den 15 oktober 2002 fanns totalt 72 168 elever (enligt uppgift från Statistiska centralbyrån den 5/7-03). Antalet platser i särskilda undervisningsgrupper var under läsåret 2001/2002 ca 1078-1151. Detta betyder att minst 1.6 procent av eleverna i Stockholms stad är placerade i särskilda undervisningsgrupper, vilket stämmer ganska väl med de siffror som Odin och UGU-projektet redovisar.

Här vill jag dock poängtera att siffran är högst ungefärlig. Elever inom S:t Örjans skolor (en övergripande resurs till Stockholms skolor som ingår i Utbildningsförvaltningens avdelning för elevstöd, bildades år 1968 och innefattar samverkansklasser, internatskola, resursskolor samt Asperger- och DAMP/ADHDgrupper) och andra liknande ”specialklasser och -skolor” samt eventuella särskilda undervisningsgrupper i enskilt drivna skolor inte finns med. Detta innebär att den egentliga siffran för hur många elever som får sin undervisning i segregerade skolmiljöer troligen är betydligt högre. Utifrån detta menar jag att talet om specialklassernas ”fall” inte är helt i enlighet med hur det faktiskt ser ut i skolan idag.

Flera författare beskriver skolpersonals syn på i vilken utsträckning som elever i behov av särskilt stöd kan inkluderas. En jämförelse mellan dem visar ett något motsägelsefullt resultat. Skolverket (1998) anger att mer än 90 procent av rektorerna uppger att bristande resurser innebär att de inte klarar av att ge eleverna det stöd som de behöver och tvingar dem till svåra prioriteringar. Den grupp elever som möjligheterna att ge stöd till upplevs som sämst är elever med ADHD/DAMP samt elever med språksvårigheter. Mer än hälften av rektorerna menar emellertid att det finns möjligheter att utveckla skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd, trots de knappa resurserna. Främst gäller detta skolornas organisation och samarbete med andra instanser och personalens kompetens och attityder. Lärarna i Malmgren Hansens (1998) studie anser att det är fullt möjligt att ge samtliga elever sin undervisning i den ordinarie klassen, med reservationen att det kräver en ökad tillgång på lokal- och personalmässig flexibilitet samt en minskning av klasstorleken. I Lindstrands (1998) studie menar dock samtliga lärare att de elever som de beskriver, oavsett typ av svårighet, skulle må bättre i en liten undervisningsgrupp. Som ett alternativ till placering i mindre grupp uppges behovet av stöd av en assistent i den vanliga klassen. Avramidis och Norwich (2002) lyfter fram faktorer som är relaterade till attityder till inkludering och dessa är dels tillgången på resurser i form av särskilt material, anpassade och lämpliga lokaler och liknande, dels olika typer av stöd i arbetet, från engagerade rektorer till specialpedagoger och annan elevvårdspersonal i såväl interna som externa stödteam. Kanske kan skillnader mellan skolor när det gäller dessa olika faktorer förklara det motsägelsefulla resultatet mellan ovan nämnda studier.

Flera är också de författare som tar upp svårigheter med integrering. Elowson (1995) menar att två typer av misstag kan orsaka att en integrering inte fungerar: att mottagande lärare saknar erfarenhets- och kunskapsmässig beredskap samt att övriga elever inte har fått den information de behöver om den aktuella eleven. Även Emanuelsson (1996) lyfter fram att placeringar som inte leder till integrering kan få negativa effekter och han anser att det då kan behövas specialpedagogiska insatser för *hela* gruppen inkluderat läraren. Anledningen till

detta är att många kan ha felaktiga föreställningar om elever i behov av särskilt stöd, vilket stämmer med Elowsons resonemang om behovet av kompetent beredskap och relevant information till alla berörda. Feiler och Gibson (1999) tar också upp vad de kallar hot mot integrering: avsaknaden av precision i definition av begreppet inkludering; brist på forskningsevidens; förekomsten av "internal exclusion" samt den återupptagna tendensen att "etikettera" elever. Även Ogden (1991) varnar för inkludering på felaktiga premisser men han anser dessa vara då det saknas lämpliga förutsättningar i form av kompetenta lärare som erhåller adekvat stöd samt när det inte finns för eleven relevanta undervisningsmetoder. Evans och Lunt (2002) menar att svaren på frågan om vilka svårigheter som finns på vägen mot en inkluderande skola är dels negativa attityder och bristande kompetens hos personal, dels negativa sociala relationer mellan elever med och utan svårigheter. Detta framhåller också Emanuelsson, Rosenqvist och Walton (1990) när de menar att ett av de största problemen är attityder och kompetens hos lärare i den ordinarie skolan tillsammans med negativa attityder från andra elever mot elever i behov av särskilt stöd.

Evans och Lunt tar vidare upp bristfällig organisation och samverkan, såväl inom skolan som inom och mellan olika stödfunktioner utanför, som en svårighet samt att en del föräldrar väljer segregerade skolmiljöer, vilket även Börjesson (1997) noterar. Brist på ekonomiska resurser och begränsningar i den fysiska skolmiljön ingår också som hinder för att nå en inkluderande skola. Mamlin (1999) tar i detta avseende upp skolans tradition av segregering samt brister i ledarskapet för skolan. Det förstnämnda pekar även Haug (1998) på. I Evans och Lunts (ibid.) studie pekar resultatet på att en total inkludering av alla barn uppfattas som idealistisk och orealistisk under rådande förutsättningar i skolan. Några av respondenterna menade dock att det är möjligt men i ett längre tidsperspektiv. Sammanfattningsvis är det uppenbart att det finns en mängd olika faktorer som kan påverka hur integrering fortlöper.

Inkludering står för en miljö och en undervisning som innefattar alla. Även begreppet integrering står för detta, om det inte används "slarvigt". Båda begreppen innebär en "ideologiskt motiverad målsättning" som är en konsekvens av en demokratisk människosyn där olikheter ses som en tillgång istället för som en orsak till problem. Evans och Lunt (2002) lyfter också fram företrädare för vad de benämner som en "försiktig" eller "ansvarsfull" inkludering. Dessa menar att den överskuggande rättigheten för elever är rätten till en *lämplig* utbildning. Med Haugs (1998) ord alltså företrädare för den form av social rättvisa som visserligen hävdar alla elevers formella rätt till utbildning men att de som behöver ska kompenseras genom specialundervisning eller specialpedagogisk verksamhet. Beroende på hur denna organiseras kommer alla elever att få mer eller mindre samma eller olika utbildning. Kompensation som princip för social rättvisa innebär således segregering och integrering vilken syftar till att genom en kompensatorisk utbildning integrera elever i behov av särskilt stöd i samhället när de blivit vuxna. Ogden (1991) uttrycker samma sak när han framhåller att företrädare för segregering har som mål att lindra och kompensera elevers svårigheter för att på sikt ge dem bättre möjligheter till socialt samspel och kunskapsinläring.

Hur har då debatten kring integrering respektive segregering av elever i behov av särskilt stöd sett ut från 1842 och framåt i förhållande till debatten idag? Slående är hur likartad den ändå har varit genom tiderna och hur den gällt allt från olika sätt att se på människan i sin miljö till olika övergripande ideologier och politiska ställningstaganden. Från vilket perspektiv, och från vilken verklighet, de olika debattörerna har talat har också en stor betydelse. Som jag ser det är det en allt för stor diskrepans mellan den "ideologiskt motiverade målsättningen" och de villkor och förutsättningar som råder ute i skolorna. Haug (1998) skriver också att det i Sverige finns en klart uttalad intention att skapa en inkluderande skola men att den praktiska

utvecklingen synes gå i rakt motsatt riktning där ett kompensatoriskt perspektiv baserat på individuellt hänsynstagande i förhållande till behov och nytta är centralt. Personligen anser jag att Haugs betecknande av specialundervisning som ett pedagogiskt dilemma på ett ypperligt sätt kan ses som en sammanfattande slutsats. Han definierar ”dilemma” som ett problem som inte har någon entydig lösning. En och samma insats kan således ha både fördelar och nackdelar och när det gäller såväl de gamla specialklasserna som de särskilda undervisningsgrupperna av idag menar jag att detta blir extra tydligt. Att utifrån en princip om inkludering enbart ”flytta” elever från särskilda undervisningsgrupper och särskola till reguljära klassrum löser emellertid inte problemet, risken i så fall är att inkludering blir detsamma som osynliggörande och avsaknad av individuell anpassning och stöd.

Min uppfattning om specialpedagogiska insatser och elever i behov av särskilt stöd sammanfaller med Perssons (1998) synsätt. Han argumenterar för att specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt, med detta menar han i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. Mot detta perspektiv ställer han ett kategoriskt perspektiv. Dessa två perspektiv och deras konsekvenser illustrerar han med följande figur:

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

Figur 2. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval (Persson, 1998, s. 31).

Dessa perspektiv är två olika sätt att se på såväl elever i behov av särskilt stöd som på specialpedagogisk och ”allmänpedagogisk” verksamhet, men enligt Persson behöver de inte vara varandra helt uteslutande, vilket för mig är ett tilltalande synsätt då jag kan tycka att mycket i debatten kring skolans handhavande av elever i behov av särskilt stöd lätt tenderar att få en karaktär av ”antingen-eller”. De svårigheter som en del elever har i skolan är faktiska, även om de begrepp som vi använder oss av är sociala konstruktioner, och stödet kan ibland behöva vara *både* förändringar i miljön (här avser jag såväl kompetens som attityder hos skolpersonal och andra elever samt undervisningsmetoder och fysisk miljö) *och* träning av specifika funktioner som brister hos eleven.

Traditionellt sett har det kategoriska perspektivet varit rådande inom specialundervisningen och i stora avseenden dominerar det fortfarande skolans syn på elever i behov av särskilt stöd. Detta till trots att ansträngningar onekligen har gjorts för en förskjutning mot det relationella perspektivet, vilket både den historiska tillbakablicken och genomgången av tidigare forskning, nationell som internationell, visar. Persson (1998) skriver att anledningen till att denna förändring går så långsamt sannolikt beror på tidsaspekten. Specialpedagogisk verksamhet svarar ofta mot mer eller mindre akuta problem i skolan och i tider av ekonomisk knapphet får vanligen sådana problem förtur. Långsiktiga lösningar, som fordras ur ett relationellt perspektiv, berör alla lärare och kräver också att skolan som organisation blir belyst. Jag skulle även vilja tillägga att det också måste till analyser av makrosystemet. Övergripande ideologiska och politiska värderingar och, inte minst, ekonomiska tillgångar och prioriteringar spelar en betydande roll för skolan i allmänhet och för insatser till elever i behov av särskilt stöd i synnerhet. Utan förändringar av dessa övergripande värderingar och ekonomiska förhållanden kan jag inte se att inkludering är möjlig ens i ett längre tidsperspektiv.

Med alla dessa aspekter i minnet är det inte konstigt, om än frustrerande, att förändringsarbetet innebär stora svårigheter och kommer att ta mycket lång tid. ”Det är då inte svårt att föreställa sig de svårigheter som uppstår om man underlåter att vidta åtgärder för att lösa akuta problem med motiveringen att det förändringsarbete som påbörjats kommer att ta tid.” (Persson, 1998, s. 32). Att låta enskilda elever fara illa med hänvisning till en aldrig så riktig princip anser jag aldrig kan försvaras. Däremot är det viktigt att visionen om en skola för alla samtidigt finns kvar och ständigt hålls levande samt att visionen i högre grad än idag går ”från ord till handling”. Persson menar också att skolan övergångsvis måste tillåta de båda perspektiven, sida vid sida, samtidigt som man på olika sätt trappar upp arbetet med att ”knyta ihop” den specialpedagogiska verksamheten med den reguljära skolverksamheten.

Att öka kunskapen om att möta barns olika behov i den reguljära skolan är, som jag ser det, den stora utmaningen för såväl specialpedagogiken som den allmänna pedagogiken. Att specialpedagogik är ett ämne som kräver kunskaper utöver de som grundutbildningen ger synes mig otvivelaktigt, men som Persson (1997) poängterar så kan faran med experter i specialpedagogik vara att klasslärare inte ser elever i behov av särskilt stöd som sitt ansvarsområde. Följden kan även bli, som Roll-Pettersson (1999, 2001) lyfter fram, att den brist på kunskap som lärare i heterogena klasser upplever innebär en hög grad av osäkerhet hos dem. Denna kan i sin tur få som konsekvens att lärare uppfattar segregering av vissa elever som ett sätt att få kontroll över situationen och över sin olust. En väg att gå utgörs, som jag ser det, av den nya lärarutbildningen som innefattar specialpedagogik samt den nya specialpedagogutbildningen som betonar specialpedagogens roll som rådgivare och handledare. Förhoppningsvis kan detta möjliggöra att lärares kompetens ökar så att den ordinarie skolan i högre utsträckning än idag kan rymma alla barn.

8.2 Den empiriska studien

När det gäller validitet kan, som tidigare nämnts, dåligt konstruerade frågor få till följd att personen ifråga svarar på något annat än det som frågekonstruktören avsett, vilket då medför en låg grad av validitet. Jag har därför genomgående i anslutning till resultatet redogjort för de frågor som jag anser vara mer eller mindre dåligt konstruerade i enkäten. Konsekvensen av detta är att jag måste konstatera att de åtgärder som jag vidtog för att kontrollera enkäten i det här avseendet uppenbarligen inte var tillräckliga. På flera av frågorna blev jag nämligen varse hur de brast, och hur de istället hade kunnat formulerats, först när jag började bearbeta data och jag insåg då att en hel del av detta hade kunnat undvikas om jag hade gjort en pilotundersökning.

För att stärka validiteten kan de personer som deltar i en undersökning involveras i analysen av det insamlade materialet och därigenom påvisa felaktigheter i sättet att beskriva materialet. En annan metod är triangulering, det vill säga att andra forskare, flera informationskällor och metoder används för att bekräfta resultatet (Ahlström, 2000). Jag har till viss del använt mig av båda dessa metoder. En resultatredovisning delades ut till de personer som deltog i undersökningen via kontaktpersonerna för de särskilda undervisningsgrupperna och av dem fick jag därefter inga reaktioner som tydde på att trovärdigheten brast. Triangulering i betydelsen att tidigare studier bekräftar stora delar av resultatet stärker också, enligt mig, validiteten i denna studie. Sammantaget bedömer jag därför validiteten som relativt god. Med utgångspunkt i att särskilda undervisningsgrupper inte är möjliga att undvara i dagsläget, på grund av skolans ekonomiska resurser och organisation, blir uppföljning, utvärdering och forskning kring dessa centralt. Personalens upplevelse av sitt arbete och uppfattningar om verksamheten är en, av flera, viktiga faktorer att öka kunskapen om, vilket också var syftet med denna studie.

8.3 Vad anser personalen är positivt respektive negativt med sitt arbete?

De negativa aspekter som personalen berättar om kan i stort delas upp i två olika kategorier; miljörelaterade aspekter och elevrelaterade aspekter. När det gäller det förstnämnda så återkommer bristen på tid under flera frågor. Många som, på ett eller annat sätt, har kontakt med skolan kan också vittna om den arbetsbörda och den faktiska tidsbrist som många lärare och annan skolpersonal arbetar under. De studier som Paulsson (1993) och Dallner (1999) samt Roll-Pettersson (1999, 2001) genomfört visar också tydligt på detta. Avramidis och Norwich (2002) menar i sin artikel att lärare som undervisar i heterogena grupper anser sig behöva en timme mer per dag för att planera jämfört med om de undervisar i homogena grupper. Tidsfaktorn är således en viktig omständighet att ta med i beräkningen när det handlar om grupper som inrymmer elever med skiftande förutsättningar och behov. Min bedömning är också att tidsbrist kan vara ett allvarligt problem vars följder vi egentligen vet för lite om. Vad innebär det för såväl personal som elever att till exempel planering, uppföljning, utvärdering och diskussioner kring stora som små verksamhetsfrågor sällan eller aldrig hinns med? Som jag ser det är detta därför ett angeläget område för vidare forskning.

En annan miljörelaterad faktor som upplevs som negativ av personalen är svårigheten att hitta gemensamma förhållningssätt och metoder i arbetet, ett resultat som stämmer med vad lärare som undervisar elever i segregerade miljöer redogör för även i Roll-Petterssons (1999) studie. Att det inte heller är tillräckligt tydligt för personal i den övriga skolan vad man arbetar med och att kunskapen således är otillräcklig om elever i behov av särskilt stöd finns med i resultatet från denna studie likväl som i Roll-Petterssons och Vernerssons (1995). Det personalen mer tar upp som negativt med sitt arbete är en form av psykologisk stress och press. Tidigare studier (Dallner, 1999; Eliasson, 2002; Ellmin, 1988) pekar också på att detta kan vara vanligt förekommande bland lärare, av alla kategorier. Känslor av stress och frustration, att inte riktigt räcka till och att alltför höga krav ställs på såväl dem själva som eleverna påverkar troligen olika aspekter av verksamheten i negativ riktning, förutom att det sliter oerhört på personalen.

Som motpol till de negativa aspekterna anser personalen att det mest positiva är arbetet och relationerna med eleverna samt den egna yrkesmässiga utvecklingen tillsammans med kollegorna, vilket ligger i linje med vad flera andra studier visar. Såväl Ellmin (1988) som Paulsson (1993) och Vernersson (1995) redovisar också att eleverna utgör den väsentligaste faktorn *både* till tillfredsställelse och till påfrestning i arbetet. Detta kan tyckas som en motsägelse, att å ena sidan är elevgruppen en källa till negativ påfrestning för personalen, men å andra sidan är det just arbetet med eleverna som utgör en central och starkt positiv motivationsfaktor för dem i deras arbete. Det sammantagna resultatet av dessa två frågor ger dock anledning att

fundera över i vilken utsträckning som till exempel tidsbrist, för lite stöd från skolläda och otillräcklig handledning ytterligare kan bidra till att elevgruppen också upplevs som en påfrestning. Motsägelsen finns där men den kan således bestå av andra faktorer än elever och personal, den kanske mer handlar om de yttre villkoren för verksamheten i de särskilda undervisningsgrupperna än eleverna.

En annan viktig fråga att diskutera är vilka konsekvenser det får om personalen inte är ”integrerad” i den ordinarie skolan, vilket resultatet visar att enbart drygt hälften av de som besvarade enkäten upplever sig vara. Emanuelsson (1996) menar att segregering innebär förlust av resurser och av stimulans till utveckling för alla. Han syftar då på segregering av elever men som jag ser det kan detta resonemang även överföras till personalen i de särskilda undervisningsgrupperna. Med ett nära samarbete skulle den ordinarie skolpersonalen och personalen i de särskilda undervisningsgrupperna kunna ha ett större utbyte av kompetenser och erfarenheter. Detta skulle då också kunna öka möjligheten att utifrån ett relationellt perspektiv ”knyta ihop” den specialpedagogiska verksamheten med den ordinarie skolverksamheten på det sätt som Persson (1998) beskriver. Därutöver finns det ytterligare en aspekt som talar för vikten av gemenskap mellan dessa personalkategorier och det är tanken om att en placering i en särskild undervisningsgrupp ska vara temporär. Rimligen underlättas denna målsättning av att personalen är delaktig i den ordinarie skolan.

8.4 Hur ser personalen på elevgruppen och hur beskriver de sina arbetssätt/metoder?

I resultatet framkommer att de särskilda undervisningsgrupperna upplevs som relativt heterogena av flertalet av personalen och att en till tre elever egentligen borde ha fått en annan placering. Trots detta menar ingen att sammansättningen i elevgruppen fungerar dåligt, även om den kunde ha varit bättre. Min tolkning av detta är att när sammansättningen i gruppen fungerar mindre bra så är det ändå möjligt, men tungt, för personalen att arbeta med gruppen. Frågan om elevers olikheter och homogena respektive heterogena grupper är central i skolan. Särskiljande eller inkludering i den egna gruppen är enligt Skolverket (1998) ett problem som ständigt aktualiseras i samband med frågor om särskilt stöd. Personalens svar på frågan om elevernas placering och gruppens sammansättning visar att denna fråga uppenbarligen kan bli aktuell även efter en placering i en särskild undervisningsgrupp. Att så också var fallet redan i förhållande till hjälpklasserna visar den historiska tillbakablicken. Ahlström (1986) likväl som Alin Åkerman och Strinnholm (1997) skriver om den strävan som fanns efter att göra såväl hjälpklasserna som de andra typerna av specialklasser maximalt homogena.

Frågan är vad denna önskan om ytterligare differentiering egentligen handlar om, vad den innebär för personal och elever samt om detta bör, eller kan, undvikas. Av personalens svar kan utläsas att de å ena sidan menar att placeringen inte är rätt för eleven beroende på att personalen inte har (och kanske inte heller ska ha) den specifika kunskap och de specifika resurser som just denna elev behöver utifrån hans eller hennes svårigheter (till exempel i förhållande till elever med utvecklingsstörning). Å andra sidan kan det vara så att placeringen inte är rätt för personalen och de övriga eleverna därför att eleven kräver för mycket eller mer än vad personalen upplever att de kan ge. Personalen lyfter till exempel fram att elevernas olika svårigheter kan leda till allvarliga konflikter som urartar till mobbning vilket, som åtminstone en personal uttrycker det, ”... vi vuxna har haft väldigt svårt att hantera detta”. Ytterligare en personal uttrycker att klimatet i klassrummet försvåras av elevernas provokationer sinsemellan, vilket också kan tolkas som att ”felaktiga” placeringar i hög grad försvårar för lärarna och övriga elever.

Om problemet med ”felplaceringar” handlar om en för eleven felaktig placering innebär det att en lösning måste sökas innan placeringen, det vill säga i intagningsförfarandet. Om problemet däremot snarare handlar om personalens svårigheter att handskas med vissa elever, eller kombinationer av elever, måste lösningen handla dels om att förbättra de yttre villkor som särskilda undervisningsgrupper verkar under, dels om fortbildning för personalen. Resultatet tyder också på att det kan finnas, minst, två olika förhållningssätt bland personalen när det gäller detta problem. En del svar kan tolkas som en önskan om ytterligare differentiering och andra kan tolkas som att konflikter som uppstår går att arbeta med inom ramen för gruppen. I detta senare fall kan kanske olikheterna, trots att de innebär svåra situationer, till och med vändas till något konstruktivt för eleverna då de får träning i socialt samspel och konflikt-hantering, vilket en person enligt följande: ”Självklart skapar pålagringsproblematik konflikter men det går att bearbeta på ett positivt sätt”.

Personalens utsagor visar oavsett på att heterogena särskilda undervisningsgrupper innebär ansevliga påfrestningar utifrån de ofta stora och komplexa svårigheter som eleverna har. Två personer uttrycker till exempel tydligt sina funderingar kring detta och menar att utagerande elever med psykosocial problematik och inåtvända elever med långsam inläring är en tveksam kombination: ”... inåtvända och utagerande elever provocerar och stör varandra mycket”. I min mening är det oavsett anledning till upplevd ”felplacering” av yttersta vikt att så långt det är möjligt söka undvika omplaceringar av elever. Resultatet visar vidare på att personalens kompetens och reflektioner kring elevgruppens sammansättning är viktiga att lyfta fram och ta fasta på som en utgångspunkt för förbättringar när det gäller placeringar i särskilda undervisningsgrupper. Viktigt är också att poängtera att detta är en fråga som kräver en grundligare och fördjupad undersökning innan det går att ”slå fast” vad problemen egentligen handlar om.

Som resultatet visar överensstämmer personalens utsagor om fördelar respektive nackdelar för eleverna med särskilda undervisningsgrupper relativt väl med en hel del som har sagts, och sägs av olika företrädare i debatten om integrering - segregering samt med resultatet av tidigare forskning. En intressant aspekt här är att möjligheten till social träning nämns både som en vinst och som en förlust för elever som placeras i en särskild undervisningsgrupp. Det kan därför vara en poäng att fundera över olika aspekter och former av social träning. Stora svårigheter av den typ som elever i särskilda undervisningsgrupper ofta har innebär många gånger, förutom problem i skolsituationen, även hinder i kontakten med andra, såväl vuxna som jämnåriga. Gemensamt för barn som hamnar utanför är att de av andra barn ofta upplevs som annorlunda på ett eller annat sätt, eller att de gång på gång startar destruktiva konflikter.

En ”ond cirkel” uppstår då barn avvisas: de får inte möjligheter till social träning i en kamratgrupp vilket i sin tur leder till bristfällig social kompetens som ytterligare kan öka den sociala utstötningen. För att dessa onda cirklar ska kunna brytas är ett aktivt och medvetet vuxenstöd mer eller mindre under hela dagen en förutsättning. I skolan är detta ofta näst intill en omöjlighet med tanke på antal vuxna i förhållande till antal elever, både under skoltid och på fritidshemmet. Särskilt bekymmersamt kan det bli för de elever som har en komplicerad och mångfasetterad problematik. Det är bland annat här som den särskilda undervisningsgruppen kan komma in som den enda möjliga utvägen. De flesta elever kommer också till gruppen med en mer eller mindre lång historia av ”misslyckanden” i sina relationer (Sandén 2000; Skolverket 2001b) vilket gör behovet av närvarande och kompetenta vuxna bland eleverna än nödvändigare.

Om kontakten med jämnåriga inte fungerar innebär detta känslomässiga svårigheter för alla barn. Bortsett från den emotionella digniteten när det gäller kamratrelationer så kan barn ge varandra tillfälle till inläring av sociala färdigheter, underlätta sociala jämförelser och bidra till upplevelsen av att tillhöra en grupp. Detta kan elever i en särskild undervisningsgrupp uppenbarligen gå miste om, åtminstone till viss del och främst i förhållande till barn utan svårigheter, vilket även Skolverket (2001b) framhåller när de lyfter fram begränsade möjligheter till kamratval och socialt samspel som negativa aspekter och konsekvenser med särskilda undervisningsgrupper. De vuxna är självklart oerhört viktiga, kanske företrädesvis i en särskild undervisningsgrupp, men de kan inte helt kompensera för uteblivna eller dåliga relationer med en mångfald av andra barn. Att fördelarna med en särskild undervisningsgrupp kan överväga för många elever innebär således, som jag ser det, att man ändå måste vara observant på vilka negativa effekter det kan få för den enskilda eleven. Det är en viktig uppgift för alla som arbetar i och med särskilda undervisningsgrupper att på olika sätt undersöka och söka lösningar på detta dilemma.

Den risk för stigmatisering som en personal också tar upp som en negativ aspekt är även viktig att lyfta fram. Barn med svårigheter kan redan innan de kommer till den särskilda undervisningsgruppen vara ”utpekade” som dumma, elaka och hopplösa. Inte minst kan många av eleverna ha identifierat sig själva på det sättet. Precis som i den stundtals hätska debatt som råder kring barn med diagnoserna ADHD, DAMP och liknande kan eventuell stigmatisering användas som skäl både för och emot en placering i särskild undervisningsgrupp. Några enkla eller entydiga lösningar på detta problem är svåra att finna, det handlar på många sätt om ett dilemma. En medvetenhet om de negativa aspekter som kan uppstå för eleven oavsett alternativ kan emellertid göra det möjligt att försöka förebygga och mildra dessa effekter. Min tolkning av resultatet är att denna medvetenhet i stor utsträckning finns hos flera av personalen.

När det sedan gäller personalens beskrivningar av vilka pedagogiska metoder och arbetssätt de använder i sitt dagliga arbete visar resultatet på förhållandevis stora variationer. Det som synes gemensamt är att verksamheterna, oavsett eventuella specifika metoder, utgår från en hög grad av struktur, rutiner och tydlighet, samt innebär en individualiserad undervisning. Elowson (1995) samt Stukát och Bladini (1986) visar på hur redan 1943 års anvisningar för hjälpklasserna och 1955 års undervisningsplan också betonade konkret undervisning med fokus på ”learning-by-doing” och med en långtgående individualisering utifrån varje elevs förutsättningar. Varierade repetitioner och vikten av att självtilliten stärks genom stöd och uppmuntran betonades också, vilket även framkommer i personalens beskrivningar av sina arbetssätt i de särskilda undervisningsgrupperna. Flera av svaren passar in i det som Vernersson (1998) benämner som kommunikations- och attitydorierade metoder. Den här frågan är emellertid svår att på ett utförligt sätt besvara i en enkät. För att få mer fördjupad och nyanserad information är egentligen andra datainsamlingsmetoder, som till exempel intervju och/eller deltagande observation alternativt videofilmning, att föredra.

En tolkning som jag bedömer som rimlig utifrån materialet är att det finns en bred och varierad kompetens hos personalen när det gäller arbetssätt och metoder. En inte alltför obefogad slutsats är då att detta kan innebära en ansenlig potential för intern och gemensam fortbildning där personalen utbyter erfarenheter och kunskaper samt eventuellt även kollegial handledning. Att detta troligen skulle kunna vara en mycket bra form av fortbildning sluter jag mig till även utifrån Skolverkets (1998) redovisning av att det framförallt är konkret och praktisk kunskap, ”hur-kunskap”, som efterfrågas när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Skolverket menar också att detta talar för att kunskapen bäst kan fås genom kunskapsutbyte

mellan personer med olika kompetenser och erfarenheter. Jag vill här poängtera att en viktig förutsättning är att personalen ges möjligheter till det med avseende på tid och andra organisatoriska resurser. Det senare särskilt med tanke på att bara hälften av personalen uppger att de har schemalagd tid för egna gemensamma diskussioner när det gäller pedagogiska metoder och förhållningssätt i personalgruppen.

All personal, utom en, uppger att alla eleverna har individuella åtgärdsprogram, vilket i sig naturligtvis är mycket bra. Resultatet visar vidare att det ser olika ut när det gäller vem eller vilka som skriver åtgärdsprogrammen. Ofta är det elevens lärare/mentor som skriver åtgärdsprogrammen antingen själv eller tillsammans med en specialpedagog med övergripande funktion. Resultatet ger upphov till fler frågor än möjliga tolkningar: Hur ser personalen på åtgärdsprogrammen, är de ett fungerande och gott "arbetsverktyg" eller någonting som upplevs som pålagt dem uppifrån och som tar tid och energi från annat, kanske viktigare, arbete? Är de delaktiga i upprättandet av åtgärdsprogrammen, oavsett om de skriver dem eller inte? Eller upprättas och skrivs åtgärdsprogrammen av personer som inte direkt arbetar med eleverna, och vad innebär det i så fall för personalen? Kommer åtgärdsprogrammen då att kunna användas som ett pedagogiskt verktyg i det dagliga arbetet? Vad anser personalen att ett bra åtgärdsprogram ska innehålla för olika aspekter och hur ska det följas upp? De här frågorna får inga svar i denna undersökning. De är i emellertid betydelsefulla, inte minst utifrån de intentioner som Skolverket (1998), Persson (2002) samt Wahlund (2002) ger uttryck för.

Syftet med åtgärdsprogram är enligt Skolverket (1998) följande: "Genom den process det innebär att bedöma behovet, formulera individuellt anpassade mål, planera och genomföra insatserna för eleven kan skolan, eleven och föräldrarna få en gemensam utgångspunkt i samarbetet och en kontinuitet i åtgärderna skapas. Åtgärdsprogrammen ger också en utgångspunkt för uppföljning och utvärdering av insatserna" (s. 32). Det sammantagna intrycket av resultatet är att åtgärdsprogrammen troligen i liten omfattning används i den dagliga verksamheten i denna betydelse av att identifiera behov, planera olika åtgärder utifrån realistiska mål på kort och lång sikt samt följa upp och utvärdera dessa. Detta behöver inte innebära att åtgärdsprogrammen inte fyller någon funktion, frågan är bara vilken funktion det fyller, för vem och på vilket sätt. Roll-Pettersson (1999) menar att tydligare direktiv när det gäller vad som ska ingå i ett åtgärdsprogram troligen skulle minska lärares behov av kunskap inom detta område. Av vad som har framkommit i denna studie - fortbildning kring åtgärdsprogram önskas av flera - är detta uppenbart ett bristområde både vad gäller tid och kompetens.

8.5 Hur ser situationen ut när det gäller lokaler och tillgång på pedagogiskt material?

Av de sju personer som arbetar i en särskild undervisningsgrupp som inte är integrerad i en skola är fem direkt missnöjda med de lokaler de arbetar i, främst då dess placering. En person svarade inte på frågan i enkäten men angav i kommentaren att gruppen bör flytta in i stora skolan vilket gör att jag tolkar det som att även denna person är missnöjd med lokalens placering. Detta är anmärkningsvärt, även om två personer som arbetar i icke-integrerade lokaler anser att lokalerna fungerar ganska bra. En personal hänvisar till att avskildhet skapar utanförskap, vilket måste ses som en klar nackdel för såväl elever som personal. En annan menar att "dagiskänslan" som finns i deras lokaler inte är värdigt för skolbarn som ändå ska *tränas till att gå i skola* (min kursivering).

Detta yttrande kan tolkas som att denna person anser att eleverna ska gå i en särskild undervisningsgrupp under en begränsad period och där de på olika sätt ska lära sig att handskas med, och eventuellt övervinna, sina svårigheter så att de så småningom kan återgå till en stor klass. Lokalernas placering kan emellertid innebära att denna strävan motverkas. Om denna tankegång dras till sin spets så kan det innebära att, trots de resurser som läggs ner kring dessa elever, så kommer de ändå inte att kunna återgå till en reguljär skolverksamhet på grund av att lokalernas placering förstärker känslor av utanförskap. Eftersom tanken är att en placering ska vara temporär så kommer det att vara av betydelse hur tiden i gruppen ser ut för eleverna. I detta avseende syftar jag på vikten av att de, trots den temporära särskiljningen, ändå i någon mån kan ”finnas kvar” i den typ av sammanhang de lämnat och sedan ska tillbaka till. Detta resonemang innebär att jag anser att lokalintegrerade grupper måste ses som en självklarhet och också kan vara en nödvändig förutsättning om målsättningen att eleverna i mesta möjliga mån ska tillbaka till en reguljär skolsituation ska kunna realiseras.

När det gäller lokalerna för övrigt anser flera av personalen, både de som arbetar i integrerade lokaler och de som inte gör det, att det vore önskvärt med flera smårum eftersom man är synnerligen beroende av detta för att kunna dela upp eleverna och på så sätt öka möjligheterna till individualiserad undervisning. Detta behov är också rimligt, näst intill triviala, utifrån personalens beskrivningar av de problem många av eleverna får dels av sina koncentrations-svårigheter och dels utifrån den blandning av elever med olika svårigheter som kan finnas i en och samma grupp. Personalen vittnar också om att många av eleverna är, i större grad än sina jämnåriga, i behov av konkretisering när det gäller såväl innehåll som form i undervisningen vilket stöder personalens önskan om utrymme för mer praktisk undervisning. Att lokaler har en betydande inverkan på lärares möjligheter att ge alla en god undervisningssituation - att bland annat ha flera mindre rum i anslutning till ett större - framkommer även i Malmgren Hansens (1998) studie.

Behovet av konkretisering kommer också igen när det gäller pedagogiskt material. Mer än hälften av personalen anser att de inte har tillräckligt med, och för eleverna anpassat, pedagogiskt material. Personalen framhåller här sina elevers behov av variation och mångfald när det gäller material. Den kunskap som personalen har både om elevernas svårigheter och vad som krävs när det gäller pedagogiskt material i förhållande därtill framkommer i deras svar. Slående är också den frustration som kan bli konsekvensen av att veta vad som skulle kunna göras och sedan inte ha resurserna för att genomföra detta. Att detta kan ses som ett dilemma menar jag blir tydligt utifrån Eliassons (2002) definition av dilemma som en situation där valmöjligheterna upplevs som starkt begränsade och där följden då blir en känsla av otillfredsställelse.

En ytterligare tolkning som kan göras utifrån personalens beskrivning av lokal- och material-situationen är att den, likaväl som tidsbristen, kan vara en starkt bidragande faktor till den psykologiska stress som personalen upplever som negativt med sitt arbete. Ellmin (1988) framhåller också att tidigare forskning visat att en av de aspekter som lärare överlag upplever som påfrestande i sitt arbete är bristen på undervisningsmaterial, vilket alltså även framkommer i denna studie. Många av de svar som personalen ger när det gäller vad som är negativt med arbetet handlar, som jag tolkar det, likaså om deras känslor av egen otillräcklighet. Detta kan tolkas som att personalen ”lastar sig själva” för de negativa aspekterna av arbetet. Att som personal befinna sig i en på många sätt tung och svår arbetssituation, där syftet är att klara det många andra före dem har gått bet på kan säkerligen få effekter av detta slag, men det sammantagna resultatet av denna undersökning erbjuder möjligheter till tolkningar som mer handlar om materiella och andra yttre villkor för arbetet.

8.6 Hur anser personalen att intagningsrutiner och utslussning av elever fungerar?

På frågan om intagningsrutinerna behöver förbättras är det endast sju personer som har svarat nej, vilket kan tolkas som att de övriga nio personerna som svarade på denna fråga anser att intagningsrutinerna fungerar mer eller mindre dåligt. Resultatet ger också vid handen att sammanlagt elva personer anser att det kan finnas mer information om eleverna som de skulle ha behov av i sitt arbete. Vilken information om eleverna anser då personalen är nödvändig? I stort kan denna delas in två kategorier. Den ena handlar om eleven och hans/hennes svårigheter och starka sidor, den andra handlar om elevens tidigare skolsituation och då med fokus på vilka arbetsmetoder och åtgärder som eleven varit föremål för samt vilket resultat eller konsekvenser dessa har givit.

En viktig fråga när det gäller personalens delaktighet i intagningsarbetet är också om en ökad grad av delaktighet skulle kunna innebära att färre elever uppfattas som ”felplacerade” i de särskilda undervisningsgrupperna. Att det skulle kunna finnas ett samband här tycker jag mig kunna se när det gäller personalens beskrivning av hur intagningsrutinerna skulle kunna förbättras. Dessa handlar nämligen främst om förbättringar när det gäller information om respektive elevs svårigheter/styrkor och tidigare skolsituation. Att behovet av bakgrundsinformation inte är unikt för personalen i de särskilda undervisningsgrupperna, och ses som värdefullt, visar också såväl Skolverkets (1998) som Lindstrands (1998) studie. Resultatet pekar med andra ord på att detta är ett område som behöver ses över.

Med avseende på utslussning av elever visar en historisk genomgång att det ofta inte blev någon återgång till en reguljär skolform för de elever som gick i hjälpklass, eller senare tiders specialklasser. Detta till trots att redan 1943 års anvisningar för hjälpklasser uttryckte att en placering inte fick betraktas som definitiv och att elever alltid skulle ha möjlighet att återvända till ordinarie klass om de visade förbättrade förutsättningar att följa dennas arbetsätt, tempo och kurser. Ett vanligt argument i förhållande till föräldrar som motsatte sig skolans beslut var också att placeringen var tillfällig (Ahlström, 1986; Elowson, 1995; Helldin, 1997; Stukát & Bladini, 1986). Resultatet från denna studie är mycket osäkert, även om det tyder på att få elever återgår till reguljär verksamhet. Personalen uttrycker i sina kommentarer flera viktiga funderingar kring utslussningen av eleverna och en person skriver att ”... tyvärr har vi haft dålig uppföljning av hur det går för ”våra” barn när de lämnat oss”. Detta är som jag ser det en mycket viktig fråga för såväl förvaltningar som forskningen.

8.7 Hur anser personalen att samverkan med olika instanser fungerar?

I vilken utsträckning som personalen anser att samverkan med olika enheter fungerar är en fråga som har gett mycket varierande svar, dels mellan olika personer och dels i förhållande till olika enheter. Sammanfattas kan, i min mening, att resultatet visar att det är viktigt att någon form av dialog kring samverkan initieras; allt för många bland personalen anser att samverkan, med någon eller flera enheter brister. I synnerhet gäller detta samverkan med elevernas hemskola. Emanuelsson (1996) till exempel framhåller att förutsättningen för särskilda undervisningsgrupper är att elevens ordinarie arbetslag behåller ansvaret för eleven och för att göra kontinuerliga utvärderingar av placeringen med målsättningen att slussa tillbaka eleven till sin ursprungliga grupp, resultat av denna studie pekar på att dessa förutsättningar behöver ses över i stadsdelen.

8.8 Vilket behov har personalen av handledning och fortbildning?

De flesta personer har handledning i sitt arbete men långt ifrån alla av dessa anser att de har tillräcklig tid avsatt för handledning. Enligt min mening framgår det med all önskvärd tydlighet i denna undersökning att arbetet i en särskild undervisningsgrupp är mycket omfattande och påfrestande både i professionell och i personlig mening. Handledningen till personalen kan utifrån detta över lag sägas vara otillräcklig. Lärare som undervisar elever i behov av särskilt stöd är också enligt Roll-Pettersson (1999, 2001) i stort behov av information och kunskap om eleven samt fortbildning. Hon redogör för behov av kunskap om olika sätt att utforma undervisningen, inlärningsmetoder utifrån elevens svårigheter, hur man kan tillverka eget undervisningsmaterial samt hjälp med att förstå elevernas beteenden och reaktioner. Även Vernersson (1998) redogör för speciallärares önskemål om kompetensutveckling vilka innefattar bland annat ökad kunskap om specialpedagogik, läsinlärning och -metoder, datorer, teckenspråk, konfliktlösning och flyktingproblematik. I Lindstrands (1998) studie önskade lärarna också diskussioner och erfarenhetsutbyte kring elever i behov av särskilt stöd i kollegiet. Såväl Dallner (1999) som Paulsson (1993) redovisar även att lärare anger ett stort behov av ökade kunskaper, allt i överensstämmelse med denna studies resultat.

8.9 Avslutande reflektioner

Vid en betraktelse av 1943 års anvisningar för hjälpklasser och 1955 års undervisningsplan är en reflektion, utan att för den skull idealisera dåtidens specialundervisning, att det fanns relativt tydliga ramar och direktiv för arbetet i hjälpklasserna, allt från intagningsrutiner till undervisningsmetoder. Stukat och Bladini (1986) lyfter dock fram, att det i undervisningsplanen också påpekades att lärare själva måste söka sig fram till fungerande metoder och hjälpmedel i arbetet. Mycket i resultatet från min studie tyder på att personalen i de särskilda undervisningsgrupperna efterfrågar en ökad tydlighet i många avseenden, vilket inte minst följande två olika långa citat från enkäten belyser:

”Jag anser att de som arbetar med SU-grupper i stadsdelen skall ha gemensam fortbildning. Vi behöver samarbeta och diskutera pedagogik och policy. Vi behöver också tydlighet kring vad som händer när målen inte nås. Gör tydliga ramar som gör det möjligt för personalen att gå hem med gott samvete ibland. Tillsätt eventuellt en chef för SU-grupperna. Se till att de som arbetar med barnen är delaktiga i vidare placeringar. Satsa på att utbilda lärarna i SU-grupperna så att de stannar kvar på arbetsplatserna. Jobba med gemensamma mål/riktlinjer för dem som undervisar i SU-grupp. Se över personalens arbetsituation och vilka kontaktytor en SU-grupplärare har. Utbilda i samtalsmetodik så att ett verkligt samtal mellan pedagoger och föräldrar kan komma till stånd.”

”Jag tycker att SU-grupperna bör ligga på en skola. Organisatoriskt skulle jag vilja att vi låg direkt under chefen på förvaltningsnivå. Det är otydliga gränser för vad som nu gäller”.

Det är min uppfattning att de som är närmast eleverna kan komma med relevanta förslag på lösningar på olika problem. Det som oroar mig är den arbetsbörda och de i många avseenden tunga yttre villkor som personalen vittnar om att de arbetar under. En personal har till och med på frågan om vilken typ av fortbildning/kompetensutveckling som behövs för arbetet endast angett ”att få tillräckligt med tid för att diskutera, planera och genomföra eventuella förändringar i vardagsrutinerna, skolarbetet och förhållningssättet”. Utifrån det sammantagna resultatet bedömer jag det som mycket viktigt att det snarast initieras någon form av nätverk för personalen i de särskilda undervisningsgrupperna i den aktuella stadsdelen. Inom detta nätverk kan sedan gemensam fortbildning och annan kompetensutveckling ske. Personalen har mycket kunskap som de kan dela med sig av till varandra och de kan också i ett sådant

nätverk ge varandra olika former av stöd. Den ofta ”tysta kunskap” som personal bär på kan där gemensamt formuleras och utvecklas till gagn för såväl dem själva, deras elever som verksamheten i stort. Andra aspekter utifrån resultatet som jag särskilt vill lyfta fram är betydelsen av att personal och elever på olika sätt kan göras delaktiga i den ordinarie skolans verksamhet samt att personalen får den bakgrundsinformation om eleverna som de anser att behöver i sitt arbete med dem. Annat som personalen behöver för att utföra ett optimalt arbete är pedagogiskt material som lämpar sig för de elever som finns i deras grupper samt sist, men inte minst, bättre fungerande samverkan med olika enheter. De förändringar som personalen önskar och föreslår, menar jag visar på betydelsen av att börja uppmärksamma och förändra förhållanden inom såväl meso- som exosystemen.

Denna undersökning omfattar många olika aspekter på personal, elever och verksamhet i särskilda undervisningsgrupper. Alla är lika angelägna, men flera är tyvärr för ytligt behandlade. Många frågor har väckts under arbetets gång och åtskilliga skulle kunna göras till föremål för ytterligare och fördjupade undersökningar. Jag har tidigare bland annat nämnt frågor kring föräldrasamverkan och åtgärdsprogram. Ytterligare en viktig fråga för framtida forskning vore till exempel att undersöka hur personalen ser på möjligheterna att motverka de negativa aspekterna av en placering i särskild undervisningsgrupp. Vikten av att ta reda på hur det går för eleverna framöver kan inte heller nog poängteras och det skulle kunna göras i form av en longitudinell studie.

REFERENSER

- Ahlström, K-G. (1986). ”... fyller inte skolans krav.” Specialundervisningen i folkskola och grundskola från 1842 till 1974. I Ahlström, K-G., Emanuelsson, I. & Wallin, E. *Skolans krav - elevernas behov* (s. 10-84). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlström, M. (2000). *Hörselskadade barn i kommunikation och samspel*. (Diss). Stockholm: Stockholms universitet.
- Alin Åkerman, B. & Strinnholm, C. (1997). *Specialundervisningen i Sverige*. Specialpedagogisk kunskap: Dokumentation nr 2-1997. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för specialpedagogik.
- Andersson, B-E. (1985). *Som man frågar får man svar - en introduktion i intervju- och enkätteknik*. Stockholm: Tema Nova Prisma ePan.
- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvidsson, M. (1995). *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter*. (Diss). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asmervik, S. (1993). Vad är specialpedagogik? I S. Asmervik, T. Ogden, & A-L. Rygvold, (Red.). *Barn med behov av särskilt stöd*. (ss. 7-13). Lund: Studentlitteratur.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent*. *Svensk speciallärarutbildning 1921 - 1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. (Diss.). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brodin, J. (1991). *Att tolka barns signaler. Gravyt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation*. (Diss.). Stockholm: Stockholms universitet.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. Third edition. London: Routledge.
- Dallner, M. (1999). *Psykosocial arbetsmiljö, hälsa och välbefinnande bland skolanställda i en svensk kommun*. Arbetslivsrapport 1999:13. [Elektronisk] Stockholm: Arbetslivsinstitutet. PDF format. Tillgänglig: <http://ebib.arbetslivsinstitutet.se/arb/1999/arb1999_13.pdf>
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken- för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G. (1996). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

- Eliasson, E. (2002). *Lärare idag och kanske i morgon? Fem grundskollärares upplevelser av den egna lärarrollen med fokus på dilemman, samarbetsfrågor och förändringsprocesser*. (Examensarbete 20p.) Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för samhälle, kultur och lärande.
- Ellmin, R. (1988). *Läraryrkets tillfredsställelse och påfrestning. En empirisk metodstudie för klassificering av kritiska situationer i lärares yrkesutövning*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Elowson, F. (1995). *Specialundervisning under fyra decennier. Fakta, reflexioner och episoder*. Häftnen för didaktiska studier nr 49. Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm HLS Förlag.
- Emanuelsson, I. (1986). Vad är handikapp och vem blir handikappad? I Ahlström, K-G., Emanuelsson, I. & Wallin, E. *Skolans krav - elevernas behov* (ss. 122-186). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Rosenqvist, J. & Walton, W.T. (1990). Normalization and Integration of Handicapped Students into the Regular Education System. *European Journal of Special Needs Education*, 5(2), 111-125.
- Emanuelsson, I. (1996). Integrering - bevarad normal variation i olikheter. I A. Hill & T. Rabe (Red.). *Boken om integrering. Idé teori praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits?. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Feiler, A. & Gibson, H. (1999). Threats to the inclusive movement. *British Journal of Special Needs Education*, 26(3), 147-152.
- Guvå, G. (2001). *Skolpsykologers rollövertagande - överlämning och hantering av elevvårdsfrågor*. (Diss.). Linköping: Linköpings universitet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS Förlag.
- Helldin, R. (2000). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. Nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag.
- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR). (mars 1990, reviderad version april 1999). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: HSFR.
- Lindstrand, P. (1998). *Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet*. (D-uppsats). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för specialpedagogik.
- Malmgren Hansen, A. (1998). *Lärares syn på specialpedagogisk verksamhet*. Delrapport III. Elever i specialpedagogisk verksamhet (ESV-projektet). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för specialpedagogik.
- Mamlin, N. (1999). Despite Best Intentions: When Inclusion Fails. *The Journal of Special Education*, 33(1), 36-49.
- Mattson, E. (1993). *Att arbeta i särskild undervisningsgrupp. En intervjustudie med lärare i särskilda undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder*. SIH:s rapportserie nr 5. Göteborg: Statens Institut för Handikappfrågor i skolan, SIH Läromedel.

- Nationalencyklopedin (2002). Tillgänglig:
http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=172654&i_word=folkskola [2002-06-06].
- Nationalencyklopedin (2003). Tillgänglig:
 <http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O193644&i_word=inkludering&i_h_text=1>
 <http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O145238&i_word=exkludera>
 <http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O195909&i_word=integrera>
 <http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O310363&i_word=segregera%20>
- Odin, B. (1982). *Vem får vad? En lägesrapport om resursfördelningen i grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget.
- Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik. Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulsson, I. (1993). *Lärarnas arbetsvillkor. Synen på organisation, fysisk miljö och psykosociala arbetsvillkor*. Undersökningsrapport 1993:36. Solna: Arbetsmiljöinstitutet, Enheten för socialpsykologi.
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Specialpedagogiska rapporter nr 4. Andra upplagan. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter nr 11. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan - förekomst, innehåll och användning*. [Elektronisk] Tillgänglig: <<http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/DDD/941.pdf>> [2002-12-01].
- Roll-Pettersson, L. (1999). *Specialpedagogisk verksamhet utifrån lärares och föräldrars behov*. Delrapport IV. Elever i specialpedagogisk verksamhet (ESV-projektet). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för specialpedagogik.
- Roll-Pettersson, L. (2001). *Between open systems and closed doors. The needs and perception of parents of children with cognitive disabilities in educational settings*. (Diss.). Stockholm: Stockholm Institute of Education.
- Rosenqvist, J. (1996). Integration - ett entydigt begrepp med många innebörder. I A. Hill & T. Rabe (Red.). *Boken om integrering. Idé teori praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5* (2001). Stockholm: Utbildningsdepartementet, Svenska Unesco-rådets skriftserie nr 1/2001.
- Sandén, I. (2000). *Skoldaghem. Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd*. (Diss.). Lärarhögskolan i Malmö.
- Skollagen med kommentarer 2002*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- Skolverket (1998). *Rektorers syn på arbetet med elever med dolda funktionsnedsättningar*. Skolverkets rapport nr 140. Stockholm: Skolverket .

- Skolverket (2001a). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001b). *Tre magiska G:n. Skolans insatser för elever med funktionshinder*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002). *Vad är styrdokument? De nationella styrdokument*. [Elektronisk] Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/styr/vad.shtml>> [2002-08-08].
- Skolverket (2003). *Vad är en skolplan?* [Elektronisk] Tillgänglig: <<http://www.skolverket.se/fakta/ansvar/skolplan.shtml>> [2003-02-10].
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I Starrin, B. & Svensson, P-G. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (ss. 11-39). Lund: Studentlitteratur.
- Statistiska centralbyrån, SCB, (2002). *Beskrivning av statistiken - Elevpaneler för longitudinella studier 2000*. [Elektronisk] Tillgänglig: <<http://www.scb.se/statistik/uf0501/uf0501mer.asp>> [2002-10-05]
- Stukát, K-G. & Bladini, U-B. (1986). *Svensk specialundervisning. Intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv*. Publikation 1986:14. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Söder, M. (1984). *Anstalter för utvecklingsstörda*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsförvaltningen (2002). *Särskilda undervisningsgrupper stadsdelsvis, läsåret 01/02*. Stencil. Stockholm: Utbildningsförvaltningen.
- Vernersson, I-L. (1995). *Speciallärarens kunskaper och kompetens. Intervjuer med tio speciallärare*. (Lic.-avh.). Linköping: Linköpings universitet.
- Vernersson, I-L. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* Skapande Vetande nr 33. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Wahlund, B. (2002). *Åtgärdsprogram - för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik*. (D-uppsats). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.



**FRÅGOR TILL DIG SOM ARBETAR I SÄRSKILD UNDERVISNINGSGRUPP
SU-GRUPP**

BAKGRUND

1. Du är: Kvinna Man

2. Din ålder:

-19 20-29 30-39 40-49 50-

3. Vilken utbildning har Du?

- Barnskötare eller motsvarande
 Förskollärare Fritidspedagog
 Lärarseminarium Grundskollärare 1-7
 Grundskollärare 4-9 Specialpedagog

Annan utbildning, vilken?

4. Har Du tidigare yrkeserfarenhet i SU-grupp eller liknande?

- Ja
 Nej

Om ja, vilken är din yrkeserfarenhet?

.....

.....

.....

5. Hur många år har Du arbetat i denna SU-grupp?

- 1 år 1-2 år 2-3 år 4-5 år 5- år

6. Vad är det mest positiva med Ditt arbete?

.....
.....
.....
.....

7. Vad är det mest negativa med Ditt arbete?

.....
.....
.....
.....

8. Hur skulle Du vilja beskriva stabiliteten i ”Din” personalgrupp”?

- Mycket stabil
- Relativt god stabilitet
- Instabil
- Mycket instabil

9. Hur trivs Du med Ditt arbete i SU-gruppen?

- Jag trivs mycket bra
- Jag trivs ganska bra
- Jag trivs relativt dåligt
- Jag trivs mycket dåligt

10. Upplever Du att ni som arbetar i SU-gruppen är delaktiga i skolans övriga verksamhet?

- Ja
- Nej
- Delvis

Kommentar:

.....
.....

ELEVGRUPPEN

11. Målgrupp:

.....

.....

12. Antal elever:

13. Årskurs:

14. Anser Du att de elever som idag går i "Din" SU-grupp har fått en rätt placering?

- Ja, för antal elever
- Nej, för antal elever
- Vet ej/osäker antal elever

Om nej, ange varför:

.....

.....

.....

15. Beskriv vad Du anser att eleverna vinner på att gå i en SU-grupp:

.....

.....

.....

.....

16. Beskriv vad Du anser att eleverna förlorar på att gå i en SU-grupp:

.....

.....

.....

.....

17. Hur fungerar sammansättningen i elevgruppen?

- Bra
- Mindre bra
- Dåligt

Om mindre bra eller dåligt, ange varför:

.....

.....

.....

LOKALERNA

18. SU-gruppen är:

- Lokalintegrerad i skolan
- I lokal utanför skolan

19. Hur fungerar lokalerna?

- Mycket bra
- Bra
- Ganska bra
- Dåligt
- Mycket dåligt

Om Du anser att lokalerna fungerar **dåligt** eller **mycket dåligt**, beskriv på vilket sätt de inte fungerar:

.....

.....

.....

.....

.....

20. På vilket sätt skulle lokalerna kunna förbättras?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PEDAGOGISKT MATERIAL

21. Anser Du att ni har det pedagogiska material som ni behöver för arbetet?

- Ja
- Nej vad saknas?

.....

.....

- Delvis, vad saknas?

.....

.....

.....

.....

.....

Om Du anser att pedagogiskt material saknas, vad beror det på?

.....

.....

.....

.....

.....

22. Förslag till förbättringar med avseende på pedagogiskt material:

.....

.....

.....

.....

PEDAGOGISKA METODER

23. Arbetar ni utifrån några specifika pedagogiska metoder?

Ja Nej

Ange vilken/vilka:

.....

.....

.....

24. Beskriv de arbetssätt/metoder ni använder i det dagliga arbetet:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

25. Har ni schemalagd tid för att gemensamt diskutera pedagogiska metoder och förhållningssätt?

Nej
 Ja

Om ja, hur ofta?

ÅTGÄRDSPROGRAM

26. Har alla elever individuella åtgärdsprogram?

- Ja
- Nej
- Vet ej

Om nej, ange orsak:

.....

.....

.....

.....

27. Vilken/vilka yrkesfunktioner skriver åtgärdsprogrammen?

- Elevårdsteamspersonal
- Specialpedagog med övergripande funktion
- Elevens lärare/mentor
- Annan/andra, vilka?

28. Använder ni er av åtgärdsprogrammen i det dagliga pedagogiska arbetet?

- Ja
- Nej
- Delvis

Om ja eller delvis, beskriv hur:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FÖRÄLDRASAMVERKAN

29. Hur fungerar era rutiner för föräldrasamverkan?

- Mycket bra
- Bra
- Ganska bra
- Dåligt
- Mycket dåligt

Om rutinerna fungerar mindre bra beskriv på vilket sätt:

.....

.....

.....

.....

.....

Övriga kommentarer:

.....

.....

.....

.....

INTAGNINGSRUTINER

30. Är Du direkt delaktig i intagningsarbetet kring eleverna?

- Ja Nej Delvis

31. Anser Du att Du har tillräcklig bakgrundsinformation om respektive elev när han/hon börjar i verksamheten?

- Ja Nej Delvis

Om nej eller delvis, ange vilken information Du anser är nödvändig?

.....

.....

.....

.....

.....

32. Anser Du att intagningsrutinerna skulle kunna förbättras?

- Ja
- Nej
- Delvis

Om ja eller delvis, ange på vilket sätt:

.....

.....

.....

.....

UTSLUSSNING

33. Hur många elever som har gått i SU-grupp, eller liknande, har Du totalt sett arbetat med?

.....

34. Hur många av dessa elever har återgått till ordinarie skolverksamhet?

- Helt antal
- Delvis antal
- Inga

35. Hur många av de elever som Du har arbetat med i denna SU-grupp har återgått till ordinarie skolverksamhet?

- Helt antal
- Delvis antal
- Inga

36. Hur anser Du att denna utslussning har fungerat för eleverna?

- Mycket bra
- Bra
- Ganska bra
- Dåligt
- Mycket dåligt

Om Du anser att det har funnits brister, beskriv dem och ge synpunkter på hur det skulle kunna förbättras:

.....

.....

.....

.....

SAMVERKAN

37. Hur upplever Du att samverkan med följande enheter fungerar:

| | Mycket bra | Ganska bra | Relativt dåligt | Mycket dåligt |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Hemskolan (elevernas) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Skolledningen (den egna) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevvårdsteamet (runt eleverna) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevvårdsenheten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Stödenheten/förvaltningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Beskriv på vilket sätt Du anser att samverkan kan göras bättre:

.....

.....

.....

.....

.....

HANDLEDNING

38. Har Du handledning i arbetet?

- Ja Nej

39. Om ja, hur ofta?

- En gång i veckan
 En gång varannan vecka
 En gång i månaden
 Annan frekvens, vilken?

Hur lång tid har ni, som regel, handledning per gång?

40. Anser Du att ni har tillräcklig tid avsatt för handledning?

- Ja
 Nej
 Delvis

Kommentar:

.....

.....

.....

.....

41. Om Du inte har handledning, skulle Du vilja ha handledning?

- Ja
 Nej
 Vet ej



Till Dig som arbetar i en särskild undervisningsgrupp, SU-grupp, i X

Barn- och Ungdomsavdelningen i X har utifrån en önskan om att utvärdera de särskilda undervisningsgruppernas arbete under läsåret 2001-2002 gett Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande, i uppdrag att lyfta fram personalens uppfattningar och upplevelser av det gångna verksamhetsåret.

Denna enkät vänder sig till Dig som arbetar i en särskild undervisningsgrupp. Syftet med utvärderingen är att få en samlad bild över vad som har fungerat bra, vad som inte fungerar och vilka behov som finns av såväl verksamhetsutveckling som fortbildning och annan kompetensutveckling. Målet är att denna kunskap sedan ska vara en utgångspunkt inför vidare planering av verksamheten. Ett ytterligare syfte med denna undersökning är generera kunskap som förhoppningsvis kan vara till nytta för såväl elever som personal även i ett större perspektiv än i den egna stadsdelen. Särskilda undervisningsgrupper är i liten utsträckning föremål för mer systematiska studier. Många elever omfattas idag av denna form av specialundervisning och det är därför väsentligt att på olika sätt lyfta fram dessa verksamheter. Genom att delta i denna studie kan Du medverka till detta. Självklart är det frivilligt att delta men Din medverkan är av yttersta vikt och jag hoppas att Du ska se det som värdefullt att besvara denna enkät.

Jag som ska göra denna utvärdering heter Martina Lif Uddenfeldt och är forskarstuderande vid Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande. Resultatet ska redovisas dels i en intern rapport till förvaltningen, dels i form av en magisteruppsats vid Lärarhögskolan och i båda fallen på ett sådant sätt att ingen enskild undervisningsgrupp eller individ kan identifieras. För att säkra det vetenskapliga och etiskt korrekta förhållningssättet har jag handledning och stöd av Jane Brodin, professor i Barn- och Ungdomsvetenskap.

Denna enkät är skickad till all personal som arbetar i särskilda undervisningsgrupper. Med enkäten följer ett frankerat svarskuvert, Du ska inte skriva Ditt namn på enkäten eftersom alla ska vara anonyma i undersökningen. Kryssa i de alternativ som är relevanta för Dig, för de flesta frågor är det oftast bara ett alternativ som kan vara aktuellt och komplettera gärna med egen text där utrymme ges för detta. För att resultatet ska vara sammanställt innan denna termins utgång vore det bra om Du har möjlighet att fylla i enkäten och skicka den till mig, via Anna Westberg amanuens på Lärarhögskolan, senast den 8 maj 2002.

Tack på förhand för Din medverkan!

Om Du har några frågor eller funderingar kan Du ta kontakt med:

Martina Lif Uddenfeldt
08-564 316 60, 070-737 95 46
lif.uddenfeldt@telia.com

Enkätresultat - rådata

I denna bilaga presenteras rådata i tabellform från flertalet enkätfrågor, främst de med fasta svarsalternativ.

Tabell 1. Personalens utbildningsbakgrund (fråga 3)

| Utbildning | Antal personer |
|------------------------------|----------------|
| Förskollärare | 2 |
| Fritidspedagog | 3 |
| Lärarseminarium | 2 |
| Mellanstadielärare | 1 |
| Grundskollärare år 4-9 | 4 |
| Ämneslärare | 3 |
| Speciallärare/specialpedagog | 3 |
| Annan utbildning | 2 |

Tabell 2. Varje persons tidigare yrkeserfarenhet i SU-grupp eller liknande samt antal arbetade år i nuvarande SU-grupp (fråga 4 och 5) Denna tabell kan också läsas vågrätt och redovisar då svaren på båda frågorna för varje person

| Tidigare yrkeserfarenhet i SU-grupp eller liknande | Antal år i nuvarande SU-grupp |
|--|-------------------------------|
| Ja, SU-grupp i 23 år | - 5 |
| Ja, SU-grupp i 12 år | - 1 |
| Ja, SU-grupp i åtta år | - 3 |
| Ja, SU-grupp i sju år | - 1 |
| Ja, träningsskola | 5 - |
| Ja, barn- och ungdomspsykiatri | 5 - |
| Ja, behandlande skola i tre år | - 1 |
| Ja, Asperbergerklass | - 1 |
| Ja, obs-klass | - 4 |
| Ja, resurs till barn med autism | - 3 |
| Ja, behandlingshem | - 3 |
| Ja, vuxna förståndshandikappade | - 5 |
| Nej | - 3 |
| Nej | - 3 |
| Nej | - 3 |
| Nej | - 3 |
| Nej | - 2 |
| Nej | - 2 |
| Nej | - 1 |
| Nej | - 1 |

Tabell 3. Personalens bedömning av stabiliteten i sin personalgrupp (fråga 8)

| Svar | Antal personer |
|-------------------------|----------------|
| Mycket stabil | 4 |
| Relativt god stabilitet | 11 |
| Instabil | 5 |
| Mycket instabil | 0 |

Tabell 4. Personalens upplevelse av delaktighet i övriga skolan (fråga 10)

| Svar | Antal personer |
|--------|----------------|
| Ja | 11 |
| Nej | 2 |
| Delvis | 7 |

Tabell 5. Personalens beskrivning av vilken målgrupp SU-gruppen har (fråga 11)

| Målgrupp/Beskrivna svårigheter | Antal personer |
|---|----------------|
| Långsam inläring | 8 |
| Stora inläringssvårigheter | 3 |
| Utagerande/psykosocial problematik | 4 |
| Koncentrationssvårigheter | 4 |
| Neuropsykiatriska diagnoser (främst ADHD) | 5 |
| Borderlineproblematik | 1 |
| Talförsening | 1 |
| Perceptionsstörning | 1 |
| Ej angett någon målgrupp | 6 |

Tabell 6. Personalens redogörelse över antal elever i SU-gruppen (fråga 12)

| Antal elever | Antal personer |
|--------------|----------------|
| 4 | 1 |
| 5 | 1 |
| 6 | 1 |
| 8 | 7 |
| 5+4 | 1 |
| 9 | 3 |
| 13 | 1 |
| 15 | 5 |

Tabell 7. Personalens redogörelse för vilka årskurser de arbetar med (fråga 13)

| Årskurs | Antal personer |
|---------|----------------|
| F-4 | 4 |
| 1-6 | 1 |
| 4-6 | 3 |
| 7-9 | 12 |

Tabell 8. Personalens redogörelse för om eleverna fått en rätt placering (fråga 14)

| Svar | Antal personer | Antal elever som berörs |
|---------------|----------------|---------------------------|
| Ja | 9 | samtliga |
| Nej | 9 | 3, 2, 2, 2, 1, 1, 1, 2, 2 |
| Vet ej/osäker | 5 | 1, 2, 2, 5, 1 |

Tabell 9. Personalens uppfattning om hur lokalerna fungerar (fråga 19)

| Svar | Antal personer |
|---------------|----------------|
| Mycket bra | 3 |
| Bra | 7 |
| Ganska bra | 5 |
| Dåligt | 4 |
| Mycket dåligt | 0 |
| Ej svarat | 1 |

Tabell 10. Personalens kommentarer om orsaker till att pedagogiskt material saknas (fråga 21)

| Svar | Antal personer |
|--|----------------|
| Brist på pengar | 5 |
| Brist på erfarenhet | 4 |
| Brist på rutiner/ansvarsfördelning | 2 |
| Brist på tid | 2 |
| Svårigheter att hitta lämpligt material | 2 |
| Bristande kartläggning av vad som behövs | 1 |

Tabell 11. Personalens redogörelse över vem/vilka som skriver åtgärdsprogrammen (fråga 27)

| Svar | Antal personer |
|--|----------------|
| Elevvårdsteamspersonal | 4 |
| Specialpedagog med övergripande funktion | 14 |
| Elevens lärare/mentor | 12 |
| Eleven/föräldrar | 4 |
| Annan (fritidspersonal) | 1 |

Tabell 12. Personalens redogörelse för om åtgärdsprogrammen används i det dagliga arbetet (fråga 28)

| Svar | Antal personer |
|--------|----------------|
| Ja | 6 |
| Nej | 5 |
| Delvis | 9 |

Tabell 13. Personalens uppfattning om hur rutinerna för föräldrasamverkan fungerar (fråga 29)

| Svar | Antal personer |
|---------------|----------------|
| Mycket bra | 4 |
| Bra | 7 |
| Ganska bra | 4 |
| Dåligt | 1 |
| Mycket dåligt | 1 |
| Ej svarat | 3 |

Tabell 14. Delaktighet i intagningsarb. kring eleverna och varje personals uppfattning om de har tillräcklig bakgrundsinfo. om resp. elev samt om intagningsrutinerna behöver förbättras (fråga 30, 31 samt 32)

| Direkt delaktig i intagningsarbetet | Tillräcklig bakgrundsinformation | Behöver intagningsrutinerna förbättras |
|---|----------------------------------|--|
| delvis | delvis | ej svarat |
| nej | delvis | nej |
| delvis | nej | ja |
| delvis | ja | delvis |
| ja | ja | ej svarat |
| nej | delvis | nej |
| ja | ja | ja |
| nej | ja | delvis |
| nej | delvis | nej |
| delvis | nej | ja |
| delvis | ja | ej svarat |
| nej | nej | nej |
| nej | ja | ej svarat |
| nej | ja | ej svarat |
| delvis | delvis | ja |
| nej | nej | ja |
| ja | ja | nej |
| ja | ja | nej |
| delvis | delvis | ja |
| ja | nej | nej |
| Summa: ja (5) nej (8) delvis (7) | ja (9) nej (5) delvis (6) | ja (6) nej (7) delvis (2) ej svarat (5) |

Tabell 15. Totalt antal elever som varje personal har arbetat med och hur många av dem som återgått till ordinarie skolverksamhet samt antal elever som personalen arbetat med i nuvarande SU-grupp och hur många av dem som återgått (fråga 33, 34 samt 35) Inom parentes står respektive personals yrkeserfarenhet inom detta område

| Totalt antal elever som resp personal arbetat med samt tidigare yrkeserfarenhet från SU-grupp | Återgått helt | Återgått delvis | Elever i nuvarande SU-grupp | Elever i nuvarande SU-grupp som återgått helt | Elever i nuvarande SU-grupp som återgått delvis |
|--|-----------------------------|----------------------------|------------------------------------|--|--|
| många (23 år i SU-grupp) | ett fåtal | ett fåtal | 6 | 1 | 2 |
| (1 år i SU-grupp) | | | 8 | 0 | 0 |
| 26 (2 år i SU-grupp) | | | 15 | 1 | 5 |
| 31 (3 år i SU-grupp) | 2 | 5 | 15 | 0 | 5 |
| 15 (3 år i SU-grupp) | 3 | 0 | 4 | 1 | 0 |
| vet ej (3 år i SU-grupp 7-9) | inga på grundskolan | | 8 | 0 | 0 |
| (1 år i SU-grupp) | | | 5 | 0 | 0 |
| 5-8 elever under 16 år (träningsskola o SU-grupp) | 6-7 | 0 | 13 | ev 1 | 0 |
| 16 (3 år i SU-grupp) | 6 | 0 | 5+4 | 2 | 0 |
| (1 år i SU-grupp) | | | 15 | 0 | 4 |
| 22 (5 år i SU-grupp) | 4 | 9 | 8 | 0 | 0 |
| ca 15 (2 år i SU-grupp) | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 |
| vet ej (8 år i SU-grupp) | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 |
| vet ej (12 år i SU-grupp) | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 |
| 31 (3 år i SU-grupp) | 2 | 5 | 15 | 0 | 5 |
| 20 (3 år på behandlingsskola) | 0 | 5 | 9 | 0 | 0 |
| 14 (3 år i SU-grupp 7-9) | alla som slutat grundskolan | har gått till vanligt gymn | 8 | | |
| ca 25 (7 år i SU-grupp) | 0 | 0 | 9 | 2 | 0 |
| ca 30 (5 år i SU-grupp) | 2 | 0 | 8 | 2 | 0 |
| Ca 30 (3 år i SU-grupp) | 2 | 10 | 15 | 0 | 15 |

Tabell 16. Personalens uppfattning om hur utslussningen fungerat (fråga 36)

| Svar | Antal personer |
|---------------|--|
| Mycket bra | 1 |
| Bra | 6 (två personer fyllt i både Bra och Dåligt) |
| Ganska bra | 4 |
| Dåligt | 1 (två personer fyllt i både Bra och Dåligt) |
| Mycket dåligt | 0 |
| Ej svarat | 8 |

Tabell 17. Personalens upplevelse av hur samverkan med följande enheter fungerar (fråga 37)

| | Elevernas hemskola | Den egna skolledningen | Elevvårds- teamet | Elevvårds- enheten | Stödenheten/ Förvaltningen |
|-----------------------------|-----------------------|---------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------------|
| Mycket bra | 0 | 1 | 6 | 0 | 1 |
| Ganska bra | 4 | 11 | 7 | 8 | 6 |
| Relativt dåligt | 6 | 3 | 4 | 3 | 3 |
| Mycket dåligt | 5 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| ”Vet ej” | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 |
| ”Vilka är det?” | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Ej angett ngt alternativ | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 |

Tabell 18. Personalens redogörelse över hur ofta de har handledning (fråga 39)

| Svar | Antal personer |
|------------------------|--|
| En gång i veckan | 2 |
| En gång varannan vecka | 7 |
| En gång i månaden | 4 |
| Annan frekvens | 2 (efter behov samt 1 gång senaste två åren) |

Tabell 19. Personalens redogörelse för tiden för handledningen per gång (fråga 39)

| Svar | Antal personer |
|--------|----------------|
| 1 tim | 7 |
| 1½ tim | 6 |
| 2 tim | 2 |

Tabell 20. Fortbild./kompetensutv. som personalen anser sig ha behov av för sitt arbete (fråga 42)

| Svar | Antal personer |
|---|----------------|
| Specialpedagogik | 5 |
| Metodik kring elever med olika slags problem | 3 |
| Kunskap om olika diagnoser, teori/metoder/förhållningssätt | 5 |
| Kunskaper om barn med annat modersmål | 1 |
| Kunskap om psykosocial pålagringsproblematik vid inlärningssvårigheter | 1 |
| Familjearbete/-samtal | 3 |
| Gruppsykologi | 1 |
| Kunskap om att hantera våld o hot | 1 |
| Gemensam fortbildning för alla SU-grupperna ang pedagogik, gemensamma värdegrundsfrågor o policy | 2 |
| Gemensamma studiedagar för alla SU-grupper för att lära av varandra | 3 |
| Informationsträffar ang pedagogiskt material | 3 |
| Ej svarat | 7 |



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

