



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hur vill elever i behov av särskilt stöd organisera sin specialundervisning?

- intervjuer med några elever med åtgärdsprogram

Frida Elmgren och Christina Sjöqvist

Examensarbete:	15 hp.
Kurs:	PDGX 62 halvfart
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Ulf Christiansson
Examinator:	Marianne Lundgren

Sammanfattning

Arbetets art:	Examensarbete, 15 hp., PDGX 62 halvfart
Titel:	Hur vill elever i behov av särskilt stöd organisera sin specialundervisning?
Författare:	Frida Elmgren och Christina Sjöqvist
Handledare:	Ulf Christiansson
Examinator:	Marianne Lundgren
Nyckelord:	segregering, inkludering, integrering, medbestämmande, specialundervisning

Syfte: Syftet med denna undersökning var att belysa hur några grundskoleelever med åtgärdsprogram helst ville organisera sin specialundervisning. För att nå vårt syfte följde vi några centrala frågeställningar: På vilket sätt vill eleverna organisera sin specialundervisning? Hur motiverar de sitt val? Vad kan det bero på? Hur medvetna och delaktiga är eleverna i besluten av stödåtgärder?

Bakgrund och teori: När vi i höst påbörjade vår utbildning till speciallärare ökade vårt intresse för den specialpedagogiska litteraturen. Med erfarenhet av arbete med specialundervisning ville vi fördjupa oss inom ämnet. Under arbetets gång studerade vi litteratur om specialundervisningens historia, våra nationella och internationella styrdokument samt specialpedagogisk litteratur om inkludering, segregering, integrering och medbestämmande.

Metod: Vi använde en induktiv ansats och analysen av intervjupersonernas synpunkter utgjorde utgångspunkten för arbetet. Vi gjorde tolv intervjuer med kvalitativa drag med elever i skolår 1-6 på två skolor i olika kommuner. Alla hade åtgärdsprogram och fick specialundervisning i något ämne. Intervjuerna genomfördes enskilt med hjälp av förberedda intervjufrågor. Undersökningens inriktning och resultat formades under arbetets gång. Med hjälp av litteraturstudier försökte vi sedan formulera teorier eller hypoteser om hur elever kan tänka omkring sin specialundervisning.

Resultat: Alla de elever vi intervjuade var nöjda med organisationen av sin specialundervisning. De ansåg att det var bra som det var och hade svårt att se alternativa organisationsformer för specialundervisning. De flesta svarade att de helst ville ha stöd tillsammans med några kamrater och specialläraren i en liten grupp. I grupperna rådde ett positivt klimat som stärkte deras självförtroende och speciallärarna var omtyckta. Eleverna sa att de föredrog den lilla gruppen för att det var lugnare där och att de snabbare fick hjälp. En diskussion om hur man skapar en bättre lärmiljö i klassrummet bör föras på skolorna, så att elever inte tvingas särskiljas för att de inte kan koncentrera sig.

Medvetenheten om hur stödåtgärderna bestämdes var mycket låg bland de intervjuade eleverna. De ansåg att föräldrarna och lärarna bestämde eller så var de inte medvetna om när eller hur det bestämdes. Åtgärdsprogrammen kände de knappt till. Vi tror att uppföljningen av samtal med elever och åtgärdsprogram kan bli bättre och att vi lärare bör vara medvetna om att elever i behov av särskilt stöd kan vara mindre vana att uttrycka sin egen åsikt.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund och begrepp	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Metod och ansats	3
Disposition.....	3
Intervjustudien	4
Metod och material	4
Val av metod.....	4
Urval av intervjupersoner	4
Intervjustudiens genomförande.....	6
Bearbetning av intervjumaterialet	6
Studiens tillförlitlighet.....	7
Etiska aspekter	8
Resultat.....	8
Beskrivning av undersökningsgruppen	8
Skola A.....	8
Skola B	9
Elevernas synpunkter och tankar om specialundervisning enskilt och i liten grupp	10
Elevernas synpunkter och tankar om speciallärarstöd i klassrummet.....	11
Elevernas synpunkter och tankar om medbestämmande.....	12
Teori och tidigare forskning	14
Specialundervisningens historia	14
Styrdokument om integrering och medbestämmande i grundskolan	16
Det kategoriska/ funktionalistiska/ traditionella/ kompensatoriska perspektivet.....	17
Det relationella/ alternativa/ inkluderande/ kritiska perspektivet.....	18
Segregerande integrering	19
Inkluderande integrering	21
Medbestämmande	23
Diskussion	24
Våra tankar om segregerad integrering	24
En fungerande inkluderad integrering	25
Medbestämmande	28

Eftertankens kranka blekhet	29
Slutsatser	30
Referenslista	31
Bilagor	

Inledning

Att arbeta som lärare kräver ständig reflektion över vad man gör och varför. Under de tjugo år vi arbetat i skolan har vi både jobbat som ”klasslärare” och som resurs-/speciallärare för elever i behov av särskilt stöd. Vi funderar ofta på hur en specialundervisning som eleverna mår bra i och lär sig av ska se ut. När vi påbörjade vår utbildning till speciallärare denna höst och fördjupade oss i ämnet specialpedagogik, blev frågorna bara fler. Att skriva en uppsats på kandidatnivå såg vi som en möjlighet att ta reda på hur eleverna själva vill organisera specialundervisningen. För att nå detta valde vi, efter att ha övervägt både enkäter och observationer, att göra intervjuer med elever i skolår 1-6 med åtgärdsprogram i något ämne/område. I denna inledning vill vi ge en bakgrund till frågorna som väckts hos oss och förklara vår intervjustudies syfte.

Bakgrund och begrepp

De frågor vi hade med oss in i detta arbete har alltså sin bakgrund i specialpedagogiken. Framförallt då i den betydelse som där ges åt elever/barn i behov av särskilt stöd och i relation därtill speciellt också inkludering, integrering, segregering och differentiering. Att exkludera betyder enligt Nationalencyklopedin (hämtat 081111) ”ta bort (från) viss grupp /.../ utesluta”. Begreppet exkludering diskuteras inte alltid i diskussionen om stödets utformning. Det tas varken upp av Haug (1998), Westling Allodi (2005) eller Vernersson (2002), vars synpunkter blivit centrala i vårt arbete. Därför har vi valt att inte diskutera det begreppet. Vi kommer i stället att använda begreppet segregera.

Enligt Vernersson (2002) menas med begreppet inkludering ”att delta i en helhet”. Begreppet avser att:

ingen ska *föras in* någonstans, utan att *de är*. Inkludering innefattar alla från början och förutsätter ett aktivt deltagande. /---/ Det är skolan som ska förändras för att passa alla elever, inte eleverna som ska anpassas till skolan (SOU 2003:35, s. 33).

I USA används begreppet sedan slutet av 1980-talet i betydelsen att god specialundervisning är det samma som god allmän undervisning (Vernersson, 2002). Genom Salamancadeklarationen blev begreppet ”inclusion” officiellt antaget.

Men vad är det i praktiken för skillnad mellan inkludering och integrering? Nilholm (2003) skriver att integration innebär att man sammanför något som redan är uppdelat, medan inkludering bygger på idén om mångfalden, som naturlig utgångspunkt i skolans organisation. Integrering kan enligt Vernersson (2002) se mycket olika ut. Eleven kan gå i sin vanliga skola med stöd av undervisning enskilt eller i grupp. I verkligheten kan integreringen alltså utformas som en segregering. Med det normala begreppet integrering får man inte fram nyanser, varför bl.a. Haug (1998) använder begreppen segregering och inkluderande integrering. Vi såg här en anledning till att i detta arbete använda oss av Haugs begrepp och förklarar begreppen nedan.

Ordet segregera kommer, enligt Nationalencyklopedin (hämtat 081111), av latinets segregare, som betyder avskilja. Inom skolans värld innebär det att eleven avskiljs från sin ordinarie klass till en grupp som bedöms kunna tillgodose elevens aktuella behov bättre (Vernersson, 2002).

Vi känner oss ofta otillräckliga som klasslärare. Det är svårt att hinna med alla elever i klassen och ge varje elev en individuellt anpassad undervisning. Ibland får elever i behov av särskilt stöd bara ”sitta av” vissa lektioner, för att vi som lärare inte har tid att hjälpa dem. Detta problem belyser Persson (1998). Han menar att det är naturligt att det är svårt att

pedagogiskt differentiera undervisningen i stora klasser. Att differentiera betyder enligt Nationalencyklopedin (hämtat 081111) att skapa variation i något ”som tidigare varit (alltför) enhetligt”. Med pedagogisk differentiering menar Persson (1998) att läraren individualiserar material och uppgifter inom klassens ram, vilket möjliggör arbete på många olika nivåer. Av detta skäl tvingas vi i en stor klass ofta ta hjälp av en resurslärare som hämtar ut elever från klassen och undervisar dem i en liten, mer homogen grupp, vilket Persson kallar organisatorisk differentiering. Haug (1998) använder begreppet segregering för att undervisa elever i behov av särskilt stöd i en mindre grupp under större eller mindre del av skoldagen.

Vi har märkt, då vi själva arbetat med specialundervisning, att många elever verkar stortrivs med att få arbeta i en liten grupp och en lärare. Enligt en studie av Groth (2007) om elevers och speciallärares uppfattningar om specialpedagogiska insatser är också övervägande delen elever positiva till den specialundervisning de får. Men vår erfarenhet är också att några elever absolut inte vill lämna sitt klassrum och få stöd i liten grupp. Vilka är det och varför känner de så? Hur ger vi dessa elever ett bra stöd i sin ordinarie klass? Haug (1998) talar om en inkluderande integrering, vilket innebär att ”undervisningen ska ske inom ramen för den klass där eleven är inskriven som elev” (Haug, 1998).

I forskning, styrdokument och riktlinjer rekommenderas det inkluderande perspektivet, för att undvika känslor av utanförskap hos elever i behov av särskilt stöd, skriver Groth (2007). I föreläsningarna under vår utbildning märker vi en klar dominans av företrädare för det inkluderande perspektivet, även om en del forskare (t.ex. Groth, 2007; Westling Allodi, 2005) kan peka på fördelar med segregerad integrering. Hur hänger detta ihop? Varför säger forskningen en sak och den verklighet vi upplevt något annat? Finns det tillfällen då det kan vara befogat med undervisning i liten grupp eller är det alltid ”fel” och bör undvikas? Efter att dessa frågor hade väckts kände vi behov av att fördjupa oss i vad eleverna egentligen tycker. Hur vill elever i behov av särskilt stöd själva ha sin specialundervisning? Och vilka är eleverna ”i behov av särskilt stöd”?

En expertgrupp inom Utbildningsdepartementet noterade 2001 att det inte finns någon tydlig beskrivning av vilka dessa ”barn i behov av särskilt stöd” är (Skolverket, 2005). I en motion till riksdagen skriver Davidsson (kd) m.fl.: ”Det kan vara barn med olika former av funktions- och rörelsehinder, utvecklingsstörning eller som av andra anledningar har särskilt svårt att nå upp till skolans kunskapsmål” (2002/03 Ub443, i Skolverket, 2005, s. 12). I sina Allmänna råd bytte Socialstyrelsen ut begreppet ”barn med särskilda behov” eller ”barn *med behov av särskilt stöd*” till ”barn *i behov av särskilt stöd*” (Skolverket, 2005). I skollagen kom samma ändring i november 1999. Detta markerar en förändrad inställning, ett perspektivskifte. Man betonar därmed att problemet inte alltid ligger hos eleven, utan i förhållandet till omgivningen (skolverket, 2005). Detta begrepp kommer, menar Nilholm (2003), förmodligen att bytas ut till ”barn *med rätt till särskilt stöd*”. Frågan är hur mycket dessa barn/elever har rätt att påverka?

Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med undersökningen är att belysa hur några grundskoleelever med åtgärdsprogram helst vill organisera sin specialundervisning.

För att nå vårt syfte har följande frågeställningar varit centrala:

På vilket sätt vill eleverna organisera sin specialundervisning? Hur motiverar de sitt val? Vad kan det bero på?

Hur medvetna och delaktiga är eleverna i besluten av stödåtgärder?

Metod och ansats

Vi valde efter noggranna överväganden att göra intervjuer med elever i skolår 1-6. I vetenskapligt arbete kan forskaren enligt Backman (1998) antingen ha en deduktiv eller en induktiv ansats, vilka är två huvudsakliga och motsatta strategier. I den deduktiva ansatsen utgår forskaren ifrån grundläggande teorier, frågeställningar eller hypoteser när undersökningen görs. Vid en induktiv ansats börjar forskaren i stället med undersökningen och samlar in data, för att därefter söka formulera teorier eller hypoteser. Ansatsen i vårt arbete är enligt detta induktiv.

Disposition

Analysen av intervjupersonernas synpunkter utgjorde, med vår induktiva ansats, utgångspunkten för arbetet och undersökningens inriktning och resultat formades under arbetets gång. Därför ligger teorianslutningen efter redovisningen av intervjustudiens metod och resultat i denna uppsats. Slutsatserna i diskussionsdelen drogs efter att ha jämfört intervjustudiens resultat med den aktuella forskning som vi redogjort för i teorianslutningen.

Genom vår studie vill vi söka formulera teorier om hur elever kan tänka omkring sin specialundervisning. Denna kunskap tror vi oss kunna använda i vår framtida utövning som examinerade speciallärare.

Intervjustudien

Metod och material

Val av metod

Hur skulle vi då gå tillväga för att nå vårt syfte? Om vi hade gjort en enkätundersökning skulle vi nått många elever och skulle därmed kunnat uttala oss mer generellt. Men vi trodde att eleverna var för unga för att orka läsa skriftliga frågor och bortfallet skulle förmodligen blivit stort. Vi behövde kunna uppmärksamma nyanser i uppfattningar, vilket var lättare i ett samtal. Tillförlitligheten skulle inte heller blivit hög, eftersom flera elever skulle behövt hjälp av en vuxen att läsa och kanske inte skulle ha vågat svara som de tyckte.

Vi funderade även på observationer, men kom fram till att vi hade för lite tid för att verkligen kunna se tillräckligt mycket av intresse för oss. Stukát (2005) menar att metoden är tidskrävande och att det är svårare att få en uppfattning om vad eleverna tycker och tänker i en observation. Efter att noga ha övervägt ovanstående alternativ, valde vi att göra ett antal intervjuer med kvalitativa drag. Vi ville inte bara ställa frågor som krävde enkla och raka svar, utan också sådana där eleverna fick berätta om sina erfarenheter och utveckla egna tankegångar utifrån frågeställningarna. Detta påminner om vad Trost (1997) kallar kvalitativa intervjuer. Han menar att det är svårt att sortera in alla studier som antingen kvalitativa eller kvantitativa. Datainsamling, analys och tolkning kan vara av olika slag. Trost skriver att man är inne på ett kvantitativt tänkande om man använder ord som ”mer” eller ”fler” i sin tolkning av analysen. Eftersom vi även använder den typen av resonemang, är vårt tänkande inte fullt kvalitativt.

Vi försökte ställa så ostrukturerade frågor som möjligt, för att eleverna skulle få möjlighet att tala fritt omkring sina åsikter om specialundervisningens organisation. Därför utgick vi ifrån två öppna frågor, som är markerade med fet stil i bilaga 2. Vi förberedde också ett antal mer strukturerade följdfrågor som också finns nedtecknade i bilaga 2. Detta gjorde vi för att vi var osäkra på hur utförliga eleverna skulle tänkas bli i sina svar och vi inte kände alla intervjupersoner. Vi kände oss dessutom ovana som intervjuare.

Vi valde att spela in alla intervjuer för att kunna koncentrera oss på eleverna under intervjun. Det var också viktigt att kunna lyssna på intervjuerna flera gånger för att registrera allt de sade och inte gå miste om viktig information.

Urval av intervjupersoner

Vi började med att fundera på vilka skolor vi skulle välja. För att få elever med olika sociokulturell bakgrund och få så stor bredd i empirin som möjligt, valde vi två mycket olika skolor. Skola A hade en av oss tidigare arbetat på och hade en viss kunskap om de flesta elever. Där arbetade en speciallärare med alla åldrar. Skola B var en skola, där vi inte kände några elever, men hade viss kontakt med lärarna och var införstådda med speciallärares arbetssätt. Där arbetade tre olika lärare med specialundervisning. Vi intervjuade sex elever var, på var sin skola.

Vi ringde rektorerna och frågade om vi fick genomföra intervjuer på skolan. Den ena rektorn visade sig ha erfarenhet av forskare som brutit mot etiska principer vid en undersökning på skolan och granskade därför vår undersökningsplan noga, innan vi fick tillåtelse att genomföra undersökningen. Detta fick oss att bli än mer noga i beaktandet av de etiska principerna för en vetenskaplig undersökning.

Vi diskuterade om vi skulle göra ett bekvämlighetsurval och välja ut elever vi själva hade en relation till (Trost, 1997) på ett flertal olika skolor. Med denna urvalsmetod fanns det dock en risk för att vi skulle välja de elever vi själva hade en god relation till och som var positivt inställda till specialundervisning.

Därför lät vi en speciallärare på varje skola välja ut sju eller åtta elever var, med åtgärdsprogram i något ämne från skolår 1-6. För att få så utförliga svar som möjligt bad vi speciallärarna välja ut elever som var bra på att uttrycka vad de tycker och tänker, vilket kan vara svårt för elever i lägre åldrar. Vi var noga med att betona för speciallärarna att de skulle välja både elever som deltagit i gruppundervisning och elever som fått specialpedagogisk hjälp i klassrummet, både positiva och negativa elever, samt elever från olika skolår, olika kön och med olika typ av svårigheter. Detta för att undvika att speciallärarna enbart skulle välja elever som de hade en god relation till och som var positivt inställda till specialundervisning. Ungefär femton elever valdes ut efter ovanstående kriterier. Eftersom några av eleverna var sjuka eller frånvarande när förfrågan skickades hem, fick tretton elever förfrågan. Alla utom en familj accepterade att delta i undersökningen. Den faktiska undersökningsgruppen kom alltså att bestå av tolv elever.

Trost (1997) skriver att det är viktigt att få fram variationer i den grupp respondenter man väljer ut, eftersom urvalet i en kvalitativ intervju är litet. Urvalet i vår undersökningsgrupp varierar också vad gäller skolår, kön och sociokulturell bakgrund. Eleverna på skola A kände vi sedan tidigare, medan eleverna på skola B var helt okända för oss. Speciallärarna informerade oss om vilket skolår de valda eleverna i skola B gick, men inget om orsakerna till åtgärdsprogrammen eller om deras sociala bakgrund. Vi förstod emellertid att eleverna från de båda skolorna hade olika sociokulturell bakgrund när det gäller bland annat boendemiljö, etnicitet och föräldrars yrkesbakgrund. Fördelningen mellan kön och skolår blev relativt jämn, vilket redovisas i tabellen nedan. På skola A fanns inte skolår sex och på skola B tillfrågades inte sexorna.

Tabell nr. 1 -gruppen uppdelad efter skolår och kön.

Skolår	2		3		4		5	
Kön	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar	Flickor	Pojkar
Antal elever	1	0	2	1	2	3	1	2

Det visade sig på båda skolorna vara väldigt få elever som fick riktad specialundervisning före skolår 3, i synnerhet i segregrande form. Därför intervjuades enbart en elev som var yngre än skolår 3. Hon var också den enda elev som fick sin specialundervisning enbart inom klassens ram.

Efter att speciallärarna tillfrågat ett antal elever skickade vi, via specialläraren, hem en skriftlig förfrågan (Bilaga 1) till dem som var intresserade. Denna fick föräldrarna efter samtal med barnet hemma skriva under och lämna tillbaka till skolan. Förfrågningar skickades hem till några fler än vi beräknades intervjuas, eftersom vi räknade med visst bortfall. Stukát (2005) menar att bearbetningen av intervjuerna är ett mödosamt och tidskrävande arbete och därför begränsade vi antalet intervjuade till tolv. Om vi gjorde för många intervjuer fanns en risk att analysen blev ytlig, eftersom vi inte skulle hinna bearbeta intervjuerna tillräckligt.

Intervjustudiens genomförande

I samband med att vi bad om hjälp av speciallärarna för att få kontakt med eleverna, hade vi ett litet samtal med speciallärarna. Detta gjordes för att få en uppfattning om skolans specialpedagogiska arbetssätt och redovisas i beskrivningen av undersökningsgruppen i resultatdelens inledning.

Intervjuerna förlades till respektive elevs skola, under lektionstid. Vi intervjuade dem en och en i ett enskilt rum, så att intervjun fick ske ostört. Det var viktigt att intervjuerna skedde enskilt, så att eleverna inte påverkade varandra i sina svar. För de flesta elever genomfördes intervjuerna i det rum där de vanligtvis fick enskild och/eller gruppundervisning, vilket gjorde att eleverna också kunde förklara med hjälp av att visa och peka hur deras specialundervisning brukade gå till och att de förhoppningsvis kände sig trygga där. Groth (2007) skriver att en intervju i skolmiljö påverkar utfallet och att resultatet troligtvis skulle bli annorlunda om intervjun genomfördes på en neutral plats. Vi tror emellertid att utfallet skulle bli sämre på en neutral plats, eftersom de elever vi intervjuade var väl bekanta med och verkade känna sig trygga på intervjuplatsen.

Innan intervjun började, skapade vi oss en relation med eleverna genom att prata med dem om deras liv och intressen. Vi berättade sedan om att vi går i skolan för att bli speciallärare och att vi genom intervjuerna skulle lära oss mer om hur eleverna vill ha sin specialundervisning. Det var också viktigt att prata med eleverna om att vi inte berättade för någon vad de berättat för oss. Vi informerade eleverna om att just de blivit uttagna av specialläraren till intervjun för att de var bra på att uttrycka sig (Bilaga 2). Innan intervjun frågade vi också eleverna om det var okej att vi spelade in intervjun och att vi spelade in för att komma ihåg vad de sagt. Vi spelade in ett litet prov i början av intervjun, som eleverna fick lyssna på. Detta för att de ville höra hur deras röster lät i inspelningen och för att avdramatisera själva inspelningen. Efteråt fick de lyssna på de delar av intervjun de önskade.

Det visade sig att vi behövde använda våra förberedda följdfrågor eller spontana följdfrågor i de flesta fall. En del elever var lite blyga och fåordiga i början, men blev mer pratsamma efterhand. Ibland fick vi omformulera frågor eller ställa dem igen för att få svar som höll sig inom våra centrala frågeställningar.

Bearbetning av intervjumaterialet

Efter intervjuerna lyssnade vi igenom dem för att få ett första intryck av varje intervju och få en bild av vad som kunde vara användbart för att nå vårt syfte. Sedan skrev vi ned varje intervju för sig ordagrant. Vissa avsnitt, vars innehåll inte hade med vårt syfte att göra, utelämnades. Detta gjorde att vi fick en god överblick över varje enskild elevs synpunkter och inställning. Efter det sorterade vi in varje elevs svar under intervjufrågorna med olika färger för varje elev för att även kunna behålla den individuella identiteten. Även om vi i en del fall omformulerat intervjufrågan något, gick det utan svårighet att placera in elevens svar under den tänkta intervjufrågan. På så sätt fick vi en så bred bild av resultaten som möjligt, samtidigt som vi skapade oss en bild av svaren på de olika intervjufrågorna. Utifrån det kunde vi dela in svaren i olika slag/kategorier, som fick utgöra grunden för den fortsatta analysen.

Eftersom vi behållit den individuella identiteten, kunde vi sortera materialet ytterligare utifrån följande frågor och möjliggöra en fördjupad analys. Fanns det några samband mellan elevernas svar på olika intervjufrågor? Fanns det likheter/skillnader mellan kön, ålder, sociokulturell bakgrund och de olika skolorna? Vilka och hur stor del elever tyckte på ett liknande sätt? Vilka olika motiveringar till åsikterna gick att hitta? Utifrån det vi fann och inte fann försökte vi dra slutsatser.

Studiens tillförlitlighet

Bell (2000) menar att oavsett vilken metod man än väljer för att samla information, är det viktigt att granska metoden kritiskt. Detta för att avgöra hur tillförlitlig informationen man kommit fram till i sin studie är. I en kvalitativ studie är, enligt Stukát (2005), tillförlitlighets- och giltighetsfrågor sammanvävda. Det krävs en diskussion där man övertygar genom att: ”diskutera tillförlitlighetsfrågor och försöker mycket tydligt synliggöra och motivera sitt tänkande” (Stukát, 2005, s. 129). Under denna rubrik redogör vi för tillförlitlighetsfrågor vi diskuterat före insamlingen av empirin. De frågor som uppkommit under analysarbetet och resultatframställning finns med under rubriken ”Eftertankens kranka blekhet” i studiens diskussionsdel.

Stukát (2005) skriver att stickprovets utseende har betydelse. Vi är medvetna om att speciallärares urval av elever kanske hade betydelse för resultatet i vår undersökning. I och med att speciallärares valde ut elever med god förmåga att uttrycka sina åsikter, kan de ha valt ut positiva och sociala elever som på grund av sin sociala kompetens föredrog att arbeta i grupp. Speciallärares personlighet tror vi också kan ha påverkat resultatet. Hur omtyckta de var kan ha påverkat elevernas vilja att arbeta innanför eller utanför klassrummet.

Stukát (2005) anser vidare att det ofta är de positivt inställda personerna som ställer upp och att man bör uppmärksamma att det kan vara negativa personer som faller bort. Även här fanns risken att speciallärares skulle välja ut familjer som var positiva och som de trodde skulle ställa upp. Det blev bara en familj som inte ville delta.

Vi valde att intervjua elever i de lägre åldrarna, vilka vi troligtvis kommer att arbeta med som lågstadie- och speciallärare. Vi hade i åtanke att yngre elever inte har så stor erfarenhet av att undervisning kan vara upplagd på olika sätt, vilket gör det svårare för dem att tala om hur de skulle vilja ha det. Hade studien riktat sig mot äldre elever hade resultatet troligen blivit ett annat.

Bell (2000) menar att det är viktigt att granska sina intervjufrågor kritiskt, för att konstatera om andra forskare skulle komma fram till samma svar vid användandet av samma frågor. Från början var våra intervjufrågor alldeles för strukturerade och vi riskerade att styra in eleverna på vissa spår. Vi formulerade därför om dem och gjorde två mer öppna huvudfrågor, som vi utgick ifrån. Genom att göra provintervjuer hade vi säkert kunnat förbättra intervjuernas och frågornas kvalitet, men tyvärr fanns inte tid till detta. Däremot fick vi en viss träning i intervjuteknik genom att vi hade gjort intervjuer under vår pågående utbildning till speciallärare.

Det är viktigt att inse att vår kunskap är beroende av vår uppfattning om tillvaron - vår horisont. Därför måste man vara väl medveten om sin egen uppfattning i frågan. Vi måste i vår strävan att nå vetenskaplig kunskap se bortom vår horisont och genom vetenskapliga metoder nå objektiv kunskap, skriver Gustavsson (2002). Denna medvetenhet hade vi bara till viss del, eftersom undersökningen hade en induktiv ansats. Möjligheten att vi var färgade av våra egna åsikter fanns naturligtvis. Både de centrala frågeställningarna och intervjufrågorna har under arbetets gång ändrats flera gånger. Detta för att göra dem mer koncentrerade och relevanta, vilket troligtvis höjt undersökningens tillförlitlighet.

Vi misstänkte att det kunde vara svårt att få de yngre eleverna att verkligen uttrycka vad de själva tyckte. Unga elever kan mycket väl svara som de förväntas svara eller av lojalitet till sina lärare. Därför var vi noga med att betona att inga namn presenterades och att det var hemligt vem som hade sagt vad.

Bell (2000) anser också att det när man vill ha reda på personers åsikter finns många saker som kan påverka svaren. Hon nämner till exempel att ett TV-program man nyligen tittat på kan ändra ens åsikter. För yngre elever kan något som hänt precis före intervjun ha stor inverkan på svaren.

Etiska aspekter

En av rektorerna hade varit med om en tidigare forskningsstudie på sin skola, där det brutits mot de etiska principerna, vilket gjorde oss än mer noga med etiken. Vi följde i undersökningen HSFR:s forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2007). För att nå ut med de etiska principerna till föräldrarna skrev vi om dem i utskicket "Förfrågan till föräldrar" (Bilaga 1). Vi informerade rektorer, speciallärare och föräldrar vad materialet ska användas till, så som informationskravet säger.

Rektorer och speciallärare samtyckte muntligt till att skolorna kunde delta i denna undersökning. Föräldrarna fick hem skriftlig information om arbetet, med förfrågan om deras barn fick delta i studien, som de fick skriva under. Föräldrar och speciallärare frågade barnen/eleverna om de ville medverka. Därmed ansåg vi att samtyckeskravet uppfyllt.

Empirin är konfidentiell vilket innebär att vi tog bort allt som kunde röja de intervjuades identitet, såsom deras namn, skolans namn, ort och liknande uppgifter. Det var viktigt för oss att skydda integriteten hos alla rektorer, speciallärare, elever och föräldrar. Lärarna och föräldrarna erbjöds endast den färdiga uppsatsen, inte varje intervju, för att inte varje enskild elevs åsikt skulle kunna spåras. Eleverna hölls anonyma, genom att vi kallade alla för "eleven", "hon" eller "E", i de fall könet inte spelade någon roll. Vi gjorde så för att elevunderlaget var så pass litet att lärarna annars lätt skulle kunna spåra vissa svar till rätt elev. Speciallärarna gav vi det fingerade namnet Anna. Skolans ort beskrevs allmänt hållen, eftersom det annars i en liten/medelstor stad gick att räkna ut vilken skola det var. Stukat menar att det kan finnas en risk att man vägrar delta i studier och att det därför är viktigt med anonymitet och att syftet med studien framhålls. Resultatet kommer bara att användas i det här arbetet, vilket gör att vi uppfyller nyttjandekravet.

Vi ville inte riskera att eleven vände sig mot specialläraren och att vi konstruerade kritiska åsikter åt eleven. Därför var vi försiktiga med våra följdfrågor, så att vi inte styrde eleverna i en viss riktning.

Stukat (2005) skriver också att man bör erbjuda de inblandade att ta del av resultatet och visa sin tacksamhet. Detta hade vi i åtanke, genom att alla inblandade erbjöds att ta del av uppsatsen. När uppsatsen är klar kommer vi att återkomma till de inblandade för att tacka.

Resultat

Resultatdelen inleds med en beskrivning av undersökningsgruppen. Därefter sorteras elevernas synpunkter och tankar in under rubrikerna segregering, integrering, inkluderande integrering och medbestämmande, vilka relaterar till våra centrala frågeställningar.

Beskrivning av undersökningsgruppen

Skola A

Skola A är en enparallellig skola i ett litet samhälle mellansverige. Upptagningsområdet är till hälften byns barn och till hälften barn från landet och skogen omkring, med upptagningsområde om längst två mil. Skolan har näst intill 100 % barn med svensk bakgrund. Klasserna har i genomsnitt 15 elever och en lärare.

På skolan fanns vid intervjutillfället en utbildad speciallärare. Hon hade två rum i anslutning till varandra, till sitt förfogande. Där fanns ett tiotal arbetsplatser, datorer, mycket material för specialundervisning och whiteboard. På skolan arbetade också en specialpedagog en dag i veckan. Hon arbetade mestadels med utredningar och handledning av personal.

Klasslärare och speciallärare skrev tillsammans förslag på åtgärdsprogram, som diskuterades med elev och föräldrar vid utvecklingssamtalen. Åtgärdsprogrammen utvärderades vid utvecklingssamtalet eller oftare, beroende på vilka mål som satts.

Specialläraren arbetade flexibelt med specialundervisning, dels i klass och dels individuellt eller i grupp. Vilka elever som skulle få specialundervisning bestämdes av special- och klasslärare tillsammans, ibland med stöd av tester. De flesta elever i behov av särskilt stöd, fick hjälp av specialläraren under hela sin skoltid, men även kortare träningsperioder kunde förekomma. Den enskilda träningen och gruppträningen var oftast en eller flera nivåer lägre än klassundervisningen. Flera åldersgrupper kunde arbeta tillsammans.

På skola A var specialläraren inne i klassrummet under höstterminen i åk 1 och arbetade med alla barn och bildade sig en uppfattning om barnen en lektionstimma i veckan. Under vårterminen intensifierades undervisningen för barn i behov av stöd i åk 1. Man ville, enligt speciallärarna på båda skolorna, vara säker i sina bedömningar innan man vidtog riktade specialpedagogiska åtgärder.

Speciallärarens arbete i klassrummen bestod i att hjälpa till med svenska och matematik. Dessa pass arbetade eleverna mestadels med samma material som klassen, men det kunde förekomma anpassade läromedel också. Specialläraren hjälpte klassläraren med individuellt anpassat material, som barnen med åtgärdsprogram kunde arbeta med i klassen, främst böcker i matematik.

Skola B

Skola B är en tvåparallellig F-6 skola i en mellanstor stad i inlandet. Skolan har två olika upptagningsområden, ett med hyresrätter och ett villaområde. De senaste åren hade invandratätheten ökat och man räknade nu med att drygt två tredjedelar av eleverna hade utländsk bakgrund. Även den sociala belastningen hade ökat. Med anledning av detta hade man relativt hög lärartäthet och därmed möjlighet att dela in klasserna i mindre grupper.

På skolan fanns tre lärare som arbetade med specialundervisning, varav en var utbildad speciallärare. De hade tillsammans ett litet klassrum med material, whiteboard, dator och 6-8 elevarbetsplatser. Skolan hade en specialpedagog på halvtid, som speciallärarna samarbetade med.

Innan åtgärdsprogrammet skrevs tillsammans med elever och föräldrar hade specialläraren ett samtal med eleven utifrån ett formulär där eleven fick berätta hur de ville ha särskilt stöd. Vilka elever som behövde särskilda åtgärder bestämdes efter tester med hela klasserna och därpå följande möte med elevhälsoteamet.

Speciallärarna arbetade ungefär hälften av sin elevtid i klass och hälften i liten grupp eller enskilt. Elevernas träningsperioder kunde vara från fem veckor till en termin. Efter det utvärderades åtgärdsprogrammet, för att se hur man skulle gå vidare. Den enskilda träningen och gruppträningen innehöll individuellt arbete på enklare nivå än man arbetade på i klassen. Dessa elever hade i regel stora läs- och/eller skrivsvårigheter. Ibland arbetade flera åldrar tillsammans.

Ibland kunde en grupp få punktinsatser i matematik. Men oftast var speciallärarna inne i klasserna under matematiklektionerna. Då arbetade eleverna i behov av särskilt stöd i regel med klassens material. Speciallärarna kunde ibland tillhandahålla material som eleverna kunde arbeta med själva i klassen, t.ex. Daisyspelaren, som läser upp texter för elever med lässvårigheter och individuellt anpassade Palinspel.

Elevernas synpunkter och tankar om specialundervisning enskilt och i liten grupp

På frågan om på vilket sätt de helst ville ha hjälp svarade alla de intervjuade eleverna att de ville arbeta i en liten grupp utanför klassrummet med specialläraren. Även den elev som inte fick specialundervisning i segregering form, sa att hon skulle vilja ha det. Motiven till att man helst ville arbeta utanför klassrummet var flera och samma elev angav flera skäl.

Många elever föredrog att gå ifrån klassrummet för att slippa ”stök” eller att bli störda i klassrummet av enskilda elever. Samma elevs namn nämndes av flera som störande. Majoriteten värdesatte den lilla gruppen särskilt för att få lugn och ro och att få jobba i fred.

Elev: ...alltså vi har en kille i vår klass...och alltså han är jättejobbig...han låter inte oss jobba och så och jag tycker inte att det är så bra...Ja, och här är det mycket lugnare...

E: Det är lugnt och skönt. Ibland brukar några skrika på varandra där inne.

E: Det är bra. Det blir inte lika mycket stim och så...för att det är ganska många i vår andra klass eller så.

Inga av eleverna uttryckte att det var stökigt i den lilla gruppen, utan betonade att det var lugnt och skönt där. Inga talade heller om att nivån kunde vara för låg eller hjälpen för omfattande. Hälften nämnde att de får mer hjälp, att det blir lättare eller att de får mer gjort i liten grupp.

E: För i klassrummet är det många som frågar och så hänger man inte med ibland, så det är lite lättare uppe.

Enbart ett par elever nämnde lärandet, att man lär sig mer eller lär sig bättre. Av de intervjuade eleverna var det endast en pojke och en flicka, som träffade specialläraren regelbundet helt ensam. Övriga träffade specialläraren helt ensamma endast i test- eller intervjusituationer. Pojken verkade måttligt förtjust i att gå till specialläraren ensam, men tyckte att det var roligare att gå dit, än att vara kvar i klassrummet.

Intervjuare: Är det kul att jobba med Anna? Eller är det roligare att vara i klassrummet?

E: Mmm... roligare att jobba med Anna.

I: Är det det? Varför då?

E: Jo för hon.... Mmm... För hon kan... Det är lättare och man kan få mer hjälp.

Flickan tyckte också att hon fick mer hjälp när hon var hos specialläraren. Denna flicka verkade få stöd både enskilt och i liten grupp. Det var svårt att utläsa vilket hon föredrog, eftersom hon beskrev fördelar med båda alternativen.

I: Brukar du vara själv i Annas rum?

E: Ibland, när jag ska läsa för henne, läsläxan.

I: Vad tycker du om att vara helt själv med Anna?

E: Det är bra, för att då behöver man inte vänta, typ. Då kan man få hjälp direkt.

Den yngsta flickan var den enda av de intervjuade eleverna som inte hade deltagit i specialundervisning utanför klassens ram. Hon sa att hon skulle vilja sitta helt ensam med specialläraren. Hon trodde emellertid att man lär sig bäst i liten grupp med några kompisar:

I: Ibland kan ju en få följa med Anna och bara sitta själv också, skulle du vilja det?

E: Ja.

I: Varför det?

E: För att då kanske man hör mycket bättre för inte de andra pratar och så.

I: Vilket tycker du verkar bäst; att Anna är med i klassrummet, att man följer med Anna till en liten grupp, eller att man följer med Annasjäl? Hur lär man sig bäst?

E: Om man är några kompisar med Anna, då kanske det är bättre, för några kompisar i min klass är bra.

I: Varför tror du det är bäst?

E: För att kanske alla barnen lär sig och så.

Intressant att notera var denna flickas inställning till sina svårigheter:

I: När ni sitter på möte med mamma, pappa och fröknarna. Har ni bestämt att du ska få extra mycket hjälp med nå'nting då?

E: Nej. Allting är bra.

I: Tycker du själv att det är nå't som är svårt?

E: Nej.

På frågan varför de intervjuade eleverna föredrog att arbeta i grupp hellre än att arbeta ensam, svarade eleverna att det inte kändes så ensamt.

E: Det är inte så kul då. /.../ Då har jag inga vänner

I: Så du tycker det känns bättre när ni är flera här inne?

E: Ja. Tre eller två eller fyra.

E: Det är bäst när man är typ tre stycken. Då känns det inte så ensamt.

E: ...det är kuligare med alla tre, för då har man någon att prata med

Den sociala aspekten var alltså viktig för eleverna och man verkade trivas med kompisarna i gruppen. De verkade trivas också med arbetsuppgifterna och med specialläraren.

Vi fick enbart fram en negativ synpunkt. Den gällde att gå ifrån klassen när en rolig aktivitet pågick:

E: Men ibland ska man typ göra nå't roligt, typ, "Loppa" eller nå'nting och då kommer hon och då får man ju inte göra det. Men, man får ju göra det nå'n annan gång.

Intervjuare: Brukar det bli så alltid; att du får göra det se'n?

E: Ja, fast då får man göra det nå'n annan dag, för man måste vara alla i klassen, typ.

I: Så då känns det lite jobbigt om man precis ska göra det?

E: Ja.

Elevernas synpunkter och tankar om speciallärarstöd i klassrummet

Speciallärarna på båda skolorna kom regelbundet in i klasserna och hjälpte till som resurs. På skola B var detta vanligast på matematiklektioner. Alla de intervjuade eleverna tyckte det var bra när specialläraren kom in i klassrummet. Hennes hjälp i klassrummet uppfattades som en vuxen till som kom in i klassrummet och gick runt och hjälpte alla med arbetet i böckerna. Det var bara att räcka upp handen, så kom hon eller någon annan lärare. Det spelade ingen roll vilken lärare som kom, bara man fick hjälp. Hälften av eleverna sade att de får mer och snabbare hjälp med specialläraren i klassrummet:

Intervjuare: Kommer Anna ner till klassrummet?

Elev: Hon kommer ned mest på matten.

I: Hur är det då när Anna kommer ner?

E: Bra. Man får mer hjälp då för fröken kan inte hinna med alla. Hon kan ju bara hjälpa en i taget.

Speciallärarna kunde enligt eleverna hjälpa till med både läsning och matematik i klassrummet:

I: Vad gör ni då när hon [Anna, förf. anm] är med inne i klassrummet?
E: Vi... läser och... skriver och hon kommer in lite och kollar hur vi gör.
I: Vad tycker du om det? När hon kommer och är med i klassrummet?
E: Det känns bra.
I: Vad är det som är bra med det tycker du?
E: Att man kan få lite mer- så här- hjälp.

Flera av de intervjuade eleverna menade att det blev lugnare med flera lärare. En elev betonade att det var stökigt trots att det blev fler vuxna i klassrummet.

I: Vad tycker du om det- om du jämför med att vara här [i specialläraernas rum, förf. anm.] och att specialläraren är med i klassrummet?
E: Det är inte så skönt. Dom brukar bråka ibland.
I: Fast Anna är där?
E: Jag då brukar [nämner några elevers namn] bråka...
I: Okej...Om du jämför med att bara klassläraren är där och att Anna kommer också? Kan det vara nå t bra med det?
E: Ja, hon lär oss mycket mer.

Eleven ovan nämnde att specialläraren lärde dem mer när hon kom in i klassen. Ett par elever framhöll att det var bra när specialläraren kom in i klassrummet, men att hon inte hinner med just dem så mycket då. Därför var det bättre att få jobba i liten grupp.

På skola A kunde en del elever, enligt specialläraren, ha ett enklare material i klassrummet. Men på skola B hade de flesta, åtminstone i skolår 4-6, samma material eftersom eleverna kunde känna sig utpekade med avvikande material. En elev nämnde att hon fick eget material i klassrummet och hon verkade vara nöjd med det. Det läromedel hon haft tidigare, Multimatte, var "så där lite krånglig", uttryckte hon. Specialläraren berättade att ytterligare en av de intervjuade eleverna hade samma matematikbokserie som klassen i övrigt, men på lägre nivå, vilket hon tyckte var okej.

Elevernas synpunkter och tankar om medbestämmande

Vid analysen av intervjuerna framkom att de flesta elever inte var särskilt aktiva i beslutsprocessen vad gäller deras särskilda behov. Antingen visste de inte hur det gick till eller så kom de inte ihåg det:

Intervjuare: Hur kom det sig att du började gå hos Anna då?
Elev: Ingen aning!
I: Hur bestämdes det?
E: Jag vet inte.
I: När var det? Kommer du ihåg det?
E: Längesen.

Några elever upplevde att de var med och bestämde, men sade samtidigt att föräldrarna eller en lärare berättat för dem att de skulle få specialundervisning. De reagerade inte negativt på att lärare och föräldrar bestämde att de skulle få särskilt stöd:

E: Jag vet inte... Jag tror att de hade bestämt att jag skulle få gå.
I: Så dina föräldrar och Anna bestämde, eller var du med och bestämde också?
E: Nej det var bara jag och mina föräldrar. Eller ... inte jag då, men Anna och mina föräldrar.
I: Tycker du att det var bra att de bestämde det eller var det dåligt?
E: Nej det har varit jättebra.
I: Om du skulle säga att du inte skulle vilja, skulle de lyssna på det då?
E: Jag vet faktiskt inte. ... De ville ju att jag skulle komma hit bara för det var faktiskt bra, så jag tror inte att de skulle det.

Andra uttryckte att de inte var med och bestämde. Flera förstod inte från början varför de skulle få specialundervisning, eller var tveksamma till stödet, eftersom de inte visste vad de skulle göra hos specialläraren. "Men sen fattade jag" sade en elev:

I: Vad tyckte du om det när det bestämdes?
E: Lite... sådär.
I: I början tyckte du det var...
E: Tråkigt.
I: Varför var det tråkigt då?
E: Därför jag visste inte vad vi skulle göra och så.
I: Blev du lite nervös och orolig?
E: Ja.
I: Hur gick det sen då?
E: Det började bli roligare och roligare och sen blev det jätteroligt.

En elev berättar att hon bytt matematikbok till en lättare. Trots att hon sade att hon inte varit delaktig i det beslutet, accepterade hon att byta bok och tyckte att det var bra. Enbart en elev berättade tydligt om sin delaktighet i beslutet om stödåtgärder:

E: Jag satt i matten och då fick jag ingenting gjort. Då sa en annan fröken som jag brukar ha vid matten: - Ska vi testa och gå till Anna? Och då jobbade jag lite bättre så då är jag där. /.../ Det var bra för då får jag ju nånting gjort.

Flera elever berättade om att deras föräldrar tyckte det var positivt att de gick till specialläraren. En mamma drog paralleller med sin egen barndoms specialundervisning, vilket hon för sitt barn verkade ha beskrivit som en positiv upplevelse:

I: Vet dina föräldrar om att du brukar gå till Anna också?
E: Ja.
I: Hur fick de veta det då?
E: Jag sa det när jag kom hem, typ att, jag har jobbat lite bättre idag för jag har varit i ett annat rum med fyra- fem stycken.
I: Vad tyckte de om det då?
E: Då sa mamma så här: - Det var väl bra. Där var jag också när jag var lite mindre. Mamma var också i ett sån't rum.

Alla elever hade enligt speciallärarna ett åtgärdsprogram. Men bara några få elever nämnde att de varit med och skrivit på ett papper tillsammans med föräldrar och lärare, när vi frågade hur stödåtgärderna bestämdes. De flesta svar på denna fråga var mycket vaga och fåordiga:

E: Det blir som det blir.
I: Tycker du det är okej?
E: Mm.

Några elever sade att de brukade tala om vad de ville och gav exempel på det:

E: Då brukar jag säga att det är något som är för svårt för mig [ger exempel på svår matteuppgift, förf. anm.].
E: Ibland är det bra och ibland är det tråkigt, berättar jag för dem, och ibland behöver jag mer hjälp.

Teori och tidigare forskning

Vi inleder vår litteraturöversikt med en presentation av specialundervisningens utveckling under 1900-talet, för att lättare kunna förstå motiven till dagens organisation av specialundervisning. Sedan kommer vi in på vad dagens styrdokument skriver om integrering och medbestämmande, samt den specialpedagogiska forskningens olika perspektiv. Nilholm skriver (2003) att perspektiv innebär olika utgångspunkter för beskrivningar av skeenden i omvärlden, alltså helt enkelt olika sätt att se på saken. Även inom specialpedagogiken finns olika sätt att se på verksamheten, dess uppgifter, historia och relation till andra kunskapsområden. Vi tar upp de två dominerande perspektiven, som har lite varierade nyanser och definitioner hos olika forskare.

Haug (1998) använder begreppen segregering och inkluderande integrering, som vi definierade i inledningen. Dessa begrepp förekommer i den nordiska debatten och dominerar även i delar av den engelskspråkiga litteraturen. Båda riktningarna kan härledas långt tillbaka, åtminstone till 1800-talet. Riktningarna är klart olika vad gäller ideologi, värdegrund, kunskapssyn och målsättning. I denna litteraturöversikt tar vi upp olika forskares syn på dessa två olika former av integrering.

Specialundervisningens historia

1842 infördes allmän folkskola i Sverige, vilket innebar att alla elever skulle ges undervisning. Folkskolestadgan innehöll även föreskrifter för särskiljande av fattiga och obegåvade elever i form av en minimikurs i kristendom, skrivning, räkning och kyrkosång (Skolverket, 2005; Groth, 2007). Barnen som gick minimikursen var integrerade i den vanliga klassen. När läraren ansåg att de lärt sig "kursen" var de godkända och fick sluta skolan. För de "vanartiga" barnen inrättades så kallade avsondringshem, skolkarehem och uppfostringsanstalter, för att dessa inte skulle påverka övriga barn negativt.

År 1900 togs minimikurserna bort, till förmån för hjälpklasser. Man tillämpade också kvarsittning i områden med färre barn, då barnen kunde gå två år i varje klass. Enligt Bladini (1990) innehöll hjälpklasserna elever som intellektuellt, socialt och ofta även moraliskt betraktades som avvikare och hade långsam inlärningstakt. Motivet var informellt att höja effektiviteten i de vanliga klasserna, samtidigt som hjälpklass eleverna fick en undervisning som var anpassad för dem och en social fostran. För dem gällde särskilda kurs- och timplaner. Genom fransmannen Binéts intelligenstest kom antalet elever som gick i hjälpklass att öka avsevärt. Genom att ta fasta på vissa egenskaper som den enskilde individen saknade, gav testen argument för särskiljande (Skolverket, 2005).

Metoderna för att differentiera utifrån begåvning förfinades och även så kallade svagklasser inrättades vid sidan av hjälpklasserna, eftersom lärare och skolledare eftersträvade homogenitet i klasserna. Marie Heimersson sade i en föreläsning (personlig kommunikation, 30 september, 2008) att dessa klasser innehöll mindre "svagpresterande" barn än hjälpklasserna. Samtidigt som varje individ utvecklades individuellt, fanns en bestämd "normal" utveckling, som ett slags medelvärde för alla. Man hade ett utvecklingspsykologiskt synsätt (Vernersson, 2002). På 1930-talet kom de första "observations-klasserna". Där placerades de utagerande, "normalbegåvade" barnen som ansågs störa undervisningen (Skolverket, 2005). Den omgivande miljön skulle skyddas och brottslighet förebyggas, skriver Bladini (1990).

Det utvecklingspsykologiska synsättet fick så småningom en differentialpsykologisk inriktning och elever som avvek från normen, de ”defekta”, skulle avskiljas. Avvikelsen berodde på utrustning och egenskaper hos den enskilda eleven (Vernersson, 2002). Under senare delen av 50-talet kom ett inlärningspsykologiskt synsätt, enligt Vernersson (2002), att ta över den specialpedagogiska forskningen och intelligensprov kom att tillämpas tillsammans med de lärar- och läkarutlåtandena man tidigare utgått ifrån inför placeringar i hjälpklass (Bladini, 1990). Skolmognadsklasser inrättades vid sidan av hjälpklasserna. För elever med läs- och skrivsvårigheter, ”ordblinda”, gällde vanliga kursplaner oavsett om de gick i ”vanlig” klass, observations-klass, läsklass eller skolmognadsklass, eftersom de ansågs vara ”normalbegåvade”.

I den första läroplanen för grundskolan (Lgr 62) infördes ”särskild specialundervisning” (Groth, 2007). Elever med särskilda behov fick gå ifrån den vanliga undervisningen i klassen till en särskild klinik, för att genomgå särskilda övningsprogram, samtidigt som så många elever som möjligt skulle gå i en integrerad skola. Läraren ansågs inte kunna sköta den individuella stödundervisningen inom klassens ram. En ettårig speciallärarutbildning startades 1962.

I 1969 års läroplan för grundskolan (Lgr 69) betonades att elever med skolsvårigheter i möjligaste mån skulle gå i den vanliga klassen, så kallad ”samordnad specialundervisning” (Groth, 2007). Eftersom man upplevde att problemet kanske låg i skolans arbetssätt och inte hos eleven, tillsattes SIA-utredningen (skolans inre arbete) (SOU 1974:53). Man menade att begreppet ”elever med skolsvårigheter” skulle kunna ersättas med begreppet ”skola med undervisningssvårigheter” (Bladini, 1990). SIA resulterade i uttrycket ”en skola för alla”, det vill säga en gemensam och sammanhållen skola för alla barn. Trots att vikten av sammanhållna klasser och individualisering betonats sedan 1950-talet, var det först nu som specialundervisningens isolering bröts.

Under 1970-talet började det alltmer att handla om att se elevens hela social situation, istället för att se individen som ensam bärare av problemen och observations- och hjälpklasserna började försvinna. Specialpedagogiken influerades av ett socialpedagogiskt synsätt (Vernersson, 2002).

Under 1980-talet upphörde organisationen i specialklasser nästan helt. Speciallärarutbildningen slopades 1988 och alla lärare förväntades arbeta med specialpedagogiskt arbete. Specialläraren skulle ingå i ett arbetslag som samordnare, resursperson och rådgivare (Vernersson, 2002). I läroplan för grundskolan 1980 (Lgr 80) (Skolöverstyrelsen, 1980) betonades skolans ansvar för elever med särskilda behov. Man skulle inrikta sig på att arbeta förebyggande och motverka att svårigheter uppstod. Eleverna i de vanliga klasserna skulle tränas i ”förmågan att respektera individualiteten hos andra människor” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 14). Först i denna läroplan framträdde en konstruktiv och ömsesidig samverkan mellan skola och hem.

På 1990-talet hamnade Sverige i en djup ekonomisk kris, vilket medförde att klasserna blev större och att lärare och speciallärare blev färre (Skolverket, 2005). Detta gjorde att det ofta krävdes diagnoser för att få specialpedagogiskt stöd och inskrivningen till särskolan ökade. 1991 startade den nya specialpedagogutbildningen. Specialpedagogen skulle ha en rådgivande, handledande och undervisande roll (Vernersson, 2002).

Genom Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) (Utbildningsdepartementet, 2006) fick alla skolformer för första gången en gemensam värdegrund för en likvärdig utbildning. Det dokument som styr undervisningen i svenska skolor hade fått ett inkluderande perspektiv.

Sammanfattningsvis kan man säga att specialundervisningen har förändrats från ett segregeringssystem med specialklasser, via olika former av individuella stödinsatser till att försöka utveckla ett förebyggande, integrerat arbete inom klassens ram (Bladini, 1990). I skolan idag är det fortfarande det segregeringssystemet i form av en segregering integrering, som ligger till grund för specialundervisningen, menar Groth (2007). Senare i samma avhandling förklarar han att åtgärderna nu har mer av en inkluderande integrering karaktär och inte är lika utmärkande. Men strukturen är på de flesta håll fortfarande segregeringssystemet.

Styrdokument om integrering och medbestämmande i grundskolan

Vid alla åtgärder som rör barn, vare sig de vidtas av offentliga eller privata sociala välfärdsinstitutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ, skall barnets bästa komma i främsta rummet (art. 3.1, s. 34). /--- / Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som berör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad (art. 12.1, s. 38).

Ovanstående citat (Utrikesdepartementet, 2006) visar Barnkonventionens hållning vad gäller barnets bästa och frihet att uttrycka sin åsikt. En konvention är bindande för de länder som skrivit under. ”I UNESCO:s Salamancadeklaration, i FN:s standardregler, i skollag och läroplaner betonas /.../ elevers rätt till delaktighet och jämlikhet och en integrerad undervisning”, sammanfattar Heimdahl Mattson (2006, s. 10).

Barnkonventionen och den allmänna förklaringen av de mänskliga rättigheterna ligger till grund för FN:s standardregler som internationellt anses normbildande, men inte juridiskt bindande (SOU 2003:35). Reglerna säger att staterna bör se till att utbildning för barn och ungdomar med funktionsnedsättning är integrerad i den ordinarie undervisningen. Specialundervisning får endast undantagsvis förekomma. Specialundervisning bör ha lika höga ambitioner och standard som den ordinarie undervisningen och ska vara nära knuten till den.

I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) skrivs att barn oberoende av olika svårigheter, funktionsnedsättning och skillnader i så stor uträkning som möjligt ska undervisas tillsammans. Integrering motverkar utslagning och föder solidaritet. För att höja alla elevers inlärningsnivå krävs metodik med barnet i centrum och flexibla system, till exempel att kursplaner anpassas för barnet och inte tvärtom. Man måste utgå från elevernas erfarenheter. Skolledningen ska erbjuda stöd åt elever i svårigheter och stimulera till ett positivt förhållningssätt. Positivt inställda föräldrar gynnar den sociala integreringen. Skola och familj måste vara jämställda partners.

I en enkätstudie av landets skolchefer fann Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson (2007) att de flesta av de intervjuade ansåg att de statliga dokumenten, alltså skollagen, grundskoleförordningen och läroplanen var mycket viktiga i skolan idag. Samtidigt hävdar man i SOU 1999:63 att de internationella överenskommelser som dessa dokument vilar på har haft svårt att slå igenom i skola och lärarutbildning. Därför vill Lärarutbildningskommittén särskilt betona vikten av dessa överenskommelser framöver.

I både skollagen 4 kap 1 § (SFS 1985:1100) och i grundskoleförordningen 5 kap 1 § (SFS 1994:1194) står det uttryckligen att elever i behov av särskilt stöd har en ovillkorlig rätt att få det. Vidare ansvarar rektor för att undervisning och elevvårdsverksamhet utformas så att eleverna får den särskilda hjälp de behöver. Om stödåtgärder inom klassens ram inte räcker, kan särskilda stödinsatser krävas. Om det finns särskilda skäl får sådant stöd ges i särskild

undervisningsgrupp. Allt detta understryker även aktuell Läroplan (Lpo 94) (Utbildningsdepartementet, 2006). Läroplanen betonar vidare att alla skall samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande. Riktlinjer för alla som arbetar i skolan ska vara att:

...uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd (s. 12). /---/ Läraren skall stimulera, handleda och ge stöd till elever som har svårigheter...(s. 17). /---/ Rektor ansvarar för att resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 17).

Enligt Lpo 94 ska läraren: ”förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 14). Skollagen ålägger alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer:

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar (SFS 1985:1100, 1 kap. 2 §).

Grundskoleförordningens 5 kap 1 § påtalar att eleven och föräldrarna ska ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas (SFS 1994:1194). Styrdokumenten förutsätter att alla elever vill och kan ta eget ansvar för sitt lärande. Lärarna ansvarar för att eleverna får prova olika arbetssätt och arbetsformer och undervisningen ska planeras och utvärderas tillsammans med eleverna. Man ger uttryck för en människosyn där människan ska vara aktivt deltagande och ha en känsla för vad som är rätt och fel (Stigendal, 2004). Stigendal menar emellertid att alla inte har samma möjlighet att vara aktivt deltagande i samhällslivet och inte heller drivs till det. Läroplanen skriver inget om skillnader i levnadsvillkor, skriver han.

Även skolverket (2005) menar att all verksamhet skall utgå ifrån ett inkluderande synsätt. I första hand bör detta stöd ges inom klassens ram. Om det anses nödvändigt får särskilda undervisningsgrupper ordnas.

Det kategoriska/ funktionalistiska/ traditionella/ kompensatoriska perspektivet

Ur ett kategoriskt perspektiv betraktas elevens svårigheter som något som ligger förankrat hos individen. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att perspektivet utgår ifrån en medicinsk/psykologisk förklaringsmodell. Traditionellt har detta inneburit att skälet till att specialpedagogiska behov föreligger, anses vara beroende av att elever har svårigheter som är antingen medfödda eller på annat sätt bundna till individen. Man talar förenklat om elever *med* svårigheter, vilka bestäms med hjälp av diagnoser på individens avvikelser från det normala, vad gäller egenskaper och förmågor.

Skrtic kallar detta perspektiv för ett funktionalistiskt perspektiv (Nilholm, 2003). Ahlberg använder även benämningen traditionellt/diagnostiserande perspektiv. Nilholm (2003) talar i stället om ett kompensatoriskt perspektiv. Förespråkare för detta perspektiv antar att skolmisslyckanden beror på eleven själv, diagnoser är objektiva och användbara och specialundervisningen är rationell för diagnostiserade elever. Framsteg inom området görs främst genom förbättringar i diagnostisering och undervisning (Skrtic, i Nilholm, 2003). Nilholm (2003, s. 68) menar att förespråkare för det kompensatoriska perspektivet bör diskutera tre dilemman:

- ”Individ kontra kategori”. Kategorisering bör undvikas, eftersom det finns en risk att inte se de elever som behöver mer stöd än andra och stora ”speciella” grupper skapas. Den pedagogiska vinsten är heller inte särskilt hög.

- ”Brist kontra olikhet”. Olikheter är resurser och bör inte ses som brister som ska kompenseras enbart med åtgärder riktade mot individen.
- ”Kompensation kontra deltagande”. Miljön bör anpassas till barns/elevs olikhet. Det finns en klyfta mellan utbildningsretorik, som utgår ifrån inkludering, och lagstiftning som tillåter segregering specialskolor. Skolans demokratiska uppgifter och undervisningens innehåll/organisering omkring barn/elever i behov av särskilt stöd bör diskuteras.

Även Vernersson (2002) anser det negativt att elevens brister fokuseras i stället för positiva möjligheter och utvecklingsmöjligheter. Brist på resurser tvingar fram bevis på tydliga avvikelser, eftersom möjligheter till individualisering känns små i stora elevgrupper. Ändå visar en enkätundersökning av landets skolchefer (Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson, 2007) att majoriteten ansåg medicinsk diagnostisering ha ganska liten eller ingen betydelse för att elever skulle erhålla särskilt stöd. I sin studie av gymnasiets individuella program menar Hultqvist (2001) att IV-programmet är ett typiskt exempel på en kompensatorisk lösning. Den individuella prestationen blir värdegrund.

Det relationella/ alternativa/ inkluderande/ kritiska perspektivet

Det kategoriska perspektivet har länge dominerat den specialpedagogiska forskningen, men har de senaste årtiondena fått konkurrens av det relationella synsättet. Proportionerna mellan perspektiven håller på att förändras, om man studerar ansökningarna om forskningsanslag till Skolverket inkomna runt år 2000, skriver Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001). Ofta finns emellertid inslag av båda perspektiven i dessa forskningsprojekt. Emanuelsson m.fl. (2001) menar att det är oroande att utbildningarna i specialpedagogik, trots forskningen, fortfarande [när hans kunskapsöversikt skrevs, förf. anm.] var förankrade i ett tydligt kategoriskt perspektiv. Millward (i Nilholm, 2003) menar att alternativen numer har svårt att göra sig hörda, eftersom det kritiska/relationella perspektivet så starkt dominerar forskningen. Perspektivets företrädare anser att dess ideal är sanna, oberoende av empiriska iakttagelser. Båda perspektiven har sin utgångspunkt i Skidmore, Dyson och Milard samt Dyson, skriver Ahlberg (2007). Hon benämner perspektivet alternativt/inkluderande.

Båda perspektiven strävar efter att lösa problemet med individuella brister, i det första fallet genom kompenserande åtgärder, i det andra genom förändringar av skolan och maktförhållanden (Nilholm, 2003). Rosenqvist (2007) skriver att kategoriska åtgärder innebär en differentiering av elever, medan relationella åtgärder innebär en differentiering av undervisningen och andra åtgärder.

Det relationella perspektivet utgår ifrån en pedagogisk förklaringsmodell. Elevens svårigheter ses i relation till de krav som omgivningen och miljön ställer, d.v.s. eleven är *i* svårigheter i vissa situationer. Förändringar i omgivningen förutsätts kunna göra det möjligt för eleven att klara av exempelvis vissa av skolans mål. Ur ett relationellt perspektiv är det viktigt att långsiktiga arbetsstrategier byggs upp, menar Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001). Skidmore, som gjort sig känd som banbrytande forskare inom det specialpedagogiska fältet och då särskilt beträffande ”inclusive education”, förespråkar ett relationellt perspektiv där samspel och relationer mellan individnivå, institutionell- och samhälls nivå fokuseras (Ahlberg, 2007). Även Haug (1998) förespråkar detta perspektiv och en demokratisk skola, där mänskliga rättigheter är grunden för arbetet.

I en artikel ur EENET-tidningen (juni-94) i Salamancadeklarationen (Unesco, 1994) antar man ett relationellt perspektiv:

... i stället för att betona integration, (underförstått att vidta åtgärder för att tillgodose behov hos elever som anses vara speciella i ett skolsystem som i stora drag förblivit oförändrat) ser vi nu en förändring där syftet är att omstrukturera skolan för att tillgodose alla elevers behov (s. 43).

Nilholm (2003) kallar perspektivet kritiskt. Utgångspunkterna för det kritiska perspektivet är specialpedagogikens negativa sida, urskiljandet och avnormaliseringen. Men kritiken av det kompensatoriska perspektivet är utopisk och har svårt att relatera till verkligheten, menar Nilholm. Det är lätt att dekonstruera specialpedagogiken, men svårare att ha idéer om hur man förhåller sig till dilemmat att barn är olika.

Fischbein (2007) skriver att vi måste skaffa kunskap om hur samspelet mellan individers förutsättningar och erfarenheter *och* omgivningsfaktorer på olika nivåer fungerar. Man behöver kunna "sätta på sig olika glasögon" för att kunna se möjligheter i detta samspel i stället för svårigheter. Ahlberg (2007) talar om att förena perspektiv. I Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) står:

Snarare är det så, att båda perspektiven är ofullkomliga, och att de hittills utvunna kunskaperna måste utvärderas mot bakgrund av detta. Det förhållandet är också en viktig utgångspunkt för en nödvändig fortsatt teoriutveckling inom området, en utveckling som inte kan kännetecknas av ett slags kompromissande både och, utan snarare i samverkan och dialog mellan företrädare för forskning inom båda perspektiven (s. 133).

Segregerande integrering

Med en segregering integrering menar Haug (1998) att elever i behov av särskilt stöd placeras i mindre grupp under större eller mindre del av skoldagen. Här finns specialundervisningens ursprung. Eleven finns med i klassen, men efter noggrann diagnostisering försöker skolan kompensera för elevens svårigheter genom individuell behandling. Denna undervisning sker utanför gemenskapen, ofta av specialutbildade lärare, då skolan försöker skapa en optimal miljö för eleven. Målet är oftast att eleven ska tillbaka till klassen och fungera på jämbördig grund med de andra eleverna. Den segregering integreringen har ett nära samband med det kompensatoriska perspektivet, vars företrädare har en individorienterad syn.

Den icke-konkurrerande miljön i en liten grupp kan verka positivt för elevernas lärande, menar Nicholls (i Groth, 2007). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) refererar till Egelund som skriver att segregation kan vara nödvändig, trots att han i grunden är positiv till inkludering. Detta påstod han, sedan han granskat uppföljande studier av elever som deltagit i specialundervisning. De hade upplevt den segregering integreringen positivt, eftersom de där kunde jämföra sig med likasinnade. Groths egna studie (2007) visade att de flesta eleverna var positiva till den specialpedagogiska hjälpen de fick, förutom att de tyckte nivån kunde vara för låg och hjälpen för omfattande. Detta styrks av undersökningar av Westling Allodi (2005) och Vernersson (2002).

Eftersom kunskapsnivån i den lilla gruppen ofta är relativt låg, kan en del elevers ambitioner bromsas. Vernersson betonar att man i skolan bör utgå från ett icke-konkurrerande förhållningssätt (2002). Konkurrens främjar inte lärande, utan skapar ett behov av att försvara sin position, menar Fischbein.

...antalet små/segregerad grupper ökar igen i skolan efter att tidigare ha minskat. I dessa grupper blir det legitimt att prata om solidaritet och gemenskap och säga att trivsel är avgörande för utveckling. Både elever och föräldrar klagat dock över att man istället försummar kunskapsinhämtandet och att eleverna ställs inför alltför låga krav. I de reguljära grupperna/klasserna tenderar det i stället att fungera tvärtom, konkurrens och utslagning blir en förutsättning för kunskapsinhämtandet och klimatet hårdnar (Fischbein, 2007, s. 27).

Groth (2007) och Westling Allodi (2005) skriver att det i särskilda grupper för specialundervisning ofta finns en koncentring av kompetens, erfarenhet och kunskap vad gäller lärare, vilket är positivt. Westling Allodi pekar också på att de lättare får resurser och en mer anpassad skolgång i den lilla gruppen. Specialundervisning från en duktig speciallärare verkade inte heller påverka elevens självkänsla negativt (enligt Groth, 2007). Tvärtom kunde deras självkänsla stärkas av att de blev uppmärksammade i den lilla gruppen, där de också fick nära relationer. Westling Allodi (2005) refererar till en rapport av Björklund, Edin, Fredriksson och Kreuger, som hävdar att grupper med färre elever även kunde nå bättre resultat, särskilt vad gäller nyanlända elever till Sverige. Elever med svårigheter bör få sin undervisning i normal skolmiljö, alltså inte segregeras, menar Stukát (i Bladini, 1990), men inlärnings- och utvecklingsbetingelserna kan i vissa fall vara gynnsammare vid homogen gruppering i tillrättalagd miljö. Detta är en av motsägelserna som gör det svårt att utveckla specialpedagogiken.

Särskilda undervisningsgrupper för stökiga barn har ökat, enligt Vernersson (2002). Det kompensatoriska perspektivet ser i segregationen en möjlighet till speciellt anpassade grupper med mer resurser. Då erbjuds större möjligheter till individuell planering och specifik träning. I regeringens utvecklingsplan för skolväsendet (Skr 1998/99, i Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) ansågs det positivt att antalet särskilda grupper ökade, under förutsättningar att dessa lösningar ingick i långsiktiga pedagogiska strategier. Däremot ansågs inte krav på diagnos vara nödvändig för att få ta del av insatser. Nilholm (2003) är tydligt kritisk mot tankarna i Socialstyrelsens skrift om ADHD, där liten grupp förordas, på grund av färre störningsmoment både för barnet självt och för andra. Nilholm menar att diskussionen om anpassningar av skolans miljö till elevers olikheter, enligt det relationella perspektivet, saknas. De elever Groth (2007) intervjuat påtalar dessutom att det kan vara stökigt i den specialpedagogiska resursgruppen också. Trots sin skepsis refererar Nilholm till Dyson och Millward (2000) som är positiva till inkluderingstanken, men med en del reservationer. De menar att skoldaghem till exempel kan motiveras utifrån en inkluderande tanke om att hjälpa dessa barn till en framtida inkludering i utbildning och arbetsliv.

I sin diskussion hävdar Heimdahl Mattson (2006) att segregation motiveras med att elever ska ges en lugnare undervisningsmiljö och en anpassad undervisning. Men det verkliga motivet kan vara att de inte ska hindra övriga elevers utveckling eller att klassen ska kunna uppvisa goda resultat. Fischbein (2007) hänvisar till sin studie som visade att elever ibland sätts i särskilda grupper mest för att de av omgivningen upplevs avvikande och måste skyddas från mobbing av kamrater och lärare. Det kritiska perspektivet utgår ifrån kritiken av urskiljandet och avnormaliseringen i speciella grupper, enligt Nilholm (2003). Perspektivet förespråkar hellre en inkluderande form av integrering.

Stangvik anser, i motsats till vad som framkom i studierna ovan, att elever som exkluderas får andra uppfattningar om sig själva, än elever som integreras (Rosenqvist, 2007). Dessa skillnader fick även betydelse för deras fortsatta färdighetsutveckling. Heimdahl Mattson (2006) refererar till en undersökning av Nyman som tydligt visar att segregerade elever upplever sig utanför och gärna hade velat gå kvar i sin vanliga klass. Även skolverket (i Groth, 2007) har gjort en fallstudie som visar samma resultat. Den uppmärksamhet elever får i den lilla gruppen kan medföra att de exkluderas från gemenskapen med andra, eftersom de identifieras med den lilla gruppen av "avvikare". Westling Allodi (2005) hävdar till följd av detta att stödet måste ges inom klassens ram i så stor utsträckning som möjligt.

Det finns alltså undersökningar (av bl. a. Berglund; Persson) som visat att en segregerad struktur påverkar elevens självbild och i förlängningen självvärde negativt, skriver Groth (2007). Men detta beror på att den ofta förknippas med skolproblematik och misslyckanden.

Självbilden efter ett misslyckande i skolan är svår att radera (Vernersson, 2002). Det blir däremot ett positivt avskiljande om man går till något som är positivt laddat. Då påverkar inte ens andras kommentarer elevens självbild. Avskiljandet påverkar eleven negativt enbart då själva avskiljandet är förknippat med något negativt, fortsätter Groth. Viktigt är också att placering i differentierade grupper är frivilligt från elevers och föräldrars sida, vilket även Westling Allodi (2005) betonar. Flera föräldrar i Westling Allodis undersökning menade att de kände sig tvungna att acceptera lärarnas förslag för att inte riskera för lite stöd för sitt barn. Vissa lärare verkade vilja visa att de visste bäst och hade en förmyndarattityd gentemot föräldrarna.

Gustavsson och Myrberg hävdar, enligt Heimdahl Mattson (2006), att både svensk och internationell forskning visat att permanent segregering har en negativ inverkan på elevens självbild och motivation. Eleverna känner sig stämplade och uppvisar inte förbättrade studieresultat. Groth (2007) talar om att eleverna får en handikappsyn på sin problematik och upplever sig underlägsna och annorlunda. Studieresultatet kan däremot förbättras om grupperna är flexibla, årskursblandade och om insatserna görs inom avgränsade områden, till exempel läsning. Bra lärandesituationer kräver variation, en känsla av egen kompetens, trygghet och tillit, menar Groth.

Skolverkets granskning av området elever i behov av särskilt stöd (SOU 1999:63) visar att skolor vid stöd enskilt eller i grupp är dåliga på att skapa lärandemiljöer med inflytande och ansvar för alla elever. Stödet bygger på normerande tester eller symptomdiagnoser och innehåller ensidig färdighetsträning. Stödundervisningen följs sällan upp eller utvärderas och samarbetet med den ordinarie klassundervisningen är dåligt. I granskningen framförs också synpunkter på att åtgärdsprogrammen inte används som ett medel för samarbete. En studie av speciallärarrollen av Ström (i Groth, 2007) pekade även den på att samarbetet och samplaneringen mellan klass-/ämneslärare och speciallärare inte fungerade.

Inkluderande integrering

En inkluderande integrering innebär enligt Haug (1998) att elever i behov av särskilt stöd går i en vanlig klass under hela skoltiden och får all undervisning där. Haug menar att social träning och utveckling av gemenskapen är viktig och att inga elever får flyttas ut ur klassgemenskapen permanent. Skolan ska acceptera att det finns skillnader mellan barn. Eleverna ska komma så långt som möjligt genom individuellt tillrättalagd undervisning för alla elever i samma skola och klassrum, utan att bli stigmatiserade (stämplade som avvikare) eller utstötta. Begreppet ”särskilda behov” är, enligt Haug, en social konstruktion i en skola som inte är gjord för att ta emot alla elever.

Inkludering är en mänsklig rättighet och empirisk forskning kan möjligtvis visa på bättre eller sämre sätt att realisera inkludering, men själva inkluderingen i sig kan inte ifrågasättas, menar Nilholm (2006). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) belyser problemet att lärare i allmänhet upplever olikheterna i klasserna som arbetsamma och att beslutsfattare och pedagogikforskare upplevs som utopister, då de talar om inkluderande integrering. Persson (1998) menar att det är lärarnas svårigheter att individualisera som gör specialpedagogiska insatser nödvändiga, vilket kan ha sin orsak i för stora klasser. Minskad klasstorlek kombinerat med ett förändrat arbetssätt stöds i styrdokumentet (Skolverket, 1998). Det politiskt önskvärda perspektivet med inkluderande undervisning är inte praktiskt genomförbart i en alltmer resurskrävande skolverksamhet, menar Vernersson (2002). De mätbara resurserna i form av pengar till undervisningstimmar, mindre grupper, fler lokaler, lärarkompetens och stödundervisning har minskat kraftigt under 1990-talet. Groth (2007) skriver följande i sin resultatdiskussion:

Respondenterna i studien uppger att det finns ett problem förknippat med för stora klasser, att inläringstakten är för hög, samt att lärarna inte vill eller kan differentiera i den ordinarie verksamheten. Så man kan säga att orsakerna till segregeringar är lika påtagliga idag som vid folkskolans införande (s. 161).

Enligt skolverkets utvärdering (1998) klarar skolorna bara till viss del att ge elever i behov av särskilt stöd den hjälp de har rätt till. Vernersson (2002) skriver att undervisningsformer med individuellt arbete och grupparbete blivit allt vanligare. Svårigheterna att individualisera och hålla alla sysselsatta har därmed minskat. Hon hänvisar till en artikel av Carlgren som handlar om hur det ökade enskilda arbetet påverkar ”långsamma” elever negativt. De hinner inte lika mycket och får därmed mindre träning. Om inte resurs finns har läraren svårt att bemöta ”gråzons-/riskbarnens” behov i en stor klass. Dessa drabbas hårdare än barn med diagnostiserade handikapp. Elever i behov av stöd har också svårt att bearbeta det de arbetar med utan genomgång eller pedagogiskt stöd. Om eleven ska förstå och lära sig måste läs- skriv- och koncentrationsförmågan vara god. De måste också vara intresserade av arbetsuppgiften.

Enligt Tössebo (2004) tänker vi sällan på att avskiljningen av elever i behov av särskilt stöd får konsekvenser för kvarvarande elever också. Även Westling Allodi (2005) menar att specialpedagogisk kompetens koncentrerad till en grupp, kan bli till nackdel för övriga elever i klassen. Lärarna i de vanliga klasserna kan få ett sämre pedagogiskt självförtroende i att möta elevernas olikheter, eftersom de inte behöver lära sig att hantera dem. Man får svårare att anpassa verksamheten i klassen till den naturliga variationen i elevgrupper. Elever i behov av stöd är en tillgång i klassrummet då de bidrar med livskunskap om människors olikhet och lika rättigheter. Klimatet i klassrummet spelar stor roll för inläringen, skriver Westling Allodi (2005). Det måste finnas en tillåtelse att vara annorlunda och det gemensamma måste tas till vara. Vi ska arbeta för en positiv attityd till elevers olika sätt att förstå och lära och lita på att alla elever är nyfikna och i grunden vill lära. Andra elever får inte bli en måttstock, som övriga elever ska ”komma ikapp” (i Groth, 2007). Vernersson (2002) menar att vi behöver förändra synen på normalitet och avvikelse. Att läraren har en positiv attityd till elever i behov av särskilt stöd och ett inkluderande synsätt är viktigt, hävdar hon. Läraren kan välja att se olikheter som en möjlighet till lärande, spänning och stimulans (Fischbein, 2007) i stället för att försöka skapa så homogena grupper som möjligt och skilja ut avvikare. Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson (2007) anser att specialpedagogiken bör arbeta med hela undervisningsmiljön. Betydelsen av att elever i svårigheter får vara delaktiga i den vanliga undervisningsmiljön betonas. Insatser i klassrummet har större inverkan än insatser på skolnivå. Även Groth (2007) menar att problem runt självbild och lärande är mer grupp- och pedagogiskt relaterat än organisationsrelaterat.

Rydelius (i Nilholm & Björk-Åkesson, 2007) hävdar att det krävs medvetna pedagogiska insatser och en ökad lärarkompetens, för att skolan ska kunna bemöta alla barn. Groth (2007) betonar vikten av god pedagogisk utbildning för att inte hamna i fällan att ägna sig åt ”lotsning” genom alldeles för svåra uppgifter till elever i behov av särskilt stöd. Vernersson (2002) menar att den specialpedagogiska kunskapen behövs, men användningen kan förändras och effektiviseras. Vid skolverkets granskning av området elever i behov av särskilt stöd (SOU 1999:63) synliggjorde man vissa kriterier för skolor med en bra lärandemiljö för alla elever. På dessa skolor hade man en tydlig och målinriktad pedagogisk ledning samt ett samarbete mellan lärarna i arbetslag. Det bör finnas lärare med specialpedagogisk kompetens i varje arbetslag. Demokrati- och värdegrundsfrågorna hölls i dessa skolor levande och där fanns en öppenhet, omsorg och trygghet både mellan vuxna och mellan vuxna och elever. Granskningen visade att specialpedagogens roll på många skolor var dåligt förankrad, vilket bland annat innefattade handledning och påverkan av lärandemiljöer. Det finns ett

specialpedagogiskt dilemma på de flesta skolor. Specialpedagogen ska enligt utbildningspolitiska intentioner verka för att den enskilde eleven kan arbeta och få hjälp i sin klass, samtidigt som det finns en risk att eleven då inte får någon hjälp alls, eftersom kompetens eller tid saknas. Skolan förmår inte att ta tillvara elevernas olikheter i undervisningen och det blir därmed specialundervisningens uppgift att ta hand om de relativt sett svagaste i klassen, skriver Skolverket. På så sätt ersätts individualiseringen i klassrummet:

... pedagogiska strategier med fokus på elever i behov av särskilt stöd behöver vidareutvecklas så att individualisering vad gäller stoff, innehåll, arbetsformer och arbetssätt utvecklas inom arbetsenhetens ram. Varje elev skall ha rätt att få delta i skolans arbete utifrån sina förmågor, sina erfarenheter och kunskaper i gemenskap och samspel med andra (SOU 1999:63, s. 198-199).

Nilholm (2003) refererar till Dyson och Millward, som menar att personalen i skolan måste veta om de vill inkludera, samt vad inkludera betyder, om skolor ska kunna bli mer inkluderande. En viktig uppgift för rektor är att starta och ge utrymme för diskussion om vad ett inkluderande förhållningssätt är.

Medbestämmande

Nilholm (2003) skriver att skolan formar demokratiska identiteter, värderingar och gemenskaper. Enligt en sociokulturell syn på lärande måste eleven våga lära sig, vilket kräver mod och självförtroende. Elever i behov av särskilt stöd får sällan chansen att utveckla det. Självkänslans betydelse för lärande lyfts fram av många forskare (bl. a. Taube; Hörnqvist; Skaalvik), enligt Groth (2007).

I en enkätstudie av skolchefer i landets kommuner betonas generellt betydelsen av elevinflytande, medan forskning visar på ett begränsat föräldra- och elevinflytande (Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson, 2007). Groth (2007) menar att grupper med elever i behov av särskilt stöd generellt sett har mindre inflytande över sitt lärande än andra elever, och kan därför få svårare att hantera lärandesituationen i dagens skola. Stigendal (2004) skriver att vi kan vara faktiskt delaktiga utan att det känns så, om vi inte får vara med och påverka. Om vi både känner oss delaktiga och faktiskt är det, blir känslan av innanförskap starkast. En social struktur ställer krav på kompetens och kommunikation. Vi måste förstå varandra och kunna lita på varandra. Det måste finnas mening för att vi ska känna delaktighet. Utanförskap kan bero på avsaknad av vilja, utestängning till exempel mobbing, oförmåga att passa in på grund av egna förutsättningar eller i systemet inneboende villkor. En högkvalitativ skola med en inkluderad undervisning kräver delaktighet och inflytande (SOU 2003:35). En medvetenhet bör finnas om att specialpedagoger och annan skolpersonal är: "representanter för makten i samhället när de medverkar i såväl integrerings- som segregeringsprocesser" (Tössebo, 2004, s. 106).

Barn uppfattar skolan som en plats för sociala relationer. Elever som inte får interagera med andra får färre källor till motivation och nyfikenhet (Groth, 2007):

Det lilla barnet borde tas på allvar - just som barn. Som aktiv och kompetent har han eller hon idéer och teorier som inte bara är värda att lyssna på utan också förtjänar en närmare granskning och, när så är lämpligt, ifrågasättande och utmaning (Dahlberg, Moss, & Pence, 2002, s. 78).

Diskussion

Eleverna i vår studie var alla positiva till arbete i liten grupp, men helst inte enskilt. När vi själva arbetade med specialundervisning upplevde vi att vissa elever inte ville lämna sitt klassrum och få stöd i liten grupp eller enskilt. Vad bör man tänka på för att skapa positiva inlärnings- och utvecklingsbetingelser i en segregerad integrering? Vad lärde vi oss av denna studie och litteratur? Detta kommer vi att diskutera under rubriken "Våra tankar om segregerad integrering". Under rubriken "En fungerande inkluderad integrering" fortsätter vi med att diskutera vad vi tror skolan bör tänka på för att få inkludering att fungera, med utgångspunkt i vår undersökning och lästa litteratur. Efter det diskuterar vi medbestämmandet för de elever vi intervjuade. "Eftertankens kranka blekhet" innehåller tankar och funderingar omkring våra misstag som växte fram under analysen av intervjuerna. Till sist drar vi några slutsatser.

Våra tankar om segregerad integrering

De intervjuade eleverna på de skolor vi valt föredrog att arbeta med specialundervisning i grupp framför att jobba ensamma eller inne i klassen med specialläraren. Det vanligaste motivet för liten grupp bland de intervjuade eleverna var att det var lugn och ro och att de där fick arbetsro. En elev uttryckte att det var stökigt i klassrummet trots att specialläraren kom in och det var fler vuxna i klassrummet. Det kunde tydligen vara svårt att där skapa tillräcklig arbetsro för alla elevers behov. Ett par elever sa att specialläraren inte hann med just dem så mycket när hon kom in i klassrummet. Stukát (i Bladini, 1990) menar att inlärnings- och utvecklingsbetingelserna ibland kan vara gynnsammare vid homogen gruppering i tillrättalagd miljö, trots att han i grunden var positiv till inkluderingstanken. Vi ser arbetsro som en mycket viktig faktor för att skapa gynnsamma inlärnings- och utvecklingsbetingelser och arbetsro uppnås i dagens skola tyvärr lättast i segregerande form.

Westling Allodis undersökning (2005) visar att elevernas självkänsla kunde stärkas av att de blev uppmärksammade i den lilla gruppen, där de också fick nära relationer. Eleverna i vår undersökning tyckte att de hade kamrater i gruppen som de trivdes med, och de flesta ville inte arbeta ensamma med specialläraren. Vi tror att lärarna i dessa skolor lyckats bra med sammansättningen av grupperna. Den pojke som hade koncentrationssvårigheter arbetade exempelvis ensam med specialläraren eller med en flicka han kände väl och trivdes ihop med, för att arbetet skulle fungera bra.

Vi anser att det inte får kännas som ett straff att gå till specialläraren. Groth (2007) skriver att det blir ett positivt avskiljande om man går till något som är positivt laddat. Variation, en känsla av egen kompetens, trygghet och tillit skapar bra lärandesituationer. Många svarar att det är just "roligt" att gå till specialläraren i stället för "bra". Vi tror också att speciallärarens personlighet kan påverka hur eleverna trivs.

Eleverna räknar upp många exempel på vad de gör, vilket tyder på ett varierat innehåll på undervisningen i den lilla gruppen. Flera nämner datorn. Vi tror också det var positivt att eleverna inte arbetade hos specialläraren jämt. Den mesta tiden tillbringade de i klassen och hade sin sociala tillhörighet där. Haug (1998) menar att det är viktigt att inga elever flyttas ut ur klassgemenskapen permanent. Groth (2007) skriver att studieresultatet kan förbättras om grupperna är flexibla, årskursblandade och om insatserna görs inom avgränsade områden, t.ex. läsning. Skolverkets granskning av området elever i behov av särskilt stöd (SOU 1999:63) visar att stödundervisningen sällan följs upp eller utvärderas. För att förändringar av stödinsatsernas organisation och innehåll ska kunna göras vid behov tycker vi att det är

oerhört viktigt med regelbundna utvärderingar av åtgärdsprogrammen och därmed stödundervisningen.

I den lilla gruppen var det lättare att arbeta, ansåg eleverna i vår undersökning. Den icke-konkurrerande miljön i en liten grupp kan verka positivt för elevernas lärande, menar Nicholls (i Groth, 2007) och Egelund (i Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) eftersom de där kan jämföra sig med likasinnade. Vi antar att det med "likasinnade" menas att gruppen är mer homogen och lika varandra i inlärningshänseende. Tempot och konkurrensen i klassrummet kan göra att de vill dölja att de inte kan. Det är möjligt att de elever vi intervjuade fick jobba så hårt för att hänga med i klassrummet att det var skönt för dem med det vuxenstöd de fick i den lilla gruppen.

Eftersom de intervjuade eleverna arbetade både i klassrummet och i liten grupp uppfattade vi det som att de utvecklades och fick särskilt stöd på den nivå de befann sig. Vi tycker att lärarkompetensen är viktig för att kunna möta varje elevs behov. I och med att specialläraren var inne i klasserna visste hon vad de jobbade med i klassen och kunde differentiera arbetet. Undersökningar av Groth (2002), Westling Allodi (2005) och Vernersson (2002) visar att eleverna de intervjuat tyckte att nivån kunde vara för låg och hjälpen för omfattande i den lilla gruppen. Ingen av de intervjuade i vår studie uttryckte detta, trots att undervisningen i gruppen enligt speciallärarna var på en betydligt mycket enklare nivå än i klassrummet. Kanske beror det på att de olika lärarkategorierna samarbetade väl.

Lärarna på de skolor vi undersökte jobbade i arbetslag tillsammans runt eleverna, liksom på de flesta 1-6 skolor idag. Personalen kände både elever och föräldrar väl. Flera av de intervjuade uttryckte att deras föräldrar tyckte det var bra att de träffade specialläraren. Klasslärarna och speciallärarna avgjorde tillsammans med elevhälsoteamet vilka elever som var i behov av särskilt stöd. Det ska vara ett samförstånd och något positivt mellan alla parter; man jobbar mot samma mål. Vi tycker att samarbetet mellan specialläraren och klassläraren är central. Eleverna ska inte behöva känna att de "missar" saker som sker i klassrummet, som flickan i vår studie som inte fick vara med och spela loppa i klassrummet uttryckte det. Vid särskilt roliga aktiviteter ska alla klassens elever delta. Eleverna bör arbeta med samma ämne i alla grupper, men på olika nivåer och med olika arbetssätt. Vi tror också att det är viktigt att specialläraren inte dyker upp som "gubben i lådan". Eleverna måste vara delaktiga i beslut om segregering undervisning och förbereda på vad de ska göra hos specialläraren samt vilka tider de ska träffas. Detta tror vi skapar trygghet. Särskilt en elev i vår undersökning visade sig vara mycket tveksam till att gå ifrån klassen i början. Det visade sig bero på att hon inte visste vad hon skulle arbeta med hos specialläraren. Läroplanen betonar att alla skall samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande. SOU 1999:63 och Ströms studie (i Groth, 2007) visar att samarbetet med den ordinarie klassundervisningen ofta är dåligt och att åtgärdsprogrammen inte används som ett medel för samarbete. På våra skolor verkade samarbetet runt åtgärdsprogrammen mellan klass- och speciallärare fungera relativt väl.

En fungerande inkluderad integrering

Flera forskare (bl.a. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Vernersson, 2002) belyser problemet att lärare i allmänhet upplever olikheterna i klasserna som arbetsamma och att beslutsfattare och pedagogikforskare upplevs som utopister, då de talar om inkluderande integrering. Vernersson tror att användningen av den specialpedagogiska kunskapen kan förändras och effektiviseras. Om en inkluderande integrering ska fungera tror vi att det är mycket viktigt med specialpedagogisk kompetens i varje arbetslag, vilket även skolverkets granskning av området elever i behov av särskilt stöd (SOU 1999:63) visade. Många klasslärare behöver handledning för att möta varje elev på deras nivå i klassrummet. Vi har en

känsla av att det ofta är lärare utan extra specialpedagogisk kompetens, som behöver fler undervisningstimmar eller som inte orkar med ”klasslärares ansvar”, som arbetar med specialundervisning. Det är inte sällan dessa tjänster som dras in när pengarna inte räcker. På detta sätt får varken lärare eller elever den utökade kompetens som varje arbetslag behöver.

Skolorna i granskningen ovan hade också en tydlig och målinriktad pedagogisk ledning. Nilholm (2003) refererar till Dyson och Millward (2000), som menar att en viktig uppgift för rektor är att starta och ge utrymme för diskussion om vad ett inkluderande förhållningssätt är. Detta vill vi stryka under, eftersom rektorerna har ett stort inflytande över skolans pedagogiska utveckling. Vi tycker att lärarnas förebereidsetid för en individualiserad undervisning måste prioriteras och att även detta är en rektorsfråga.

Persson (1998) och skolverket (1998) med flera betonar att klasserna ofta är för stora för att kunna bedriva en inkluderat integrerad undervisning. Lärarna hinner inte med att individualisera. Skola A hade relativt små klasser, men eleverna vidhåller trots detta att de tycker det är bra då flera lärare hjälps åt under helklassundervisningen. Var det så att klasslärarna, trots att klasstorleken var relativt liten, inte hade hunnit individualisera arbetsuppgifterna eller var eleverna ”bortskämda” med att få mycket och omedelbar hjälp? På skola B misstänker vi att de utåtagerande eleverna tog mycket av de vuxnas uppmärksamhet i klassrummet. Vi håller med om att klasstorleken bör minska, men inser samtidigt att en enda elev kan sluka lärarens hela uppmärksamhet även om klassen är liten, vilket var fallet åtminstone på skola A. Därför kan det vara ännu viktigare att ha möjlighet att vara fler vuxna med specialpedagogisk kompetens i klassrummet. Flera av våra intervjuade elever betonade att det blev lugnare och att de fick mer hjälp när det var fler vuxna i klassrummet. En elev sa dessutom att speciallärarna lärde dem mer, vilket kan tyda på att eleven kände att specialläraren hade specialpedagogisk kompetens.

Som motiv till att de föredrog den lilla gruppen nämnde hälften av de intervjuade eleverna att de där fick mer hjälp, att det blev lättare eller att de fick mer gjort. Varför var de så angelägna om att lätt få hjälp? Handlade det bara om arbetshastighet och att arbeta bra eller handlar det om att lära sig? Enbart några få av de elever som föredrog att arbeta i liten grupp pratade om att de lärde sig mer där. Även när specialläraren arbetade som resurs i klassrummet tyckte eleverna att den största fördelen var att det blev en vuxen till i klassrummet. Det spelade ingen roll om det var en utbildad speciallärare eller en elevassistent som var där, bara de snabbt fick hjälp.

Groth (2007) tycker det är viktigt med god pedagogisk utbildning för att inte ägna sig åt ”lotsning” genom för svåra uppgifter till elever i behov av särskilt stöd. Även vi vill betona vikten av att varken specialläraren eller klassläraren ägnar sig åt ”lotsning”, för att elever i behov av särskilt stöd ska bli klara med uppgifterna lika snabbt som övriga elever. En del elever, både elever i behov av särskilt stöd och andra, vill nog bli ”lotsade” igenom uppgiften bara för att bli klara och därmed ”bli av med” uppgiften. Vi tror att det är en form av stress som kan vara en följd av det snabba tempot i samhället idag. Allt ska gå så snabbt och det kan vara arbetsamt att behöva tänka efter. ”Läraren skall stimulera, handleda och ge stöd till elever som har svårigheter” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 17), påtalar nuvarande läroplan. Elever i behov av särskilt stöd har ett större behov av handledning vid individuellt arbete eller grupparbete, eftersom de har svårt att bearbeta det de arbetar med utan genomgång eller pedagogiskt stöd, menar Carlgren (i Vernersson, 2002). Om eleven ska förstå och lära sig vid dessa tillfällen måste läs- skriv- och koncentrationsförmågan vara god. Vi håller med Carlgren om att elever i behov av särskilt stöd kan ha svårt med en alltför individualiserad undervisning och därför måste få specialpedagogiskt stöd vid individuellt arbete eller grupparbete. Som lärare har vi ett ansvar att i tidig ålder lära elever att reflektera

över målet med det skolarbete de gör. Denna reflektion är förhoppningsvis vanligare i äldre skolår. Om vi intervjuat äldre elever hade vi kanske fått fler svar som innehöll formuleringar om lärande.

Att uppgifterna i klassrummet var för svåra tyckte flera av de intervjuade eleverna också. Ett par elever nämnde att just matematikboken var för svår och att kändes bra att byta till en lättare bok. Vi tycker att elever i behov av särskilt stöd alltför ofta följer klassens material, vilket kan vara alldeles för svårt för dem. Ofta tävlar eleverna om att "ligga först i boken" och därför känns det inte bra att arbeta med ett annat material. Speciallärarna i vår undersökning hjälpte till viss del till med att anpassa materialet, men var försiktiga med detta, då de ansåg att eleverna kunde känna sig utpekade och avvikande. Vi tror att de känner sig mer avvikande om de aldrig får känna att de klarar uppgifterna eller hänger med i "de andra" elevernas tempo.

Flickan i vår undersökning som inte segregeras tyckte inte att hon hade några svårigheter, utan tyckte att allt fungerade bra. Vi tror att en fungerande inkluderande integrering kan medföra att elever i behov av särskilt stöd inte känner sig så utpekade och stämplade, men då måste klassrumsklimatet tillåta differentiering. Om klassrumsklimatet är tillåtande för olikheter, tror vi att eleverna accepterar att alla inte kan arbeta med samma sak. Vi som lärare bör arbeta mer med att utveckla ett sådant klimat. Flera av forskarna (bl. a. Westling Allodi, 2005; Vernersson, 2002; Nilholm & Björk-Åkesson, 2007) talar om hur viktigt klassrumsklimatet är. De menar att det måste finnas en tillåtelse att vara annorlunda och vi måste få en förändrad syn på vad som är normalt. Haug (1998) förespråkar en demokratisk skola, där mänskliga rättigheter är grunden för arbetet. Vi anser att det är en mänsklig rättighet att få må bra i sitt klassrum. I det relationella perspektivet ses elevens svårigheter i relation till de krav som omgivningen och miljön ställer. Ett stort arbete behövs för att komma ifrån konkurrenstänkandet och arbeta enligt Nationalencyklopedins (hämtat 081111) definition av ordet differentiera d.v.s. skapa variation i något "som tidigare varit (alltför) enhetligt". Vår erfarenhet säger att det i många klasser pågår ett spel där ledare och efterföljare utses och att detta spel är mycket svårt att se för en ensam klasslärare. I vissa fall kan tyvärr även läraren bidra till detta spel. Här kan en person med specialpedagogisk utbildning handleda läraren, organisera om klassrumsmiljön och påverka klassrumsklimatet i positiv riktning.

I skola A var det ingen elev som uttryckte att det var bra att komma till en liten grupp för att det var stökigt i klassrummet. Alla utom en av eleverna i skola B sa däremot att det var för stökigt i klassrummet och därför skönt att få lugn och ro i den lilla gruppen. Skillnaderna mellan skola A och B i klassrumsmiljö, kan ha berott på att skola B hade mer sociokulturell problematik än vad skola A hade. Heimdahl Mattson (2006) skriver att skolan motiverar placering i liten grupp för att ge elever en lugnare undervisningsmiljö. Det hade varit intressant att veta vilken roll de intervjuade eleverna hade i klassrummet. Var det enbart tysta och försiktiga elever som intervjuades eller var det elever som hade svårt med koncentrationen om de blev störda? Blev de själva stökiga om de hade svårt att klara uppgifterna i klassrummet? Det var svårt att avgöra elevens roll i klassen, då vi inte observerat dem där. Vi kände inte heller eleverna på skola B sedan tidigare. Vi visste emellertid att en av eleverna från skola A hade koncentrationssvårigheter och att detta kunde vara en av orsakerna till att han särskiljdes.

Ofta nämndes samma elevs namn när de berättade om de "stökiga" eleverna. Det verkade som att det var ett fåtal elever som störde och gjorde klassen orolig. Ska elever i behov av särskilt stöd behöva flytta sig för att andra stör? Vore det motiverat att "plocka ut" de stökiga eleverna i stället för de elever som hade inlärningssvårigheter? Nilholm (2003) refererar till

Socialstyrelsens skrift om ADHD och till Dyson och Millward där liten grupp motiveras med att det blir färre störningsmoment både för barnet självt och för andra och att eleverna kan hjälpas till en framtida inkludering i utbildning och arbetsliv. Vi anser emellertid att det är viktigt med en pedagogisk tanke bakom segregeringen och inte ”plockar bort” elever enbart för att ”bli av med dem”.

Medbestämmande

Varför visste endast några av eleverna hur det bestämdes att de skulle få segregerad undervisning? Läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2006) förutsätter att alla elever vill och kan ta eget ansvar för sitt lärande. Men forskning visar enligt Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson (2007) på ett begränsat föräldra- och elevinflytande på de flesta skolor. Viktigt är att placering i differentierade grupper är frivilligt från elevers och föräldrars sida, vilket bl.a. Westling Allodi (2005) betonar. Flera föräldrar i Westling Allodis undersökning (2005) menade att de kände sig tvungna att acceptera lärarnas förslag om stöd och att vissa lärare hade en förmyndarattityd gentemot dem. Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) påtalar att eleven och föräldrarna ska ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas. Enligt de elever vi intervjuade var föräldrarna delaktiga i besluten av stödåtgärder och positiva till dem. Eleverna själva verkade inte veta varför de träffade specialläraren och var inte heller medvetna om överenskommelserna som gjorts. Enbart en elev berättade om hur hon själv blev tillfrågad först. Övriga fick veta att stödåtgärder var planerade av föräldrarna eller klassläraren. På skola A bestämde special- och klasslärare tillsammans, ibland med stöd av tester, vilka elever som skulle få specialundervisning. Eleverna verkade inte alls involverade i förfarandet. Borde skolan inte ha haft en öppen diskussion med eleverna innan de vidtog stödåtgärder? Hur delaktiga var egentligen föräldrarna när de inte deltog i själva utarbetandet av åtgärdsprogrammet, utan bara fick skriva under ett färdigt papper, ibland med hjälp av tolk? Vi tror att en del av föräldrarna, i synnerhet de med invandrarbakgrund, hade inställningen att lärarna visste bäst.

Skolverkets granskning av området elever i behov av särskilt stöd (SOU 1999:63) visar att skolor bygger stödet på normerande tester eller symptomdiagnoser och innehåller ensidig färdighetsträning. Det kompensatoriska perspektivet talar om att elever med svårigheter bestäms med hjälp av diagnoser på individens avvikelser från det normala. Vi anser att de skolor vi undersökte till stor del hade ett kompensatoriskt perspektiv på specialundervisningen. De tyckte att specialundervisningen kunde kompensera eleverna för sina brister och ansåg diagnoser vara användbara verktyg. Undervisningen hade vissa relationella inslag, då speciallärarna även arbetade med hela klassen och tillhandahöll material för att differentiera undervisningen något.

Läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2006) påtalar att undervisningen ska planeras och utvärderas tillsammans med eleverna. Skolverkets granskning av området elever i behov av särskilt stöd (SOU 1999:63) visar att skolor vid stöd enskilt eller i grupp är dåliga på att skapa lärandemiljöer med inflytande och ansvar för alla elever. Synpunkter på att åtgärdsprogrammen inte används som ett medel för samarbete framförs också i granskningen. På skola B fick eleverna fylla i en enkät med önskemål om åtgärder tillsammans med specialläraren. Trots detta nämnde ingen av de intervjuade eleverna i vår studie denna enkät. De svarade också mycket vagt på frågan om de brukade tala om vad de ville och om vuxna lyssnade. Flera av eleverna gav uttryck för att lärare och föräldrar vet bäst. Varför såg inte eleverna i behov av särskilt stöd enkäten som en möjlighet att påverka? Följdes den inte upp ordentligt i åtgärdsprogrammen så de kände att det de sade var viktigt? Tyckte de intervjuade eleverna över huvud taget att det var viktigt att vara med och bestämma? Att de verkade tycka att lärare och föräldrar visste bäst kanske berodde på att barn i yngre åldrar ofta ser upp till

sina lärare eller inte har hunnit bilda sig en egen uppfattning om specialundervisning. Resultatet hade säkert sett annorlunda ut om vi intervjuat högstadiel elever.

Läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2006) ger uttryck för en människosyn där människan ska vara aktivt deltagande och ha en känsla för vad som är rätt och fel, men skriver inget om skillnader i levnadsvillkor. Stigendal (2004) menar att alla inte har samma möjlighet att delta aktivt i samhällslivet och drivs inte heller till det. Speciallärarna på båda skolorna berättade att de och klassläraren skrev förslag på åtgärdsprogram som diskuterades med elev och föräldrar vid utvecklingssamtalen. Hur delaktiga kände sig eleverna i utvecklingssamtalen eftersom det bara var ett fåtal som nämnde åtgärdsprogrammen? De som nämnde dem pratade om ett papper som föräldrar och lärare diskuterat och skrivit under. Kan orsakerna till att de i början inte förstod varför de skulle gå till specialläraren vara att lärarna inte vågade prata direkt med eleverna på deras nivå utan att linda in problemen eller pratade över huvudet på dem vid samtalet?

Eftertankens kranka blekhet

Under denna rubrik diskuterar vi tankar och funderingar som framkommit vid analysen av resultatet, främst när det gäller intervjufrågor och studiens generaliserbarhet.

När vi bearbetade vårt resultat hade vi förväntat oss att hitta större skillnader mellan skolorna, åldrar, kön och sociokulturell bakgrund än vi gjorde. Men vi såg en stor skillnad i elevernas beskrivningar av klassrumsmiljön mellan skola A och B, vilket kan bero på att skolorna hade elever med mycket olika sociokulturell bakgrund. Majoriteten av de intervjuade eleverna i skola B upplevde klassrumsmiljön som mycket stökig och ville hellre gå till specialläraren. Frågeställningen vad det berodde på att de valde liten grupp framför klassrummet blev därmed mer central för oss. Var det verkligen elevens eget val? Eller var det mest klassrumsmiljön som påverkade valet?

Samtliga elever hade sett fram emot intervjuerna och berättade om sin specialundervisning med glädje. Trots att det var de mest värtaliga eleverna vi intervjuade, visade det sig att flera elever var lite blyga och fåordiga i början, men blev mer pratsamma efter hand. Vi behövde använda våra förberedda följdfrågor eller spontana följdfrågor i de flesta fall. Ibland fick vi omformulera frågor eller ställa dem igen för att få svar som höll sig inom våra centrala frågeställningar.

...när någon svarar på en fråga, svarar hon inte nödvändigtvis på det som intervjuaren avsett med sin fråga, utan på sin egen tolkning av frågan. Detta innebär att konstruktion av en intervjufråga på allvar kan påbörjas när någon har svarat på en fråga; först när man vet när någon svarar, kan man nämligen förstå hur frågan tolkades av den som intervjuades och först då kan man formulera om frågan så att man ökar sannolikheten för att få fram ett svar på den fråga som intervjuaren avsett att få svar på (Larsson, 1986, s. 27).

Vid genomlysandet efteråt upplevde vi att vi kunde ha ställt ännu fler spontana följdfrågor, för att riktigt ringa in de centrala frågeställningar vi sökte svar på. Som exempel kan nämnas att vi inte fick så mycket negativa synpunkter om segregering. Vi kunde också ha frågat hur specialläraren kunde hjälpa eleven personligen i klassrummet. Att vi inte gjorde det kan säkert bero på att vi båda var oerfarna intervjuare.

Det kanske, trots att vi inte trodde det, hade underlättat vår analys att veta vilka svårigheter eleverna hade före intervjun, för att kunna ställa mer exakta frågor och få mer uttömmande svar. Att vi kände vissa elever kan ha färgat oss i vår analys av dessa intervjuer eller hindrat oss ifrån att se vissa skillnader och samband.

Trots att eleverna i urvalsgruppen var så olika både vad det gäller kön, ålder och sociokulturellt upptagningsområde blev resultatet från de båda skolorna liknande. Eventuellt

hade vi fått ett annat resultat om vi intervjuat högstadieelever. De hade kanske inte varit lika positiva till det särskiljande det innebär att ibland arbeta i en liten grupp utanför klassrummet. Ju äldre man blir desto viktigare tror vi det är att höra ihop med klassen. Det kan också vara svårt att få till stånd fungerande grupper på högstadiet, eftersom all personal inte känner eleverna, då det är många fler undervisande lärare. Om sexorna intervjuats hade vi haft några fler äldre elever i urvalsgruppen. De kunde också haft mer erfarenhet av både inkluderad och segregerad integrering.

Vi funderar dock på hur mycket det påverkade resultatet att speciallärarna valde ut elever som hade lätt för att uttrycka sig. Kanske resultatet bara är representativt för värtaliga elever? Det fanns också en risk att specialläraren enbart valde familjer som hade en positiv inställning till specialundervisning, även om vi betonade att vi önskade intervjua både positiva och negativa elever. En av eleverna berättade om sin mamma som själv hade varit i liten grupp och verkade tycka att det var bra. Även om det bara var en av de tillfrågade familjerna som inte ville delta är det inte säkert att de negativa familjerna tillfrågades, eftersom de säkert inte skulle vilja ställa upp. Stukát påtalar i sin metodbok (2005) att det finns risk att de negativa familjerna inte vill delta. Familjer som lever i olika typer av svårigheter kan också ha uteslutits, eftersom det skulle kunna vara svårt att få svar från föräldrarna.

Av de elever vi intervjuade fick nästan samtliga sin specialundervisning utanför klassrummet, trots att vi bad speciallärarna att även välja elever som fick inkluderad specialundervisning. Elever som fick specialundervisning i klassrummet hade kanske inte åtgärdsprogram, vilket var ett urvalskriterium för vår studie. Vi fick en känsla av att de elever vi intervjuade inte kunde föreställa sig hur det skulle vara att enbart få sin specialundervisning inom klassens ram. De var nöjda som det var. Vi hade säkert fått fler synpunkter om inkluderad integrering om fler av de intervjuade hade fått stöd i klassrummet.

Slutsatser

Genom vår studie ville vi försöka formulera teorier om hur elever kan tänka omkring sin specialundervisning. Vår undersökning visar att de elever vi intervjuat trivs med segregerad undervisning.

I vårt arbete har vi frågat oss varför de trivdes så väl i den lilla gruppen. Var det för jobbigt att vara kvar i klassen på grund av att det var för stökigt eller för att man inte ville utmärka sig? Var det bara för att de blev lotsade igenom för svåra uppgifter, fick ett lugnare tempo med mera "mys" eller för att de lärde sig mer? I vår uppsats har vi diskuterat teorier om hur skolan kan åstadkomma en fungerande specialundervisning. Vi har också funderat över varför eleverna inte valde den ordinarie undervisningen. Det visar på att den ordinarie undervisningen inte är tillfredställande och att krav kan ställas på förändring och förbättring.

Vi har ännu inte själva klart tagit ställning för eller emot segregerad eller inkluderad integrering, men anser att den ena formen av integrering inte utesluter den andra. Viktigt är dock att ha ett inkluderande perspektiv för att åstadkomma en skola för alla. Vi måste, för att referera till Dyson och Millward (i Nilholm, 2003), veta om vi vill inkludera, samt vad inkludera betyder, om skolor ska kunna bli mer inkluderande. Den kunskap vi skaffat oss genom att skriva denna uppsats kommer vi att ha stor nytta av i vår framtida utövning som examinerade speciallärare.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik- ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E.(red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J.(2000). *Introduktion till forskningsmetodik* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciellärutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J.(2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E.(red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Gustavsson, B.(2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket. Stockholm: Liber distr. 98:396.
- Heimdahl Mattson, E.(2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Hultqvist, E. (2001). Sammanfattning och avslutande reflexioner. I Hultqvist (2001). *Segregerande integrering*. Stockholm: HLS.
- Larsson, S.(1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin. Hämtat 11 november 2008, från <http://www.ne.se/jsp/customer/login.jsp>
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”- vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 28.
- Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E.(red) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M. & Runesson, S. (2007). *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. En enkätundersökning*. INSIKT 2007. Vetenskapliga rapporter från HLK. Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping.

- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik, Specialpedagogiska rapporter, nr 11.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E.(red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. En temabild utgivet av skolverket. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén. Stockholm: Regeringskansliet.
- Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006).
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Tössebo, J.(Red.) (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogisk i en skola för alla*. Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 27. Lärarhögskolan i Stockholm.

Bilaga 1: Förfrågan till föräldrar



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hej!

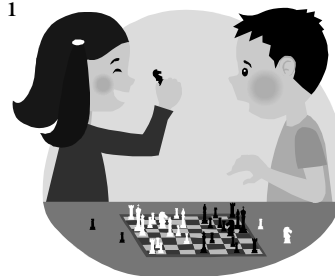
Göteborg 081007

Vi är två lärare som studerar till speciallärare vid universitet i Göteborg. Nu håller vi på att skriva en uppsats, där vi undersöker hur barn som behöver hjälp i något ämne vill ha den hjälpen. I vårt kommande yrke som speciallärare är det viktigt att ha insikt i och förståelse för hur barn kan tänka omkring sin specialundervisning.

Vi kommer att intervjua några barn individuellt i åldrarna 7-12 år. Intervjun genomförs under skoltid under november månad. Vi har fått hjälp av specialläraren på skolan att välja ut barn som är bra på att uttrycka vad de tycker och känner. Därför vänder vi oss nu till er som föräldrar för att få er tillåtelse att intervjua ert barn. Varken kommun, skola eller namn på barn kommer att publiceras, utan allt är anonymt. Om man ångrar sig går det bra att höra av sig till oss via mail eller till skolans speciallärare. Uppsatsen kommer att läsas av våra kurskamrater och handledare. Om ni är intresserade av att läsa den färdiga uppsatsen är ni välkomna att höra av er.

Vi är mycket tacksamma om ni väljer att låta ert barn ställa upp i intervjun.

Med vänliga hälsningar



Christina Sjöqvist
christina.sjoqvist@fc.xxxx.se

Frida Elmgren
elmfr@edu.xxxx.se

Klipp av talongen och lämna till specialläraren så snart som möjligt, men senast fredag 7 november.

JA, mitt barn _____ får delta i intervjun.

NEJ, mitt barn _____ får inte delta i intervjun.

Förälders namnteckning:

Bilaga 2: Intervjuguide

Inledande samtal:

Efter ett inledande relationsskapande samtal pratar vi om att:

- Vi går i skolan för att bli speciallärare
- Vi gör ett arbete om och vill lära oss mer om hur elever vill ha extra hjälp/specialundervisning.
- Det är hemligt vad de säger och att vi inte säger det till någon.
- Vi gärna vill spela in intervjun för att komma ihåg vad det har sagt.

Hur går det till när du får extra hjälp?

Får du/ skulle du vilja jobba ensam med en vuxen? Vad tycker du om det? Varför?

Får du/ skulle du vilja jobba i en liten grupp utanför klassrummet? Vad tycker du om det? Varför?

Hjälper specialläraren till i klassen?/ Skulle du vilja det? Vad tycker du om det? Varför?

Hur gick det till när ni bestämde hur du skulle få hjälp?

Vilket sätt vill du helst ha hjälp på? Varför?

Talar du om vad du vill?

Lyssnar de vuxna på det?