

Anna Blom
FoU-enheten

Under rådande förhållanden.

Att undervisa särskoleelever
– nio lärare berättar

Delrapport 2
i projektet
”Det särskilda med särskolan”

Anna Blom

Under rådande förhållanden

Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar

Delrapport 2

FoU-rapport 2003:3

Socialtjänstförvaltningen

Forsknings- och utvecklingsenheten, 106 64 STOCKHOLM

© Alla rättigheter förbehållna Forsknings- och utvecklingsenheten
samt författaren

Kopiering, även för undervisningsbruk, är helt förbjuden
utan Forsknings- och Utvecklingsenhetens skriftliga medgivande.

För tillstånd, ring 08-508 25 000

Tryckt hos: Awj Tryck AB

ISSN 1404-3351

ISRN S-SotF-FoU—03/3-SE

Förord

Denna undersökning har finansierats av Avdelningen för elevstöd vid Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad samt Clas Groschinskys minnesfond. Studien har bedrivits av beteendevetare Anna Blom, med handledning av undertecknad.

Undersökningen har under arbetets gång behandlats i FoU-enhetens handikappseminarium. Den har också behandlats i en referensgrupp i vilken, utöver Anna Blom och undertecknad, ingått: Birgitta Norrman och Else Marie Djerw (Avdelningen för elevstöd); Anders Gustavsson (Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet); Christina Liwendahl och Curt Strinnholm (FUB), samt Karin Wahlström (Skolverket).

Stockholm i januari 2002

Agneta Hugemark
Forskningsledare

Innehåll

<i>SAMMANFATTNING</i>	7
<i>1. INLEDNING</i>	9
<i>2. METOD OCH RAPPORTENS UPPLÄGGNING</i>	12
Syfte	12
Urval	12
Tillvägagångssätt	15
Fortsatt disposition	16
<i>3. VAD MAN VILL – DET PEDAGOGISKA ARBETETS MÅL</i>	17
Läsa, räkna, skriva	17
Självförtroende	18
Social fostran	20
Lust och motivation	21
Summering och kommentar	21
<i>4. VAD MAN GÖR – ARBETETS UTÖVANDE</i>	25
Särskolepedagogikens kännetecken	25
Förberedelse	26
Tid	27
Individualisering	28
Konkreta och flexibla metoder	29
Summering och kommentar	31
Pedagogikens villkor	34
Vägar till klassen	34
Lärarnas möjlighet att påverka	35
Elevgruppens sammansättning – Olika svårigheter	36
Elevgruppens sammansättning – Olika åldrar	37
Elevgruppens sammansättning – Olika skolformer	38
Elevgruppens sammansättning – Andra svårigheter och behov	39
Summering och kommentar	40

5. BARNET OCH FUNKTIONSHINDRET _____ **43**

Att tala om funktionshinder _____	43
Initiativ till tal om utvecklingsstörning _____	43
Beredskap för tal om utvecklingsstörning _____	45
Beredskap för tal om alla människors olikheter _____	45
Summering och kommentar _____	46
Föräldrakontakter _____	49
Förtroende _____	50
Konflikt _____	50
Passiv avvaktan _____	51
Motiveringsarbete _____	54
Summering och kommentar _____	55

6. MÖJLIGA MÖTEN _____ **57**

Gemensam undervisning _____	57
När integrerar man? _____	58
När fungerar det inte? _____	59
Summering och kommentar _____	61
Rumslig närhet _____	63
Sida vid sida _____	63
Öppen dörr _____	64
Gemensamma lokaler _____	64
Utanför _____	65
Summering och kommentar _____	65
Lärarnas möten _____	67
Gränsöverskridande arbetslag _____	68
Homogent arbetslag _____	68
Eget arbetslag _____	69
Egna informationsinsatser och kontaktinitiativ _____	70
Summering och kommentar _____	71

7. KUNSKAP OCH STÖD _____ **74**

Att inhämta kunskap om barnen _____	74
Väljer att ta del _____	74
Väljer att inte ta del _____	75
Ambivalent hållning _____	75
Har inte tagit del _____	76
Summering och kommentar _____	76

Stöd, hjälp och konsultation	78
Stöd från skollädaing	79
Stöd av annan personal inom skolan	80
Handledning av psykolog	81
Stöd från annan personal utifrån	83
Summering och kommentar	84
8. SAMMANFATTNING OCH KOMMENTAR	88
Studiens resultat	88
Mål och medel	88
Heterogena grupper	90
Definitioner och relationer	92
Möten och kontakter	95
Fortsatta studier	99
REFERENSER	101
BILAGA	102

SAMMANFATTNING

Att bli mottagen som särskoleelev innefattar idag mycket stora variationer beroende på i vilket sammanhang eleven får sin skolgång. Föreliggande studie utgår ifrån de förändrade förutsättningar för särskolans verksamhet som vuxit fram parallellt med genomförandet av särskolans kommunalisering 1996 (Blom, 1999). Förändringen gäller dels särskoleeleverna, vilka som grupp blivit mer heterogen i fråga om svårigheter och behov, dels de berörda lärarnas arbetssituation, vilken idag är en annan; då särskoleelever idag kan få sin skolgång förlagd till vilken som helst av de olika klasskonstellationer skolan erbjuder, har ansvaret för undervisningen lagts på lärare med dels mycket olika yttre förutsättningar för arbetets bedrivande, och dels mycket varierad erfarenhet och kompetens vad gäller särskoleundervisning (Blom, 2001). Studien är gjord utifrån ett antal längre intervjuer med lärare som i sin klass har undervisningsansvar för en eller flera elever mottagna i särskola. Föreliggande rapport syftar till att belysa frågan hur lärarna undervisar de aktuella eleverna. Lärarna ger här sin respektive beskrivning av arbetssituationens olika förhållanden, såsom undervisningens innehåll, målsättning, metod, arbetets villkor, förhållningssätt till elevernas funktionshinder, föräldrakontakter, samarbete, samt stöd inom och utanför skolan.

Den målsättning lärarna beskriver för sina särskoleelever är i vissa fall framåtblickande, andra beskriver elevens status 'här och nu'. Målen varierar mellan att eleverna ska er hålla kunskap i basämnen, att de ska utveckla och/eller stärka sitt självförtroende, att de ska bli socialt fostrade, samt att de ska fås att känna lust och motivation för skolarbetet. Den pedagogik jag här per definition benämner särskolepedagogik beskrivs bestå av komponenterna 'förberedelse', 'tid', 'individualisering' samt 'konkreta och flexibla metoder'. Skillnaden gentemot undervisning av grundskoleelever framstår som en gradskillnad, det vill säga att särskolepedagogiken innehåller ett större mått av de uppgivna beståndsdelarna. Vissa komponenter förefaller vara ömsesidigt beroende av varandras förekomst, medan andra framstår som svåra att förena. Sättet på vilket undervisningen kan komma att bedrivas sägs möjliggöras och begränsas av olika yttre förutsättningar. Den mest påtagliga av dessa uppges vara de elever som finns i undervisningsgruppen, i meningen dessas svårigheter, behov, egenskaper och/eller karaktärsdrag. Lärarna vill inte ha för många eller för sinsemellan olika elever; flera påtalar vikten av att elevsammansättningen är relativt homogen vad gäller elevernas svårigheter och beteende. Undervisning av särskoleelever medför också samtal med eleverna själva om deras funktionshinder. I denna fråga ger lärarna uttryck för olika förhållningssätt, vilka varierar mellan att samtala om funktionshindrets upphov, uttryck och konsekvenser i planerade och schemalagda samtal, till att samtala utifrån en mer relativt baserad uppfattning om alla människors inbördes olikhet (och därmed undvika att tala om funktionshinder ur ett medicinskt, individorienterat perspektiv). Vad gäller kontakten med elevernas föräldrar menar lärarna att föräldrarnas förtroende är en mycket betydelsefull

komponent. Under vissa omständigheter kan emellertid en konflikt, ofta grundad på oenighet vad gäller barnets svårigheter, finnas med i relationen. Läraren kan då avvakta och låta föräldern själv komma till beslut eller insikt, eller påbörja ett motiveringsarbete för att övertyga föräldern (eller stärka denna i sitt beslut). Så småningom kan då det önskade förtroendet upprättas.

Samtliga lärare i studien arbetar i små undervisningsgrupper som befinner sig i samma (grund-)skolor och i samma skolbyggnader som de ordinära grundskoleklasserna. Flera lärare berättar att särskoleeleverna vid olika tillfällen har undervisats i normalstora grundskoleklasser tillsammans med grundskoleelever i en så kallad deltidsintegrering. Företrädesvis sker detta under vissa schemalagda lektioner i skolans övningsämnen. Integreringen syftar till att ge särskoleeleverna utmaningar i ämnen där de kan göra sig gällande, och till att ge dem möjlighet till social gemenskap med 'vanliga' grundskoleelever. Förfaringssättet är något som lärarna i princip tycker är eftersträvansvärt, men svårt att få att fungera i praktiken. Stundtals förefaller deltidsintegrering vara endast ett självändamål, då den politiska intentionen om integrering (i betydelsen 'sammansmältning') motsvaras av en endast fysisk placering av olika elever i samma klassrum. I lärarnas berättelser finns också exempel på andra former av kontakt; de små respektive de ordinära undervisningsgrupperna och dess elever är inte osynliga för varandra, utan verkar jämsides i skolans verksamhet och i dess lokaler. En förutsättning för elevernas möten över klassgränserna är dock att lärarna själva möts. Ett sätt för lärare som undervisar särskoleelever att upprätthålla en kanal för ömsesidigt utbytande aktuell information, är att ingå i arbetslag tillsammans med lärare som undervisar 'vanliga' grundskoleelever.

Lärare som undervisar särskoleelever kan också anse sig behöva kunskap om respektive elevs funktionshinder. Möjlighet finns att, efter tillstånd av barnets vårdnadshavare, ta del av de utredningar (psykologisk och pedagogisk utredning, eventuellt också medicinsk och/eller social utredning) som ligger till grund för särskoleplaceringen. Några lärare väljer att ta del av denna information, andra väljer att avstå för att kunna bilda sig en egen uppfattning. Ytterligare andra har inte tagit del av utredningsmaterialet, eller uttrycker ambivalens i frågan. Också det stöd som finns att tillgå för lärare som undervisar särskoleelever, och det behov av stöd och handledning lärarna uppger finns, skiftar; lärarna uppger hur de på olika sätt kan känna stöd från skolledningen i den enskilda skolan. De kan också få stöd från annat håll, till exempel av någon annan lärare, eller utifrån, genom bildandet av nätverk eller genom att kalla in expertis. Ibland efterfrågas ett annat slags stöd, nämligen sådant stöd som kan erhållas av psykolog. I rapporten diskuteras vidare vilka av de intervjuade lärarna som lägger tyngdpunkten vid vad av det ovanstående, och vilka mönster i detta som kan skönjas. Studiens anspråk är att öka kunskapen 'på djupet' i fråga om hur detta komplexa fält ter sig för de lärare som har att verka inom detsamma.

1. INLEDNING

Förutsättningarna för att bedriva särskoleundervisning för skolbarn med diagnosticerad utvecklingsstörning har förändrats under senare år.¹ Dessa förändringar av särskoleverksamhetens förutsättningar kan beskrivas vara av två slag; den första finns i elevsammansättningen och i elevantalets ökning, vilken ägt rum sedan kommunaliseringsreformens genomförande, den andra finns i själva reformen, då ansvaret för särskoleelevernas undervisning förts över från landstingen till kommunerna. De lärare som har kommit att undervisa särskoleelever i dagens skola arbetar i och med detta under andra förhållanden än den traditionella särskolläraren. De har, eller kan ha, en mer heterogen elevgrupp, de har en annan arbetsgivare, och ingår på ett annat sätt i skolans reguljära organisation.

Förändringarna har tidigare beskrivits i två FoU-rapporter; rapporten *Särskilda elever. Om barn i särskola* (Blom, 1999) och delrapporten *Vem undervisar särskolans elever?* (Blom, 2001). Föreliggande rapport är således den andra delrapporten inom ramen för det forskningsprojekt som syftar till att beskriva särskoleundervisningen i Stockholms stad, så som den bedrivs i stadens skolor efter kommunaliseringen. Sammanfattningen från den tidigare delrapporten *Vem undervisar särskolans elever?* återfinns som bilaga i föreliggande rapport.

I den ovan nämnda rapporten *Särskilda elever* beskrivs och analyseras den stora ökningen av antalet mottagna² särskoleelever i Stockholms stad. Här framgår att sammansättningen av nymottagna grundsärskoleelever – med avseende på dessas svårigheter och behov – har förändrats parallellt med att elevantalet ökat. Analysen visar att elevgruppen inte bara vuxit i omfång, utan även genomgått en kvalitativ

¹ Angående definitionen av särskolans elevkrets står följande att läsa i Skollagen: ”Barn i allmänhet ska tas emot i grundskolan. Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda ska tas emot i särskolan” (Skollagen SFS 1985:1100, 3 kap, 3 §). Det som i Skollagen gäller för barn med utvecklingsstörning, gäller även för barn med diagnosen autism eller autismliknande tillstånd, samt för barn med vissa former av förvärvade hjärnskador (ibid, 1 kap, 16 §).

Samtliga barn med någon av dessa svårigheter ingår således i särskolans elevkrets. I rapporten används huvudsakligen begreppet ’särskoleelev’ som benämning av dessa barn.

² Begreppet ’mottagen elev’ avser barn som efter utredning och ansökan registrerats som elev i särskola, det vill säga blivit mottagen i denna skolform. Förfarandet kallades tidigare, och gör så ibland fortfarande, för inskrivning. Begreppet inskrivning används här i många fall av de intervjuade lärarna, och jag har inte korrigerat dem i de återgivna citaten. Däremot finns det anledning, menar jag, att göra åtskiljning av dessa två begrepp i syfte att markera skillnaden mellan den skolform (kursplan) eleven följer, respektive den skola i vilken eleven får sin undervisning; således blir en elev *mottagen* i skolformen, men *inskriven* vid en viss (grund-)skola.

förändring; tidigare hade elever i särskola i de flesta fall tydliga och tidigt upptäckta avvikelser, vilka gav såväl föräldrar som professionella anledning att (låta) utreda och placera barnet i särskola redan i samband med skolstarten vid sju års ålder. Andelen av denna typ av särskoleelev har minskat sedan kommunaliseringen, samtidigt som andelen elever med diffus, sent upptäckt svag begåvning har ökat. Dessutom finns fler särskoleelever som vid sidan av utvecklingsstörning uppges ha autism eller autismliknande tillstånd, emotionella störningar, damp, koncentrationssvårigheter eller tal- och språkstörningar. Elevgruppen kan således, i fråga om sina svårigheter, sägas ha heterogeniserats. Samtidigt har särskoleeleverna, som en följd av kommunaliseringsreformens normaliseringssträvanden, i större utsträckning erbjudits skolplacering i närheten av sin bostad. Detta innebär att eleverna fördelats över fler kommunala grundskolor jämfört med tidigare.³ Det i sin tur kan komma att innebära att rektorer och lärare som inte tidigare kommit i kontakt med särskolans elever nu ansvarar för att denna heterogena elevgrupp får adekvat undervisning, i mening undervisning i den form som fastställts i Läroplanen (Lpo 94) och i särskolans kursplaner.

I den andra nämnda rapporten *Vem undervisar särskolans elever?* framkommer att särskoleelever, utöver att de placeras i allt fler skolor, även får sin klassplacering inom en allt större variation av undervisningsgrupper. Skolbarn som tagits emot i särskolan kan närmare bestämt få sin skolgång förlagd till någon av följande fyra kategorier av grupper, varav de tre förstnämnda är klasskonstellationer med relativt få elever: *särskoleklass* (den traditionella klasstypen för särskoleelever), *samundervisningsgrupp* (en klasstyp skapad i syfte att där bedriva undervisning av särskoleelever tillsammans med grundskoleelever), *särskild undervisningsgrupp*⁴ (en klasstyp sammansatt utifrån vissa grundskoleelevers behov av särskilt stöd) eller *grundskoleklass*⁵ (den ordinära och större klasskonstellationen i grundskolors verksamhet). Lärare som undervisar särskoleelever kan därför antas ha inbördes olika förutsättningar att utföra sitt arbete på grund av undervisningsgruppens beskaffenhet.

Vidare visar nämnda studie att de lärare som är undervisningsansvariga i de olika klasstyperna där särskoleelever går uppvisar stora skillnader också avseende andra faktorer som antas ge olika förutsättningar för arbetets utförande. Dessa faktorer är erfarenhet i yrket, tidigare erfarenhet av barn med funktionshinder, tillgång till information om det aktuella särskoleelevernas svårigheter och behov (såsom dokumenterade utredningar och elevakter), tillgång till konsultation (såsom skolpsykolog, speciallärare och handikappkonsulent), samt tillgång till stöd inom den egna skolan för arbetsuppgiften. De uppvisar även skillnader i utbildning; lärare som undervisar särskoleelever fördelades i

³ Läsåret 99/00 fanns det särskoleelever i mer än var tredje grundskola i Stockholms stad.

⁴ I den refererade studien kallad *specialklass*.

⁵ I den refererade studien kallad *normalklass*.

den tidigare studien i kategorierna *speciallärare*, *specialpedagog*, *grundskollärare* och *obehörig lärare* (se vidare föreliggande rapports bilaga).

Sålunda kan vi konstatera: Att bli mottagen som särskoleelev innefattar idag mycket stora variationer beroende på i vilket sammanhang eleven får sin skolgång. Rektorer i Stockholms stads (grund-)skolor är numera formellt ansvariga för att de särskoleelever som går i skolan får just den undervisning som denna särskilda skolform ska innebära. Det reella ansvaret vilar emellertid – liksom tidigare – på den aktuella läraren. I och med att eleven får sin klassplacering bestäms förutsättningarna för vilken typ av klasslärare det är som framöver ska komma att undervisa eleven; till exempel är sannolikheten för att en särskoleelev som integreras i en ordinär grundskoleklass ska få en klasslärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning i det närmaste obefintlig, samtidigt som sannolikheten för att få detta i en liten särskild undervisningsgrupp eller särskoleklass är betydligt större. Klart är emellertid, att de barn som på grund av sina specifika svårigheter tagits emot i skolformen särskola, förväntas – oavsett klassplacering och oavsett lärare – få undervisning i enlighet med särskolans kursplan. Den fråga som därmed uppstår är: Hur undervisar de lärare som har särskoleelever i sina klasser dessa elever? Föreliggande rapport syftar till att belysa denna fråga.

2. METOD OCH RAPPORTENS UPPLÄGGNING

Syfte

Motivet för denna studie är grundat i de förändrade förutsättningar för särskolans verksamhet som vuxit fram parallellt med genomförandet av kommunaliseringsreformen. Som beskrivits gäller förändringen inte enbart särskoleeleverna; också de berörda lärarnas arbetsituation är påtagligt förändrad, och uppvisar sannolikt även stora variationer lärare emellan. Studien är gjord utifrån ett antal längre intervjuer med lärare som i sin klass⁶ har undervisningsansvar för en eller flera elever mottagna i särskola. Intervjuerna syftar till att nå fördjupad kunskap om lärarnas pedagogiska verksamhet genom att besvara följande frågeställningar:

- 1) Vad beskriver läraren att hon gör när hon bedriver särskoleundervisning?
- 2) Vilka mål vill läraren uppnå med sitt arbetssätt?
- 3) Hur beskriver läraren sitt uppdrag?
- 4) Vilka skillnader beskrivs gentemot undervisning av grundskoleelever?

Med detta kommer även likheter och skillnader lärarna emellan i fråga om kunskapssyn och yrkesidentitet, samt förhållningssätt till den egna arbetsuppgiften och till särskoleelever, beskrivas. Studiens anspråk är att öka kunskapen 'på djupet' i fråga om hur detta komplexa fält (det vill säga undervisning av elever som mottagits i skolformen särskola) ter sig för de lärare som har att verka inom detsamma.

Urval

Då denna delstudie är en fortsättning och fördjupning av den föregående, har de lärare som intervjuats valts ut från det tidigare insamlade enkätmaterial (Blom, 2001). För att öka möjligheten att hitta de variationer vi på ovan beskrivna grunder antar finns, har jag valt att intervjua lärare som tillsammans representerar den största spridningen vad gäller vissa variabler. Dessa kriterier är i huvudsak lärarens pedagogiska yrkesutbildning respektive typ av undervisningsgrupp i vilken läraren är ansvarig. I urvalet tillsågs dessutom att lärare från olika stora skolor, samt från skolor med olika lång tradition av särskola, blev representerade.

⁶ Skolvärldens språkliga termer förändras ständigt. I denna rapport används såväl den gamla termen 'klass' och den nyare termen 'undervisningsgrupp' synonymt. Samma sak gäller för 'årskurs' och 'skolår', samt för 'klasslärare' och 'undervisningsansvarig lärare'. Studien begränsas, liksom den tidigare, till att endast omfatta särskoleelever som mottagits som *grundsärskoleelever*. När det i den fortsatta texten står 'särskoleelever' är det således elever som följer/ska följa grundskolans kursplan som avses.

Nio lärare har intervjuats. De har följaktligen, utifrån urvalsprinciperna, olika pedagogiska yrkesutbildningar; tre av lärarna är *speciallärare*, tre är *specialpedagoger* och tre är (enbart) *grundskollärare*.⁷ Utbildningarna till speciallärare och specialpedagog räknas här som specialpedagogiska *påbyggnadsutbildningar*, eftersom de förutsätter en tidigare pedagogisk grundutbildning (eller någon därmed jämställd utbildning eller erfarenhet).⁸ Samtliga intervjuade lärare är således i grunden pedagoger; här finns tre förskollärare, tre lågstadielärare, två 1-7-lärare och en fritidspedagog. Urvalet har dock gjorts efter den högsta utbildningen.

I urvalet tillsågs, som tidigare påtalats, inte bara lärarnas variation vad gäller utbildning, utan även variation vad gäller typ av undervisningsgrupp; tre av de lärare som intervjuas här undervisar i *särskoleklass*, tre lärare undervisar i *samundervisningsgrupp* och tre i *särskild undervisningsgrupp* med integrerade särskoleelever.⁹ I den tidigare omnämnda delrapporten (Blom, 2001) beskrivs likheter och skillnader mellan de olika undervisningsgrupper där särskoleelever kan få sin undervisning. I rapporten framkommer att de aktuella klasstyperna skiljer sig åt, både när det gäller klassernas respektive totala storlek, och i fråga om hur stor andel av eleverna som är särskoleelever; inom urvalet för delstudien varierar det totala elevantalet i klasserna mellan två och 29 elever, och andelen särskoleelever varierar mellan fyra och 100 procent. Klasstyperna visar sig även skilja sig åt i fråga om hur många årskurser som finns samlade inom samma klass, och hur långt 'hopp' man har från den yngsta till den äldsta eleven. Studien visar emellertid också på faktorer som *förenar* eleverna inom respektive klass; i särskoleklasserna förenas eleverna av att de har samma (eller en jämställd) diagnos och går i samma skolform, i de särskilda undervisningsgrupperna förenas de genom den typ av funktionshinder eller skolsvårighet de har (det finns till exempel rh-klasser, damp-klasser och hörselklasser), i de ordinära grundskoleklasserna förenas eleverna av sin ålder eller av den årskurs de går i, och i den övriga klassen, slutligen, förenas de av att de har samma etniska bakgrund. De olika grupper där särskoleelever kan få sin undervisning kan alltså samtidigt vara såväl homogena som heterogena, dock i olika avseenden.

⁷ Ingen av de sju lärare som saknar pedagogisk utbildning – det vill säga de lärare som här benämns 'obehörig lärare' – har jag lyckats nå för en intervju.

⁸ I texten skriver jag stundtals 'lärare med specialpedagogisk kompetens' eller 'specialpedagogiskt utbildade lärare'. Jag avser då både speciallärare och specialpedagoger. För en närmare redovisning och diskussion av olika specialpedagogiska utbildningar, se till exempel 'Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten' (Helldin, 1998).

⁹ Särskoleelever kan också, som framkommit, integreras i den ordinära (eller huvudsakliga) klasstypen i grundskolors verksamhet. Ingen av de tre lärarna i en sådan grundskoleklass har emellertid besvarat förfrågan om intervjuemedverkan, varför dessa inte finns med i denna studie. Av anonymitetsskäl har vi avstått ifrån att intervju den lärare som undervisar i den klass som i den tidigare studien benämns 'övrig klass'.

Vad gäller de undervisningsgrupper, vars lärare intervjuats för föreliggande studie, är eleverna åldersblandade i åtta av de nio fallen. Undantaget är en av de särskilda undervisningsgrupperna där samtliga elever tillhör samma årskurs. Sammansättningen av elevernas åldrar, eller skolår, inom respektive klass följer i övrigt huvudsakligen den gamla stadieindelningen, det vill säga skolår (F-) 1-3 (lågstadiet), 4-6 (mellanstadiet) respektive 7-9 (-10) (högstadiet). Klasserna består av mellan fyra och nio elever totalt. I studiens särskoleklasser går uteslutande särskoleelever. I samundervisningsgrupperna går (per definition) både grundskole- och särskoleelever. Särskoleeleverna är här i majoritet. I de särskilda undervisningsgrupperna går framförallt grundskoleelever. Dessa klasser har ett fåtal integrerade¹⁰ särskoleelever.

De intervjuade lärarna har arbetat med undervisning av särskoleelever i mellan två och 20 läsår. De har antingen mycket lång erfarenhet av särskoleundervisning – mer än tio år – eller relativt kort erfarenhet – mindre än fem år. De lärare som har arbetat med särskoleelever under mycket lång tid är i denna studie fyra till antalet. En av dessa arbetar i särskoleklass, och har gjort så hela tiden. De återstående tre lärarna med en sådan lång erfarenhet arbetar i olika samundervisningsgrupper. Förutom den långa erfarenheten har de också det gemensamt att de tidigare arbetat i traditionell särskoleklass.¹¹ För dessa tre lärare innebär arbetet i samundervisningsgrupp att de nu även undervisar grundskoleelever, vilket är en förhållandevis ny erfarenhet för dem. De lärare som, som mest, har fem års erfarenhet av särskoleundervisning, är fem stycken. Två av dessa arbetar i särskoleklass, och undervisar således enbart särskoleelever. De övriga tre undervisar i olika särskilda undervisningsgrupper där särskoleelever integrerats. Tilläggas kan, att de lärare som har undervisat särskoleelever endast under en kortare tid, i de flesta fall inte heller har någon annan erfarenhet av barn med utvecklingsstörning och/eller andra funktionshinder.

Det som *förenar* de nio intervjuade lärarna är att samtliga, oavsett utbildning, är klasslärare för små undervisningsgrupper. Det innebär att dessa lärare även på andra sätt än genom sin undervisning av särskoleelever kan antas skilja sig från majoriteten av medlemmarna av lärarkollegiet i respektive skola, eftersom de lärare som undervisar i reguljära stora klasser vanligen är betydligt fler.

Emellertid *skiljer sig* lärarna i denna studie sinsemellan åt på en sannolikt betydelsefull punkt: De lärare som arbetar i särskoleklass eller i samundervisningsgrupp *har valt* att arbeta med just särskoleelever (eller med en kombination av särskole- och grundskole-

¹⁰ Begreppet 'integrerad' särskoleelev används här som benämning på en särskoleelev som placerats i en undervisningsgrupp i huvudsak avsedd för grundskoleelever *oavsett* om någon integrerande process, i meningen 'sammansmältning', ägt rum eller ej.

¹¹ Samundervisningsgrupp är en relativt ny företeelse, vilken uppstod på många håll, framför allt i Stockholms stad, i samband med kommunaliseringen.

elever), samtidigt som de lärare som arbetar i särskild undervisningsgrupp har valt att arbeta med grundskoleelever i behov av särskilt stöd, men fått särskoleelever *tilldelade* genom att dessa integrerats i klassen.

Tillvägagångssätt

Samtliga nio intervjuer genomfördes under försommaren år 2001. En lärare i taget intervjuades, och mötena ägde i de flesta fall rum på lärarens arbetsplats (klassrum, grupprum) efter det att eleverna slutat för dagen. Som vägledning använde jag mig av en halvstrukturerad (det vill säga områdesorienterad) intervjuguide, vilken jag konstruerat efter vissa intresseväckande resultat i den tidigare delstudien (Blom, 2001).

Intervjuernas tidsomfång begränsades till intervallet 45-60 minuter. Alla intervjuer bandades, och skrevs därefter ut i sin helhet, för att sedan sorteras och tolkas. I bearbetningsprocessen har möjligheten att gå tillbaka till respektive bandupptagning hela tiden funnits aktuell, och använts flitigt i avsikt att ge rättvisa åt lärarnas utsagor. Intervju-tolkning av detta slag syftar till förståelse; i detta fall förståelse av de aktuella lärarnas komplexa verksamhetsfält – av lärarnas arbetsituation, av deras avvägningar, prioriteringar och förhållningssätt inom ramen för en given situation. Sålunda används här ett hermeneutiskt angreppssätt, vars syfte och funktion väl beskrivs i nedanstående citerade stycke (Arfwedson & Ödman, 1998):

...frågan om hermeneutik som möjlig forskningstradition anknyter till generaliseringsbegreppet, men på ett nytt – eller nygammalt – sätt. Anledningen till att allt fler forskare och andra människor finner hermeneutiken alltmer 'möjlig', är att den förståelse och kunskap den genererar är överförbar till andra än dem tolkningen ursprungligen gällde. Den som tar del av ett hermeneutiskt arbete reagerar ofta genom att förstå sig själv eller sitt sociala sammanhang på ett nytt sätt. När detta sker, generaliseras eller översätts tolkningarna till individens egen situation. Tolkningen appliceras genom mottagarens egen tolkning på dennes livssituation. Förståelse och tolkning innebär i detta avseende en *subtilitas applicandi*, en tillämpandets raffinerade förmåga (...). I själva verket rör det sig även i det här fallet om generalisering, men ett helt annat slags generalisering än inom de behavioristiskt färgade vetenskapsvarianterna. (ibid, s 18)

Föreliggande rapport innehåller mycket citerad text från intervjuutskriften. De citerade avsnitten är redigerade från talspråk till något mer tillgängligt språk i skrift. Det innebär att många 'liksom', 'dåra' och liknande har fått stryka på foten. Stundtals har även språkligheter som ordens ordningsföljd och avbrutna trådar rättats till, i mening att göra det hela mer begripligt. Samtidigt är även, i förekommande fall, omformulerat till presens. Den kursiverade texten är de av mina frågor som hamnat inne i citaten. När hela meningar tagits bort från den citerade texten har detta markerats med (...). När ord

i den citerade texten antingen bytts ut (med avsikt att avidentifiera den citerade) eller lagts till (med avsikt att förtydliga innehållet) markeras det nya ordet med //.

Fortsatt disposition

Rapportens första empiriska kapitel, *Kapitel 3, 'Vad man vill – det pedagogiska arbetets mål'*, handlar om de mål lärarna uppger att de strävar mot i undervisningen av sina särskoleelever, i betydelsen; vad är det som de intervjuade lärarna vill ge sina elever? Följande kapitel, *Kapitel 4, 'Vad man gör – arbetets utövande'*, handlar om det pedagogiska arbetets utförande. Här beskriver lärarna vad de gör i det dagliga arbetet för att uppnå sin målsättning. Vidare redovisas här delar av de villkor lärarna menar att utövandet lyder under. Därefter följer *Kapitel 5, 'Barnet och funktionshindret'*. Det handlar om att tala om funktionshinder; hur, och i vilken utsträckning informerar och samtalar lärarna med eleverna själva om det funktionshinder som ligger till grund för placeringen i särskolan? I samma kapitel behandlas också lärarnas kontakter med elevernas föräldrar. Nästa kapitel, *Kapitel 6, 'Möjliga möten'*, behandlar vilka samarbetsformer – eller snarare vilka möjligheter till möten – mellan särskoleelever i liten klass och grundskoleelever i ordinär grundskoleklass som lärarna uppger finns, samt vilka möjligheter att mötas som ges lärarna själva. Det sista empiriska kapitlet, *Kapitel 7, 'Kunskap och stöd'*, behandlar i vilken utsträckning lärarna inhämtar kunskap om barnen genom att ta del av de utredningsresultat som ligger till grund för barnets mottagande i särskolan. Kapitlet behandlar också vilken form av stöd, hjälp och konsultation som finns att tillgå för lärarna i deras arbetssituation, samt vilket behov av stöd och handledning lärarna menar finns. *Kapitel 8*, slutligen, utgör rapportens slutdiskussion.

3. VAD MAN VILL – *DET PEDAGOGISKA ARBETETS MÅL*

Detta första empiriska kapitel handlar om de *mål* lärarna uttrycker att de strävar mot i sin undervisning av särskoleelever. Vad är det som de intervjuade lärarna vill ge sina elever? Vad vill de uppnå med sitt arbete? Eller närmare bestämt, vad vill de att elever som mottagits i skolformen särskola ska uppnå under sin tid i skolan?

Sedan en tid tillbaka har de olika obligatoriska skolformerna inom det svenska skolväsendet (grundskolan, sameskolan, specialskolan och särskolan) en gemensam läroplan (Lpo 94). Här finns bland annat att läsa om de mål eleverna ska fås att *sträva mot*, respektive de mål eleverna efter avslutad skolgång ska ha *uppnått*. Den första typen av mål är desamma för samtliga skolformer, och anges uttrycka inriktningen på skolans arbete i stort (som strävan efter att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära; utvecklar sitt eget sätt att lära; befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter; lär sig att arbeta både självständigt och tillsammans med andra, etcetera) medan de senare målen skiljer sig åt mellan skolformerna – det vill säga, det är de olika målen att uppnå som definierar olikheterna mellan skolformerna. Så föreskrivs till exempel, vad gäller mål att uppnå i särskolan, hänsynstagande till elevernas individuella förutsättningar i bedömningen av elevens skolprestationer inom de olika ämnesområdena.

Hur formulerar då de aktuella lärarna själva de mål de anser vara huvudsakliga för sina särskoleelever? I lärarnas beskrivningar av vad de anser vara viktigt att särskoleeleverna lär sig eller uppnår i skolan framträder, som vi ska se, en stor variation. Vissa av målsättningarna kan sägas vara framåtblickande, i meningen att målet beskriver elevens status i en tänkt framtid. Andra målsättningar kan sägas beskriva elevens status 'här och nu'. Vi ser här således allt ifrån tydligt formulerade mål att bibringa eleverna traditionella skolkunskaper (läsa, räkna, skriva) inför framtiden, till målsättningen att eleverna ska fås att må bra just nu, under sin skoltid. Målen sorteras nedan under fyra olika områden; man vill ge eleverna kunskap i basämnen, utveckla deras självförtroende, ge dem en social fostran samt erbjuda dem en lustfylld tillvaro. Några av lärarna nämner mål inom flera av dessa områden, andra lägger tyngdpunkten endast inom något av dem. De angivna målsättningarna står i ett inte alldeles okomplicerat förhållande till varandra, då till exempel en målsättning kan antas försvåra uppnåendet av en annan. Detta återkommer jag till i den följande texten.

Läsa, räkna, skriva

Att eleverna måste få viss baskunskap, det vill säga att de i så stor utsträckning som möjligt ska lära sig läsa, skriva och räkna, är något som de flesta av de intervjuade lärarna nämner, dock i olika stor utsträckning. Framförallt är det läsning som anses vara

centralt: ”Läsa tycker jag är jätteviktigt. Elever som kommer till grundsärskola och samundervisning, då utgår man ifrån att dom ska kunna lära sig att läsa, och det är ju jätteviktigt att kunna, att ta till sig skriftlig information”, berättar till exempel en lärare, som explicit uttrycker att detta är hennes främsta målsättning. Hon säger vidare att hon lägger ner mycket tid på läsning: ”Både att eleverna lär sig att läsa själva, och väldigt mycket högläsning. Litteratur och språket, det tycker jag är nummer ett.”

Anledningen till att lära ut dessa baskunskaper uppges framförallt vara att eleverna ska kunna ”reda sig”, och bli så självständiga som möjligt: ”Att kunna klara sig så bra som möjligt i samhället, det är ju det som är allra viktigast. (...) Att kunna klara vardagslivet, det är nog målet”, uttrycker en lärare. När det gäller läsning handlar målen om att kunna ”läsa en bruksanvisning på en förpackning med mat” eller ”ta del av enkla instruktioner”. Matematikundervisningen i sin tur, påpekar någon, avser leda till att eleverna ska kunna ”hantera sina pengar utan att bli alltför lurade”. Kunskaper som eleverna förväntas ha någon *praktisk nytta* av prioriteras således, vilket än mer framkommer i det sista exemplet, där en lärare berättar: ”För många /elever/ är det väldigt lockande med engelska. Det är kul, tycker dom, med musik och datorer.” Engelska är ett vanligt förekommande språk inom dessa områden, menar hon, och förklarar vidare: ”/Så/ nu tycker jag att det är angeläget att dom lär sig lite engelska, för nu har dom användning av det.”

En lärare utgör ett undantag bland de andra när det gäller att framhålla vikten av en aktiv läsinläring. Så här berättar hon om sina erfarenheter av att ha undervisat en särskoleelev som integrerats i klassen: ”Det har fungerat väldigt bra, han har varit mycket social. (...) Men jag kan ju inte ge nån undervisning som man annars kanske behöver ge, med ADL-träning¹² eller mycket praktisk undervisning. Det har jag ju inte möjlighet till, utan det får bli att han gör vad vi gör i klassen, fast på sin nivå.” Läraren säger att hon försöker att lära ut läsning till den aktuella eleven, till exempel med hjälp av ordbilder. Detta verkar dock inte utgå från föreställningen om vad som är viktigt för just denna särskoleelev, utan mer från den aktuella arbetsituationen i klassen: ”*Är det läsningen och lästräningen som du tycker är det viktigaste för din särskoleelev?* Nej, det är det inte, men det är det man håller på med i den vanliga gruppen och det vill ju han också göra. Så han lär sig bokstäver.”

Självförtroende

En annan, enligt flera av lärarna, viktig målsättning i arbetet med särskoleelever är att frammana eller stärka elevernas självförtroende. En förutsättning för att självförtroende ska kunna skapas eller stärkas sägs vara att eleverna fås att känna tillhörighet till, och/eller trygghet i, den egna undervisningsgruppen. En lärare berättar:

¹² ADL: Anpassning till Dagligt Liv. Fanns tidigare som eget ämne i särskolan, och innebar praktisk träning av vardagliga situationer.

Det som är viktigast för mig är att barnen ska vilja komma till sin skola, dom ska vara stolta över sin skola, dom ska känna stolthet över sin tillhörighet i sin klass, och det gör dom här barnen. (...) Så det är det största målet, tror jag, för det första att dom ska känna sig trygga och ha en tillhörighet i sin klass, vara stolta över det dom förmår och sen att man ska kunna klara sig, läsa och skriva. (...) Det är ju så viktigt för alla barn att den som har en information eller kunskap om nånting, att dom faktiskt får blomma då, att dom får tala om att det här visste jag, med självkänslan och så. *Det är en viktig sak tänker du att de får?* Ja, det är väldigt viktigt, att dom har tilltro till sig och det dom kan och vet.

Uttryck som självförtroende, självkänsla, tilltro till sig själv, tillit, tillhörighet och trygghet används, som vi ser, omväxlande och ibland synonymt i intervjuerna. Grupptillhörighet kan emellertid uppfattas som en grund för elevernas möjlighet att utveckla självkänsla eller självförtroende. Att få de elever som går i små undervisningsgrupper att känna grupptillhörighet kan emellertid ha sina svårigheter, menar ett par lärare. Då elever i dessa små undervisningsgrupper anses ha mycket sinsemellan skilda behov, inriktas undervisningen, berättar lärarna, för det mesta på varje enskild elev. I vissa klasser bedrivs därför sällan gemensam undervisning, vilket i sin tur kan medföra att en känsla för gruppen som helhet har svårt att infinna sig. Således är det särskilt viktigt, menar dessa lärare, att aktivt stödja och frammana elevernas känsla av tillhörighet till den egna gruppen: ”Det är jätteviktigt för dom här eleverna som kommer till en sån här liten klass, att dom ändå har en känsla av att dom går i en klass, att dom är en grupp”, säger en lärare.

Ytterligare en förutsättning för att elevernas självförtroende ska kunna stärkas uppges vara att eleverna slipper att misslyckas i sitt skolarbete. Det anses finnas mycket rädsla just för att misslyckas bland särskoleelever – något som vissa lärare menar att de måste ta hänsyn till och på olika sätt eliminera. För att ett spirande självförtroende inte ska raseras måste eleverna, menar någon, få positiv förstärkning av det de presterar eller uppvisar. En lärare måste också kunna avstå ifrån att ställa sådana (höga) krav som riskerar få eleverna att misslyckas, förklarar någon annan. En lärare berättar att när det handlar om undervisning av klassens särskoleelev är hon, med tanke på självförtroendets betydelse för inlärningsförmågan, rädd att ”pressa på för mycket”. Ett sätt att anpassa kraven – såväl i fråga om art som grad – uppges vara att hela tiden se till individen och individens möjligheter: ”Inte se allt dom /eleverna/ inte kan, utan försöka bygga på det som dom kan, som dom har nån talang för”, säger en lärare. Ytterligare en påtalar att ”lärare i allmänhet måste/ kunna se till varje barns behov och förutsättningar. Se vad som är lätt och vad som är svårt. Att inte bara hela tiden jobba med det som är svårt, utan verkligen försöka utveckla det som är bra.”

Ett gott självförtroende sägs dels vara viktigt i sig, dels vara viktigt för skolarbetet: ”Det viktiga är att dom blir bra människor, att dom går ut skolan med gott självförtroende”.

säger till exempel en lärare. ”Ett gott självförtroende är grunden till all inläring”, hävdar en annan.

Som framkom tidigare är de flesta intervjuade lärare överens om att särskoleeleverna måste få viss baskunskap, att de så långt som möjligt ska lära sig läsa, skriva och räkna. Den andra viktiga målsättningen som beskrivs här, att eleverna ska få ett bra självförtroende, kan, enligt det ovanstående, antas komma i konflikt med målet att lära eleverna läsa, skriva och räkna. Några lärare uttalar emellertid att de strävar efter att ha en hög målsättning för eleverna, dock med det reserverande tillägget ”utifrån elevernas nivå”, vilket skulle kunna återbörda målsättningen ’baskunskaper’ och målsättningen ’självförtroende’ till parallella och inte krockande målsättningar.

Social fostran

En tredje typ av målsättning kan utläsas i ett par lärares berättelser. Denna målsättning kan bäst beskrivas med termen social fostran. Så här beskriver till exempel en lärare sin strävan efter vad hon vill uppnå: ”Jag ställer många sociala krav. Jag talar om vad som är rätt och fel, och försöker jobba med det”, säger hon. ”Det handlar inte så mycket om att lära sig geografi eller såna saker, det kommer i andra hand när man jobbar med såna här barn, tycker jag.” Och hon fortsätter: ”Det handlar mycket om vanliga levnadsregler, ett vanligt socialt beteende. Som vi då betraktar som vanligt eller normalt.” En annan lärare påpekar: ”Vi måste tänka framåt och se vad som händer sen, i deras vuxna liv. Det är lite olika beroende på vilka elever man har (...) men vad det handlar mycket om är beteenden och social träning.” Denna lärare menar att anledningen till den sociala träningen är att barnen ”inte /ska/ bli så mycket udda”. Eleverna i klassen uppges ha just beteenderelaterade svårigheter, vilket gör att träning av detta lyfts fram som centralt i undervisningen: ”Vi jobbar mycket med beteenden, för det är det som dom /eleverna/ ofta har problem med. Dom har svårt att avläsa andra människor, är distanslösa, kanske går och pratar med främmande människor som man inte bör göra.”

Ett motiv till det sociala fostrandet kan således, som vi såg, vara att få eleverna att passa in i samhällets kulturella mönster, i meningen det mönster lärarna anser vara rådande. Tränande av andra, mer teoretiska, kunskaper kan i dessa fall få stå tillbaka (”det handlar inte så mycket om att lära sig geografi, det kommer i andra hand”). Det sociala fostrandet kan även sägas vara primärt inriktat på att underlätta tillvaron för eleverna själva. En lärare poängterar att hon vill att eleverna ska förstå ”att man blir bemött på det sätt som man bemöter andra.” Att eleverna ska lära sig vara artiga, trevliga och vänliga, och kunna vett och etikett ”även om man har /ett funktionshinder/” är också saker som nämns av ett par lärare som viktiga i sammanhanget.

Ovanstående beskrivna sociala fostran kan sägas vara av ett långsiktigt och generellt slag, eftersom den eftersträvar beteendeförändringen hos eleverna (sannolikt) förväntas vara dels bestående, dels allmängiltig i samhället utanför skolan. Det sociala

fostrandet kan emellertid även ibland vara mer kortsiktigt och begränsat till den egna undervisningsgruppen: ”Går man i samma klass så måste man till viss nivå klara av ett umgänge. Man behöver inte tycka om alla för det, men man måste kunna umgås civiliserat med varandra”, som en lärare säger.

Lust och motivation

Det sista området som tas upp här skiljer sig mer påtagligt från de tidigare på så sätt att målet inte i första hand är framåtblickande, utan handlar om elevernas välmående i den aktuella skolsituationen – den lustfyllda tillvaron och motivationen för skolarbetet. En lärare som vi tidigare mötte under rubriken ’självförtroende’ sa att ”det som är viktigast, det är att barnen ska *vilja* komma till sin skola”. Samma lärare säger också: ”Eleverna i den här klassen och i andra särskoleklasser kommer glada till sin skola, och dom går ofta glada härifrån; ’Vi ses i morgon klockan åtta!’.” Läraren säger att hon upplever en förhoppning i detta, och menar att hennes önskan är att eleverna ska hysa förväntan inför skolans morgondag: ”Dom ska känna att här har dom nånting att hämta, här får dom vara dom dom är. Det finns nåt att förvänta sig.” En annan lärare uttrycker målsättningen att eleverna ska kunna ”titta tillbaks och komma ihåg att det var roligt att gå i skolan”. Ytterligare en lärare påpekar att ”det måste ju också vara lustfyllt”. Hon menar vidare att ”det måste finnas utrymme för det /att göra lustfyllda saker/ för våra elever. (...) Vi kan ju inte göra underverk. Vad det gäller att stava, det finns ju rättstavningsprogram.” Här, liksom i fråga om social fostran, framträder således argument för att låta tränande av teoretiska kunskaper, här baskunskaper, stå tillbaka. I detta fall är dock motiven av ett annat slag, nämligen det slags motiv som direkt syftar till elevernas välmående. Samma lärare berättar vidare: ”Det är inte alltid motivationen är så lätt att locka fram när man har svårigheter. I synnerhet hos dom elever som har gått flera år i grundskolan och misslyckats. Dom är dom svåraste att motivera, (...) men det ska vara lustfyllt, det ska vara roligt.” En annan lärare påpekar att: ”det som gör föräldrar nöjda, det är att dom har glada barn som pratar positivt om skolan därhemma. Det räcker egentligen för många.” Hon berättar att hon därför utgår från elevernas intressen för att locka dem till inläring. Hon har uppmärksammat att många av eleverna som tidigare misslyckats i grundskolan känner ångest och stort motstånd mot skoluppgifter: ”Större barn som jag har haft tidigare som har gått några år i grundskolan och misslyckats mycket, med dom går ingenting annat. Dom börjar inte läsa eller nånting överhuvudtaget om man inte lockar dom genom ett intresse, så att dom inte märker att dom läser eller räknar eller vad dom nu gör”, säger hon, och fortsätter: ”Det är ångest dom har inför /skoluppgifterna/ och det måste man komma runt på nåt sätt”. På så sätt förenas nytta med nöje; det yttersta målet är även i detta fall inläring av baskunskaper, men sägs uppnås endast *under förutsättning* att eleven upplever det hela som lustfyllt.

Summering och kommentar

I det ovanstående har vi sett vad lärarna vill uppnå med sitt arbete, och vilken målsättning de säger sig ha för sina särskoleelever. Målet med undervisningen varierar i

lärarnas berättelser mellan att eleverna ska erhålla kunskap i *basämnen*, att de ska utveckla och/eller stärka sitt *självförtroende*, att de ska bli *socialt fostrade*, samt att de ska fås att känna *lust och motivation* för skolarbetet. I intervjuerna framkommer att kunskapen i basämnena i första hand inriktas på sådan kunskap som läraren anser vara praktiskt användbar, vilken sägs prioriteras för att eleverna ska kunna klara vardagslivet så självständigt som möjligt i framtiden. Som vi också såg är ett ökat självförtroende hos eleverna ofta en målsättning i särskoleundervisningen. Självförtroendet sägs emellertid kräva vissa förutsättningar för att kunna utvecklas. Sådana förutsättningar, menar de aktuella lärarna, föreligger då eleverna känner tillhörighet till den egna undervisningsgruppen, och/eller då eleverna slipper att misslyckas i skolarbetet. Ett sätt att så långt som möjligt undvika de misslyckade skolprestationerna, sägs vara att ge respektive elev uppgifter som är individuellt anpassade, det vill säga ställa krav som varken är för höga eller på annat sätt 'fel' ställda, såsom fel typ av krav (till exempel att ge eleven arbetsuppgifter som ligger för långt ifrån dennes intresseområde eller omvärldsuppfattning). Den sociala fostran som sker av eleverna sägs syfta till att anpassa dem till det omgivande samhället, samt att underlätta tillvaron för eleverna själva – såväl 'här och nu' som i framtiden. Och till sist; den lust flera lärare vill att eleverna ska känna för skolarbetet sägs primärt syfta till att eleverna helt enkelt ska må bra under skoltiden, samt till att elevernas motivation för inläring ska öka.

Vilka lärare lägger då sin huvudsakliga vikt vid vad i det ovanstående? Som påpekades inledningsvis nämner några av lärarna mål inom flera områden, medan andra lägger tyngdpunkten endast inom något av dem. Vad som kan vara intressant i sammanhanget är att undersöka om lärare med liknande målsättning också liknar varandra i andra avseenden. Den möjlighet till jämförelser som ges här utgår från faktorer som utbildning, erfarenhet, typ av undervisningsgrupp, klassens elevsammansättning, förhållanden inom skolan och liknande. Att eleverna i så stor utsträckning som möjligt ska lära sig läsa, skriva och räkna, det vill säga tillgodogöra sig skolans *basämnen*, är något som de flesta lärare nämner. Det finns emellertid fyra lärare som mer explicit framhåller detta i intervjuerna. Dessa fyra lärare förenas huvudsakligen av att de alla har specialpedagogisk kompetens (utbildning till speciallärare eller specialpedagog), vilket skulle kunna tolkas som att framhållandet av baskunskaper som det centrala i särskoleelevernas undervisning är intressant att relatera till lärarens utbildningsnivå. De två andra lärare i studien som har specialpedagogisk kompetens lyfter emellertid inte fram baskunskaperna i första hand. En av dessa säger sig prioritera annan träning av eleverna; eleverna är ännu små, och inläring av baskunskaper är därför i dagsläget inte aktuellt, menar denna lärare. Den andra specialpedagogiskt utbildade läraren uttrycker ingen uttalad målsättning för klassens integrerade särskoleelev.

Några av lärarna ovan tillhör även den grupp om fem som tydligt poängterar målsättningen att stärka elevernas *självförtroende*, i meningen att eleverna ska få tilltro till sig själva. Dessa fem lärare har inte sin gemensamma nämnare i någon specialpeda-

gogisk utbildning, vilket fallet var ovan. Däremot förenas de av sina erfarenheter från att ha undervisat i samma typ av undervisningsgrupp, nämligen i en traditionell sårskoleklass. I dessa lärares berättelser uttrycks stärkandet av elevernas självförtroende som en mycket klar målsättning för arbetet. Vidare är det så, att bland dessa ovan nämnda fem lärare som talar om självförtroende, finns även de tre som talar om *lust och glädje* som en i sig betydelsefull målsättning. Just dessa tre lärare har inte bara erfarenheter från sårskoleklass som en förenande faktor, de har dessutom mycket lång erfarenhet av sårskoleundervisning. Är det då den långa erfarenheten som gör att de betonar lusten som ett mål i sig, ett mål som inte i första hand är framåtblickande, utan handlar om elevernas välmående 'här och nu'? Att erfarenheten kan ha betydelse för detta synsätt kan skönjas i citatet nedan:

Allt kan ju inte vara för det /nyttan/, det måste ju också vara lustfyllt, det är kul om man gör saker bara för att det är roligt för den stunden, annars blir det väldigt trist. (...) Tiden är så knapp, så det är svårt att bara göra en massa skoj, skoj, skoj, men det måste finnas utrymme för det /att göra lustfyllda saker/ för våra elever. Verkligen. För många, många är väldigt söndertränade. Mycket, mycket trist och sitta och gnata, gnata, och suttit och gnatat i tre år. Det är ju hemskt, tycker jag. (...) Så gör man ju inte med andra barn. Och till vilken nytta kan jag känna. Vi kan ju inte göra underverk. (...) Där har jag väl också ändrat sätt under årens lopp. Man är inte lika... (...) Ibland känns det som om vi gör för mycket av det här traggla, traggla, traggla. Det är lite självrannsakan också.

Förutsättningarna för att eleverna ska kunna utveckla sitt självförtroende anses, som vi sett, infinna sig då eleverna känner trygghet i den egna gruppen, då de känner stolthet över sin gruppstillhörighet, då de blir "sedda", och/eller då de slipper att misslyckas. Dessa insatser för att stärka elevernas självförtroende – det vill säga sörjandet för att (någon eller flera av) förutsättningarna uppfylls – kan emellertid sägas stå i ett komplicerat förhållande till den ovan beskrivna stråvan efter att bibringa eleverna ett visst mått av baskunskaper. Å ena sidan anses det vara viktigt med baskunskaper i så stor omfattning som möjligt. Å andra sidan kan nivån på dessa kunskaper inte pressas för högt, då för höga eller fel ställda krav anses utgöra en risk för att de berörda elevernas självförtroende kan komma att haverera. Om då kraven istället differentieras, och anpassas till klassens olika individer, riskerar detta att splittra elevernas känsla för gruppen som en enhet – en känsla som i sin tur anges som en av förutsättningarna för att självförtroende ska kunna utvecklas.

Den sista målsättningen som uttrycks av lärarna är den jag betecknar som *social fostran*. Som vi sett ovan är självförtroende och lust två mål som enligt lärarnas berättelser kan vara möjliga att förena. Att däremot förena social fostran med lust är något som är svårare att finna exempel på i intervjuerna; i den grupp lärare som talar om fostran återfinns ingen av de lärare som talar om lust, och vice versa. Social fostran som målsättning förespråkas huvudsakligen av fyra lärare. Dessa visar sig vid en närmare gransk-

ning ha det gemensamt att de är undervisningsansvariga för en viss typ av (särskole-) elever. Här handlar det om att undervisa elever som vid sidan av begåvningsnedsättningen även uppges ha antingen autism, någon annan typ av funktionshinder, eller invandrarbakgrund. Detta kan tolkas som att det är detta, som vi här kan kalla 'tillägg' i särskoleelevernas problembild, som är i fokus för det sociala fostrandet.

De nio lärarna uppvisar således en stor variation i fråga om mål för särskoleeleverna, allt ifrån tydligt formulerade målsättningar som att bibringa eleverna traditionella skolkunskaper, till att eleverna ska fås att "må bra" under sin skoltid. Variationen i fråga om mål kan fångas med en mer generell spänning mellan lust och nytta, eller mellan 'vara' och 'göra'. Av tradition skiljer vi vanligen på dessa tillstånd, till exempel skiljer vi mellan fritid och arbete (skola). Så är också vissa kommunala och landstingsdrivna verksamheter för funktionshindrade avsedda huvudsakligen för det ena eller det andra – för att vila och roa sig, som på elevhemmet eller fritidslokalen, eller för att arbeta, som i skolan eller i den dagliga verksamheten. En fråga som uppstår (men som inte kommer att besvaras i denna rapport) är i vilken utsträckning det är möjligt/omöjligt, önskvärt/ icke önskvärt att förena dessa enskilda storheter i en och samma verksamhet.

4. VAD MAN GÖR – ARBETETS UTÖVANDE

Särskolepedagogikens kännetecken

Skolbarn som fullgör sin skolplikt som särskoleelever har tagits emot i denna skolform då de ansetts ha vissa definierade skolsvårigheter orsakade av utvecklingsstörning. Med dessa speciella svårigheter antas i många fall följa särskilda behov – behov som skolformen i sin tur antas tillgodose i syfte att eleven ska kunna klara sin skolgång på bästa sätt. Barnets typ och grad av funktionshinder fastställs genom ett antal utredningar, företrädesvis pedagogisk och psykologisk utredning, samt vid behov medicinsk och/eller social utredning (se vidare Skolverket, *Allmänna råd...*, 2001). Resultaten av utredningarna beskrivs därefter i de professionellas utlåtanden, vilka tillförs vårdnadshavarens ansökan till särskolan.¹³

Barn som utretts inför ett eventuellt framtida erbjudande om placering i särskola har alltså i sina ansökningshandlingar till den mottagande instansen bland annat utlåtande från psykolog. Ett sådant psykologutlåtande innehåller i de flesta fall både en obligatorisk begåvningsbedömning – med beskrivning av barnets svårigheter och utvecklingsnivå – samt rekommendationer av lämpliga åtgärder. I rekommendationerna som avser elevens skolsituation anger psykologerna vilken anpassning som anses nödvändig, det vill säga vilka behov eleven anses ha. I många fall uppges behoven bestå i en anpassning av just skolans pedagogik. Vissa elever beskrivs således, som många utredande psykologer uttrycker saken, vara i behov av 'särskolans pedagogik' (Blom, 1999). Själva utformningen av en sådan pedagogik ges emellertid ingen närmare beskrivning i utredningsmaterialet. En bild av den verksamhet, som per definition måste benämnas just särskolepedagogik, ges i detta kapitel genom de redogörelser av sitt undervisningsätt respektive lärare lämnat, eftersom de lärare som intervjuats för föreliggande studie faktiskt undervisar särskoleelever och därmed bedriver särskolepedagogik.

De intervjuade lärarna menar, som vi såg i det tidigare kapitlet, att målet med särskoleundervisningen är att eleverna ska få kunskap i skolans basämnen, utveckla ett bra självförtroende, bli socialt fostrade, samt känna lust och motivation för skolarbetet. I detta kapitel berättar lärarna vad de gör i det dagliga arbetet för att åstadkomma detta. Hur arbetar lärarna för att nå dit de vill? Eller med andra ord; hur ser den aktuella pedagogiken för dessa elever – särskolepedagogiken – ut i praktiken?

¹³ ”Även föräldrar som inte är vårdnadshavare har rätt att få information om sitt barns skolgång. De har dock inte någon lagstadgad rätt att avgöra om barnet ska tas emot i särskolan eller grundskolan (2§ lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång, 6 kap. 11§ och 13§ Föräldrabalken)” (Skolverkets allmänna råd, 2001, s 19).

De olika komponenter som undervisningen beskrivs innehålla har nedan sorterats under ett antal rubriker: förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder. I praktiken finns det inte några vattentäta skott mellan det ena och det andra. Vissa komponenter förefaller som vi ska se vara ömsesidigt beroende av varandras förekomst, andra framstår stundtals som svåra att förena. Några av lärarna nämner flera av inslagen i sin beskrivning av undervisningssättet, andra endast något av dem.

Förberedelse

Ett första grundläggande inslag i undervisningen som flera lärare anger är förberedelse. Denna förberedelse går först och främst ut på att eleverna kontinuerligt delges information om vilka arbetsmoment som väntar, när, hur och var dessa ska påbörjas, samt hur länge ett moment ska försiggå: ”Dom /eleverna/ ska veta att det här ska vi hålla på med i tjugo minuter. En utflykt ska man helst börja prata om fjorton dagar i förväg. Och alla förflyttningar, alla ändringar och alla nya saker”, säger en lärare. ”Från det att dom kommer hit, så ska dom veta vad dom ska göra precis hela tiden. Hur lång tid det tar, med vem dom ska vara och när det tar slut och vad dom ska göra sen”, säger en annan. Att eleverna är förberedda anses vara mycket viktigt ”så att dom hinner vänja tanken” vid det som ska ske under dagen, menar någon. Förberedelsen är mycket väsentlig framförallt för att undvika kaos, hävdar en annan. Lärarna beskriver alltså hur de lägger sig vinn om att ständigt förbereda särskoleeleverna för vad som komma ska, både i ett kort perspektiv – den aktuella lektionen eller dagen – och i ett längre – termin och läsår. Vikt läggs också vid att de enskilda dagarna liknar varandra: ”Många av dom barn vi har ser inte så långt. Sägar du att till jul så ska vi göra det, det har dom ingen uppfattning om. Men däremot är det viktigt för dom att det inte ändras så mycket från dag till dag”.

Något som också uppges vara av stor betydelse är att eleverna erbjuds tydlighet och konsekvens. I den utsträckning lärarna förmår erbjuda detta, kan även det ses som en del av förberedelsen, i meningen att såväl tydlighet som konsekvens kan antas förstärka det förutsägbara i undervisningen; att det som sagts stämmer överens med det som sedan sker. Vidare menar vissa lärare att det är betydelsefullt att ha en strikt struktur ”både fysiskt och pedagogiskt”. Således kan även den fysiska omgivningen, klassrummet, sägas höra till förberedelsen, eftersom man genom möbleringen både kan eliminera antalet överraskningar och hjälpa till att strukturera lektionen och arbetsdagen för eleverna; eleverna kan till exempel utföra en viss typ av uppgift vid ett visst arbetsbord.

Det mesta som sägs ovan om förberedelse (att eleverna ska veta hur dagen kommer att se ut; vilka arbetsmoment som väntar; hur, när och var de olika momenten ska utföras; samt att eleverna undervisas med tydlighet och konsekvens) kan sägas syfta till att skapa en trygg undervisningssituation för eleverna, i meningen att den hålls fri från kaos, plötsligt uppdykande uppgifter, aktiviteter eller händelser. Relaterar vi så förberedelsen, eller förutsägbarheten, till lärarnas målbeskrivningar i det förra kapitlet, kan

förberedelsen som helhet sägas skapa en av förutsättningarna för att eleverna ska kunna utveckla och stärka sitt självförtroende, nämligen förutsättningen trygghet. Att förberedelsen syftar till att eleverna ska ”hinna vänja tanken”, som en av lärarna uttrycker sig, kan även det vara menat som en trygghetsskapande åtgärd, men kan också vara avsett för att eleverna i och med detta ska fås att prestera ett bättre resultat vad gäller kommande arbetsuppgifter.

Tid

Förutom förberedelse beskrivs sarskolepedagogiken som kännetecknad av en relativt stor tillgång till tid. Flera lärare uttrycker sig på ett och samma sätt när det gäller tidsaspekten i sarskoleundervisningen; det huvudsakliga för läraren, vad gäller tiden, verkar vara att ha möjlighet att stanna upp efter undervisningens olika moment för att försäkra sig om att eleverna har förstått: ”Man kollar av hela tiden att dom hänger med. Saker och ting tar tid. Det är långsamt”, eller ”Hur blev det här, gick det för fort, fattar vi det här?” Den frikostigare tillgången till tid uppges vara en av de större skillnaderna gentemot undervisningen i den ordinära grundskolan: ”Att man stannar upp runt det som barnen visar frågor och undringar över (...) det hinner man inte /i grundskolan/”, säger till exempel en lärare. En annan säger att skillnaden mellan att undervisa elever i grundskola respektive i sarskola ligger i repetitionen, vilken anses ges tillräcklig tid inom sarskolans kursplan:

Det man hela tiden måste förvissa sig om, /det är/ att man har eleverna med sig, att man vet att det här förstår dom, det här har liksom gått hem. Att den tiden finns, att man hela tiden följer upp och kan backa tillbaka, det finns inte att man måste hinna, måste hinna, utan att man ser till att... Det behöver inte vara att dom läser så fruktansvärt mycket, men att det dom kan det kan dom, och det tycker jag är jätteviktigt. Att man inte bara svishar förbi för att man ska hinna med så mycket som möjligt, utan man kan stanna upp och ta tid med saker. För det är ju det stora bekymret, eller bekymret, men att det tar så lång tid. Det gör ju att man hinner inte särskilt mycket, att det tar så oerhört lång tid, och att man verkligen orkar och tar sig tid och väntar. Och det tror jag, en lärare som kommer från grundskolan kan ju tycka 'Vad det går långsamt', för det gör det, det går väldigt långsamt.

En lärare påpekar att det är viktigt att kunna bromsa sig själv för att i sin tur kunna ge eleverna den eftertraktade tiden: ”Att det där som jag hade tänkt att vi skulle läsa, vi kanske aldrig kommer dit, utan vi hamnar istället på dom där grodorna vi såg, till exempel”, säger hon. Hon menar här att det är viktigt att ge utrymme åt eleverna, att låta de som vill ta upp eller hålla kvar ett samtal eller en diskussion som de själva finner intresse i eller har någonting att säga om. Att tillföra undervisningen sina egna reflektioner är alltså något som eleverna, i och med den större tillgången till tid, ges utrymme för, enligt denna lärare. Med detta lyfts ännu ett exempel fram på hur en av förutsättningarna för ett ökat självförtroende hos enskilda elever kan skapas, nämligen

förutsättningen positiv förstärkning ("...att den som har en information eller kunskap om nånting, att dom faktiskt får blomma då").

Ytterligare en lärare pratar om vikten av tillräcklig tid. Här handlar det dock om att eleverna behöver lägre arbetstakt och långsammare inlärningsmetoder, och att det frivilliga tionde skolåret som särskoleelever kan få hjälper till att skapa den extra tiden. I detta fall uppfattar jag det emellertid som om hon menar att den utsträckta tiden i första hand ökar elevernas möjligheter att tillägna sig baskunskaper, snarare än ger dem utrymme för egna reflektioner.

Som framkom inledningsvis i detta kapitel uppges förberedelse (och därmed förutsägbarhet) vara en viktig komponent i särskolepedagogiken. Den andra viktiga komponenten som presenterats här är tid. På vissa sätt kan förberedelse och tid sägas vara två svårförenliga komponenter. Förberedelsen kan förstås som en mall, eller ett schema, vilken sätter ramar för (begränsar eller definierar) vad som ska hända under skoltiden – inte bara i rummet utan även i tiden ("dom /eleverna/ ska veta att det här ska vi hålla på med i tjugo minuter"). I lärarnas beskrivning av komponenten tid framkommer emellertid att den utsträckta tiden karaktäriseras av ett visst mått flexibilitet ("att man stannar upp runt det som barnen visar frågor och undringar över"). Därmed kan läraren stundtals sägas stå inför en prioritering av den ena eller andra komponenten: Ska den förberedda och förankrade tidsplanen följas, eller ska det spontana skeendet få vara vägledande?

Individualisering

I lärarnas uttalanden i ett föregående stycke angående tidens betydelse, skymtar en bild av en gemensam undervisningssituation fram; då lärarna berättar om hur de stannar upp för att, som de säger, försäkra sig om att alla hänger med, handlar detta i stor utsträckning om tillfällen då läraren går igenom någonting inför hela klassen. Det förefaller i dessa situationer vara angeläget att, som någon uttrycker det, få med samtliga elever "på tåget". Undervisning av särskoleelever karakteriseras emellertid också av de flesta intervjuade lärare av att den planeras – och utförs – individuellt, i meningen på olika sätt, på olika nivåer, och/eller med olika innehåll för olika individer. I detta sammanhang påpekar lärarna att det kan vara svårt att hitta gemensamma uppgifter till klassens sinsemellan olika elever: "Den /nivån som passar alla/ finns ju inte riktigt", säger till exempel en lärare. "Det är verkligen individanpassat, man kan inte begära att man ska kunna göra nånting tillsammans", säger en annan.

Den individuella planeringen kan vara mer eller mindre statisk till karaktären. I några lärares beskrivningar framhålls till exempel användandet av en strikt formaliserad individualisering, där undervisningen styrs av de enskilda elevernas skriftligt dokumen-

terade utvecklings- eller åtgärdsprogram.¹⁴ Individualiseringen i det praktiska pedagogiska arbetet beskrivs annars ofta av lärarna handla om att ”möta varje barn där dom är” eller ”möta varje elev på den nivå där dom faktiskt befinner sig”. Detta är något som, liksom innehållet i de skriftliga åtgärdsprogrammen, kan sägas överensstämma med ännu en av förutsättningarna för att elevernas självförtroende ska kunna stärkas, nämligen förutsättningen individuellt anpassade krav.

Såväl arbetsuppgifter som mål anpassas således efter behov och förutsättningar hos klassens sinsemellan olika individer. Som noterats tidigare kan undervisningens individualisering få till följd att den – för självförtroendet – så viktiga gruppkänslan får svårare att uppstå. Individualiseringen i sig riskerar alltså att splittra gruppen, med negativa konsekvenser för elevernas självförtroende som följd. Arbetssättet kan emellertid också sägas påverka eleverna i den motsatta (mer positiva) riktningen. Som vi såg ovan, beskrivs individualiseringen av undervisningen innebära att kraven – målen att uppnå – läggs på en till enskilda elever anpassad nivå. Detta i sin tur måste antas öka möjligheten för eleverna att lyckas i sitt skolarbete, vilket därmed också kan medverka till att elevernas självförtroende (till skillnad från i fallet ovan) kan stärkas.

Konkreta och flexibla metoder

Särskoleundervisning kännetecknas också, menar några av lärarna, av att den är mer konkret, det vill säga att undervisningen ligger på en lägre abstraktionsnivå än vad lärarna antar vara fallet i grundskolan. Det konkretiserade arbetssättet sägs syfta till att begränsa elevernas utmaningar och arbetsuppgifter till sådana som är möjliga att klara av. Detta syfte motsvarar således ambitionen att eleverna ska slippa misslyckas, vilket återigen lyfter fram elevernas stärkta självförtroende som en viktig målsättning i verksamheten. Fortfarande är emellertid också tillägnandet av ett visst mått (användbara) baskunskaper en viktig målsättning. En lärare säger: ”I första hand är undervisningen mycket konkret för att eleven ska kunna ta till sig det man pratar om. (...) Nån kanske kommer lite längre när det gäller att abstrahera (...) men det är ju inte alla som når dit. Det är helt okej att sitta och räkna med pengar när dom går i nian.” En annan lärare ger exempel på en konkret metod: ”En bok kan vara jättesvår. Många barn tycker om böcker (...) men man kanske inte kan använda sig av hela boken hela tiden”, säger hon, ”utan man slår upp och tar en kopia på en sida, och sen lägger man bara kopian framför och säger ’Det här ska du göra just nu’. Boken kan bli dom övermäktig /annars/, det blir för mycket.” Ytterligare exempel på särskoleundervisningens konkretisering ger en

¹⁴ En skriftlig individuell plan för skolelever går under ett flertal benämningar: individuell handlings-, undervisnings- eller studieplan, individuellt utvecklings- eller åtgärdsprogram etc, och kan möjligen också ha olika innehåll. Förslag på hur en individuell planering kan utformas ges av bl a A-M Stenhammar (red) i en skrift från SIH (1997). Här föreslås läraren, enskilt eller i samråd med vårdnadshavare/elev, göra upp mål som är relevanta och realistiska för den enskilda eleven. I planen formuleras hur, och inom vilken tidsram, de uppställda målen ska kunna uppnås, och vem som ska ansvara för att planen följs. Därpå görs löpande utvärderingar tillsammans med vårdnadshavare/elev inom ramen för de terminsvis återkommande utvecklingssamtalen.

lärare som berättar: ”Vi har satsat mycket på att vara ute i samhället för att dom ska bli vana att åka buss, gå och handla, mycket sånt. Och vi leker affär och satsar på mer praktiska aktiviteter än att bara sitta och räkna i böcker.” Ännu en lärare beskriver särskoleundervisning som ”mer praktisk undervisning, med mycket mer slöjd och kanske, inte direkt matlagning, men skopa upp i mått och sånt, och bygga. Mer fysisk undervisning.” Denna lärare uppger emellertid att hon själv av olika skäl inte praktiserar någon sådan undervisning, trots att hon har en elev i klassen som är mottagen särskolan (se vidare avsnittet ’Pedagogikens villkor’ längre fram).

Särskoleundervisningens metodik sägs vidare vara präglad av den, som vi sett, större tillgången till tid: ”Sättet som vi arbetar på, metodiken, skiljer sig mycket från en grundskollärares sätt att arbeta. Det är det här med tiden”, uttrycker till exempel en lärare. Metodiken i sig beskrivs emellertid inte som en enda speciell metod, utan som bestående av flera, varierande och flexibla metoder. Lärarna berättar att de ofta blandar olika metoder, och hittar olika lösningar för olika elever. Så uppger en lärare att hon inte använder någon specifik metod utan blandar flera olika; en annan säger att det bara är att ”pröva sig fram”, och att det ”inte finns några metoder färdiga”; ytterligare en säger att hon inte gärna låser sig vid en metod, utan provar ”alla metoder på en gång”. Ibland provas även olika läromedel oavsett vad som ursprungligen avpassats för en viss ålder eller årskurs: ”Nåt går, och när det är olika personer så måste man pröva på olika sätt”, berättar en lärare.

Trots att några lärare, som vi sett, menar att det inte finns några färdiga metoder, berättar andra hur de använder en mycket formaliserad visuell metod, en metod som ursprungligen konstruerats för barn med autism eller autismliknande svårigheter: ”Varje barn behöver ha ett schema med tydliga ramar, vissa behöver ha lappar som sitter upp-satta och som man sen plockar ner vartefter uppgifterna färdigställs.” Ytterligare en lärare beskriver ett liknande arbetssätt som innehåller mycket scheman: ”Vi hjälper eleven att konstruera deras tillvaro bättre så att kaoset blir mindre. Men det är ju väldigt olika beroende på vilken elev det är. Det kan vara bilder, det kan vara text, det kan vara fotografier”, säger hon. ”Det ligger framme material, och så markeras det på något sätt vad som ska göras.” En annan metod beskrivs av en lärare som vill att eleverna ska känna nyfikenhet över det skrivna ordet: ”Därför gör jag ofta så att jag skriver meddelanden till barnen, på deras bänkar och på tavlan, så att dom ska tvingas att läsa, se att det betyder nånting”, förklarar hon.

Den flexibilitet vad gäller metoder som lärarna ger uttryck för, förefaller utgöra det praktiska utövandet av undervisningens individualisering, i meningen att metoderna provas, förkastas, används eller anpassas utifrån vilket resultat de ger hos klassens olika individer. Metodernas flexibilitet framstår därför som ännu en viktig komponent i särskolepedagogiken. Emellertid; liksom fallet var med de två tidigare presenterade komponenterna ’förberedelse’ och ’tid’, kan komponenterna ’förberedelse’ och ’flexibla

metoder' stundtals te sig svårförenliga. På samma sätt som flexibilitet i tid antas kunna omkullkasta det förberedda, kan flexibilitet i metod tänkas göra detsamma. Det vill säga, då läraren gjort sig vinn om att förbereda en elev för användande av en viss metod, och denna metod under arbetets gång visar sig vara mindre lämpad för sitt ändamål just för den aktuella eleven, har läraren här att prioritera antingen det förberedda, eller införandet av en ny och, för eleven, oförberedd metod.

Summering och kommentar

När de intervjuade lärarna beskriver sitt arbetssätt – vilket 'per definition' här antas vara särskolepedagogik – lyfter de, som vi sett ovan, fram faktorer som kan sammanfattas i komponenterna *förberedelse, tid, individualisering* samt *konkreta och flexibla metoder*. Dessa komponenter kan därför sägas utgöra särskolepedagogikens främsta kännetecken. Skillnaden gentemot undervisning av grundskoleelever framstår i lärarnas berättelser som varande en gradskillnad snarare än en artskillnad, det vill säga att särskolepedagogiken sägs innehålla ett större mått av de uppgivna beståndsdelarna. Sammanför vi samtliga komponenter får vi bilden av en undervisningssituation där särskoleelever är väl förberedda inför varje nytt moment; där det finns tid till repetition och till att stanna upp för att försäkra sig om att eleverna hänger med; där undervisningen och undervisningens mål planeras individuellt; där arbetsuppgifterna är konkreta, och där undervisningsmetoderna blandas, varieras och anpassas för att passa de enskilda eleverna. Vi har emellertid också sett hur vissa komponenter, eller delar av dem, ibland kan komma i konflikt med varandra. Så kan till exempel en väl förberedd och förankrad tidsplan eller arbetsinstruktion få ge vika för en flexibel tidsanvändning eller varierad metod. Det omvända förhållandet däremot, att den förankrade tidsplanen eller arbetsinstruktionen 'står fast', och flexibiliteten därför inte ges utrymme, finner vi inget entydigt exempel på i de aktuella intervjuerna.

Vilka lärare är det då som i sin beskrivning av undervisningssättet lägger tyngdpunkten vid vad i det ovanstående? Vilka mönster återfinns här? Kanhända är till exempel elevernas förberedelse inte lika viktig för den lärare som tänker sig ett mer flexibelt undervisningssätt. Ingen av lärarna nämner uttryckligen samtliga komponenter i sin beskrivning. Ser vi till vilka lärare som framhåller eller poängterar vilka delar av särskolepedagogiken kan vissa mönster i fråga om likheter (och skillnader) dem emellan skönjas. *Förberedelsen* anges som ett betydelsefullt inslag av fyra lärare. Dessa lärare utgör emellertid ingen homogen samling (avseende faktorer som utbildning, erfarenhet, typ av undervisningsgrupp, klassens elevsammansättning eller förhållanden inom skolan) utan skiljer sig åt på de flesta här jämförbara sätt. Man kan därför säga att förberedelse beskrivs vara av stor betydelse i undervisningen av särskoleelever oavsett de olika lärarnas bakgrund eller arbetssituation.

Ser vi däremot till de fyra lärare som framhåller *tiden* som en viktig komponent har dessa flera gemensamma nämnare. Huvudsakligen förenas de av två faktorer. Den ena

är erfarenhet av undervisning i samma typ av undervisningsgrupp, nämligen särskoleklass; två av lärarna arbetar i nuläget i särskoleklass, och de två andra har båda lång tidigare erfarenhet från denna klasstyp. Den andra förenande faktorn är utbildningen; dessa fyra är de lärare i studien som har utbildningskombinationen förskollärare/fritidspedagog (det vill säga utbildning för att bedriva pedagogisk verksamhet för *yngre* barn, upp till sex år) plus speciallärar- eller specialpedagogutbildning.

De flesta av lärarna anger att de *individualiserar* undervisningen för särskoleeleverna. Några av dem uttrycker explicit att undervisningens individualisering är det allra mest framträdande kännetecknet i särskolepedagogiken. Andra anger främst någon annan komponent då de beskriver det särskilda i sitt undervisningssätt av de aktuella eleverna, men uppger vid annat tillfälle i respektive intervju att eleverna får individualiserad undervisning. Samtliga dessa sammanlagt sju lärare uppger att särskoleeleverna alltid får individuella studieplaner – med individuellt utformade mål – upprättade. Även de två återstående lärarna, som inte nämnts här, säger 'i förbigående' i intervjuerna att undervisningen sker individuellt, i meningen att den anpassas till särskoleelevernas olika förutsättningar och/eller behov.

Mer än hälften av de intervjuade lärarna nämner också *konkreta och flexibla metoder* som karaktärisering av (en del av) särskolepedagogiken. Detta framhålls tämligen oberoende av utbildning och erfarenhet, liksom i vilken typ av undervisningsgrupp och vilka elever de undervisar.

Som vi ser i det ovanstående framhålls var och en av komponenterna förberedelse, tid, individualisering, samt konkreta och flexibla metoder av flertalet lärare. Några lärare verkar emellertid ha svårare att beskriva vad de gör 'för särskilt' då de undervisar just klassens särskoleelever. Det handlar då företrädesvis om de tre lärare som undervisar i särskild undervisningsgrupp, och som fått särskoleelever integrerade i klassen. Vi ska återkomma till dessa i samband med att lärarnas reflektioner över att bedriva parallell undervisning av elever i två olika skolformer presenteras i avsnittet 'Pedagogikens villkor' längre fram. Innan vi går vidare ska vi göra ett kort nedslag i särskolepedagogikens historia.

*

En särskild pedagogik för att undervisa barn med utvecklingsstörning utvecklades redan vid tiden för förra sekelskiftet vid Slagsta Skola och Seminarium. Verksamheten vid Slagsta beskrivs i en avhandling av Håkan Brockstedt (2000) som själv genomgick seminariet som förste manlige elev under slutet av fyrtiotalet. Här utbildades lärarinnor för 'sinnesslöa barn', som det då benämndes. En betydelsefull kvinna i sammanhanget

vid namn Thorborg Rappe¹⁵ utkom år 1903 med skriften 'Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård uppfostran och undervisning'. Rappes pedagogiska insikter byggde på praktiska erfarenheter av undervisning, samt erfarenhet inhämtade genom studieresor, och förebådade enligt Brockstedt den utveckling som senare skulle komma inom barnpedagogiken.

Från Rappes lärarhandledning lyfter Brockstedt särskilt fram fyra principer (med åtföljande exempel), vilka i stort kan sägas ha sin motsvarighet i det som ovan beskrivits som kännetecken för dagens särskolepedagogik. Dessa fyra är *tid* – barnen måste få tid att till exempel knyta sina egna skosnören; *individualiserad undervisning* – barnen måste få utveckla det som det har förutsättningar för ("utröna vad som är oförstört, och stimulera dettas utveckling"); undervisning i *praktiska ämnen* – slöjd och handarbete har lika stort värde som teoretiska ämnen, samt; *uppmuntran och beröm* – istället för bannor och straff (aga var vanligt vid denna tid, påpekar Brockstedt).

Som synes stämmer detta förvånansvärt väl överens (med tanke på den långa tid som förflutit) med tre av särskolepedagogikens kännetecken som beskrivits här, nämligen tid, individualisering och konkretisering. Det sistnämnda, uppmuntran och beröm, finner sin motsvarighet i det vi kallat positiv förstärkning, och som uppges vara är en av förutsättningarna för målsättningen att öka elevernas självförtroende.

Går vi så ett stycke vidare i historien finner vi en av de lärarinnor som utbildades vid Slagsta, nämligen Inga Blomberg,¹⁶ om vilken Brockstedt skriver "blev den genom tiderna mest kända", och under 1950- och 60-talen ansedd som "vårt lands främste läspedagog" (ibid, s 92). Det som framförallt bidrog till hennes framgångsrika undervisning var "en ovanlig kreativitet och envist förberedelsearbete" (s 93). Inför varje dag delgav hon sina elever varsitt individuellt arbetsschema, nedtecknat på ett sådant sätt att det svarade mot respektive elevs läsförmåga. I klassrummet ombesörjde hon sedan att det materiel som var och en av eleverna behövde, för att kunna utföra de i schemat angivna arbetsuppgifterna, fanns till hands. Kanhända finns här något av ursprunget till det återstående av särskolepedagogikens kännetecken, nämligen förberedelsen, i meningen att stor vikt här lades vid en i förväg planerad och strukturerad arbetsdag.

En särskild pedagogik för elever med utvecklingsstörning utvecklades således vid Slagsta, under en tid av pionjäranda, till en, som Brockstedt säger, helhetsundervisning. Denna helhetsundervisning bestod av integrerad (i meningen sammansmält) ämnesundervisning och arbetsskolemetodik, varav det sistnämnda innebar konkretiserade

¹⁵ 1832-1902 Föreståndarinna vid 'Skolan för sinnesslöa barn' samt 'Seminariet för bildande av lärarinnor för sinnesslöa barn' 1878-1891 respektive 1879-1891. Vidare lärarinna vid 'Seminariet ...' 1891-1902 (Brockstedt, 2000).

¹⁶ 1897-1967 Lärarinna vid Slagsta Skola och Seminarium 1920-1931

arbetsuppgifter, eller uppgifter nedbrutna till flera små steg. ”Detta ledde också till den helhetssyn på eleven som kom att utmärka den mogna slagstametodiken”, noterar Brockstedt (s 97).

*

I och med detta återgår vi till den empiriska studien. Hittills har vi sett hur lärarna beskriver sitt arbetssätt. Emellertid finns, inom varje enskild skola, eller inom ramen för varje lärares arbetssituation, vissa givna förutsättningar för i vilken utsträckning lärarens idé om arbetssätt ska kunna förverkligas i praktiken. Om detta handlar nästa avsnitt.

Pedagogikens villkor

Den främsta – eller mest påtagliga – yttre förutsättningen för hur undervisningen kan komma att bedrivas uppges av flera lärare vara de *elever* som (för tillfället) finns i undervisningsgruppen, eller närmare bestämt de aktuella elevernas svårigheter, behov, egenskaper och/eller karaktärsdrag. I detta avsnitt är den centrala frågan huruvida lärarna har någon möjlighet att styra vilka elever som kommer till klassen, samt hur sammansättningen av den aktuella elevgruppen ser ut och fungerar.

Vägar till klassen

Vilka elever som finns i undervisningsgruppen beskrivs som sagt ha stor betydelse för lärarens arbetssituation. Klassens sammansättning sägs kunna påverka kvaliteten på lärarens arbete, och därmed även kvaliteten på elevernas undervisning. Att undervisningsgruppen fungerar som grupp uppges också vara viktigt för elevernas kunskapsinhämtning. Många lärare markerar i intervjuerna att de inte vill ha för många, sinsemellan för olika, och inte heller för utagerande elever. På ett eller annat sätt – och av en eller annan anledning – placeras emellertid vissa elever i vissa klasser, vilket kan ske på olika sätt. De lärare som arbetar i *särskoleklass* uppger att de tar emot de nymottagna särskoleelever som anvisas dit av särskolan centralt (det vill säga av den biträdande rektor vid Enheten för särskolan¹⁷ som ansvarar för det aktuella geografiska området, nedan kallad särskolans biträdande rektor). Till särskoleklasser som omfattar högre årskurser kommer naturligtvis även många elever som redan varit mottagna i särskolan under en längre tid, och som gått i motsvarande klass i låg- eller mellanstadiet. Då sker övergången, berättar lärarna i dessa klasser, genom så kallade överlämnandesamtal mellan avlämnande och mottagande lärare.

De lärare som arbetar i *samundervisningsgrupp* uppger att särskoleeleverna kommer dit genom särskolans biträdande rektor, det vill säga på samma sätt som till särskoleklasserna. Grundskoleeleverna, däremot, kommer till klassen efter beslut av rektor i den

¹⁷ En enhet vid Avdelningen för elevstöd, Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad

enskilda skolan. Särskolan och grundskolan/stadsdelen sägs även dela på kostnaderna för samundervisningsgrupperna.

De *särskilda undervisningsgrupperna* är organiserade av de enskilda skolorna/stadsdelarna utifrån vissa grundskoleelevers behov av särskilt stöd. Lärarna här uppger att grundskoleeleverna kommer dit efter önskemål eller ansökan av föräldrarna, och efter beslut av skolans rektor. I de fall särskolans biträdande rektor anser att en placering i en särskild undervisningsgrupp skulle vara den bästa för en mottagen särskoleelev, kan Enheten för särskolan efter överenskommelse med den enskilda skolan få köpa en plats i en sådan klass. Särskoleelever som går i dessa särskilda undervisningsgrupper kan därmed betraktas som (individ-)integrerade.

Lärarnas möjlighet att påverka

Samtliga lärare menar att de själva i praktiken har mycket lite att säga till om vad gäller vilka (vilken typ av) eller hur många elever som kommer till klassen. De tar i stor utsträckning helt enkelt emot de elever som anvisas: ”Hon /särskolans biträdande rektor/ presenterar att ’Det här barnet har jag på gång, och jag tror att den här platsen passar’. Sen är det inte så mycket att säga om det”, förklarar till exempel en lärare. I flera fall visar det sig emellertid att lärarna vid något tillfälle, eller av någon orsak, ändå påverkat klassammansättningen. Samma lärare lägger här in sin reservation i det fortsatta citatet: ”Jag är lärare i den här klassen, och jag tar emot – om det inte är alldeles uppåt väggarna så att jag protesterar jättehårt eller så – så tar jag emot eleverna”. En annan lärare menar att ”/särskolans biträdande rektor/ har ganska bra koll på vilka olika grupper hon väljer /till de nya eleverna/. *Kan du säga nej till några elever om de inte passar in i klassen?* Inte innan dom kommer, det kan jag inte”, säger hon, och fortsätter: ”Men sen när dom har börjat så... Det är inte lätt, men om det är en elev som har börjat i min klass, och jag ser att det inte alls är rätt placering, så kan jag ju säga nej. Men det tar många år ibland.” Läraren menar att en elevs klassplacering, i de fall den inte fungerar tillfredsställande, i vissa fall kan korrigeras. Dock kan detta ske, menar hon, först *i efterhand*, då eleven gått en tid i klassen. Andra lärare berättar däremot hur de avstyrt klassplaceringar redan *innan* de tilltänkta barnen kommit dit: ”Nån gång har vi sagt ifrån, att vi kan inte ha ett barn med ADHD till exempel i vår grupp. Då tog vi hjälp av vår biträdande rektor /i skolan/ och sa att det går inte, och hon höll med oss. Till sammans sa vi ifrån. På det viset då kan man ju påverka om det skulle vara riktigt illa, om man vet om det i förväg”. I detta exempel var barnets svårigheter avgörande för om barnet kunde tänkas bli elev i klassen eller inte. Det kan också hända att en elev nekas plats i en viss undervisningsgrupp av orsaker som inte har med eleven själv att göra, utan med den aktuella situationen för den tilltänkta läraren:

Har du något inflytande över vilka barn det är som kommer till klassen? Ytterst lite. Ytterst lite. Men skulle du kunna säga nej om det skulle vara någon som ... ? Det har jag sagt faktiskt, i höstas. Det var en kille, och föräldrarna ville att han skulle börja här, och rektorn frågade men jag sa nej. Som det såg ut just då, jag

hade två personliga assistenter som byttes ut båda två. (...) Det var så mycket. Och så den här killens /annan elev/ föräldrar som var på mig för han inte lärde sig läsa. Så det var lite mycket bara. Det här assistenten var sjuk jämt, och vi hade tusen olika vikarier, så jag tänkte 'nej'. Då kunde jag bromsa. Jag bara kände att det går inte. Det är fel mot de andra, och det är fel mot det nya barnet. Men det är nog enda gången. *Hur kommer barnen hit? Är det rektorn som föreslår din klass?* Ja. Men ibland kan det vara någon som ringer hem till mig. Har fått numret nånstans. Men då säger jag att det är inte den vägen det går, jag kan inte bestämma.

Att lärare avstyrat redan planerade klassplaceringar har dock bara inträffat vid ett fåtal tillfällen, uppger dessa lärare.

Elevgruppens sammansättning – Olika svårigheter

Många lärare påpekar, som vi sett, att de inte vill ha för stor eller för heterogen elevgrupp. Vad de olika lärarna uppfattar som 'för många' elever är emellertid svårt att avgöra. Ibland verkar det möjliga antalet elever i en klass vara beroende av i vilken grad den tilltänkta elevens svårigheter passar in med de andras i gruppen. En lärare säger att man i princip inte bör ta emot fler elever i hennes undervisningsgrupp, men att avsteg från principen ibland kan göras: "Det finns ju elever som vill komma hit, som vi tittar på i alla fall. (...) Skulle det vara så att det är en elev som skulle kunna gå in i en grupp här, så kan vi ta en till. (...) Men på nåt sätt måste dom ha en grund som är nåt sånär lika", säger hon, och fortsätter: "Man måste se att sammansättningen fungerar. Att det är en balans. Det är jätteviktigt, annars kan det slå ut en hel klass."

Ytterligare en lärare påtalar vikten av att elevsammansättningen är relativt homogen, här i första hand vad gäller elevernas beteende. Även i detta fall ställs det högsta möjliga antalet elever i proportion till graden av likhet: "Det har varit ganska många barn som har hamnat fel, som har blivit felplacerade. Som skulle mått bättre i /en annan verksamhet/", menar denna lärare. "Beteendet kan inte vara för, jag menar, har man få elever i klassen, då går det att ha elever som har väldigt udda beteenden, men inte om man har /många/. Då måste dom vara ungefär lika", säger hon.

En lärare uttrycker det som en nackdel att inte kunna påverka vad det blir för grupp: "Det har kunnat bli vad som helst beroende på vad som finns". En annan lärare menar emellertid att det vore orimligt om det skulle vara hon som bestämde vilka elever som skulle få gå i klassen: "Det vore ju fel. (...) Då skulle man hota med att sluta då, men det skulle aldrig falla mig in." Ibland uttrycks även ett moraliskt dilemma vad gäller att å ena sidan värna om de barn som redan går i klassen genom att stänga ute andra, och å andra sidan ha insikt om att även de utestängda är behövande i samma grad som klassens befintliga elever: "Jag kommer i några år framöver att säga nej, försöka i alla fall, till väldigt udda barn som inte skulle platsa i gruppen socialt. (...) Men jag vet inte om det är riktigt rätt att vara en sån grupp. Fast det är bra för dom barn som går här just nu", säger till exempel en lärare. En annan lärares uttalande visar även det på svårig-

heten med att ha olika lojaliteter – här lojalitet med organisationen/skolledningen, med barnen, samt med den egna arbetsgruppen/uppdraget. Denna lärare påpekar bland annat att särskolans biträdande rektor har ett mycket stort tryck på sig att ordna plats för barn som nyligen tagits emot i särskolan: ”För var gör man av vissa elever?” Vidare säger hon att ”det är en kedja som är lång, men vi måste visa på att så här är det, den här profilen har vi här, och ska vi fortsätta med den /kan alla elever inte beredas plats/. Det måste i så fall öppnas nya enheter”, och slutligen: ”Barnen finns ju, och dom måste ju ta vägen nånstans. Men ska man göra ett bra jobb kan man inte /ta emot alla/.”

Att en undervisningsgrupp består av individer som sinsemellan är olika är självfallet ofrånkomligt. Sammansättningen av olikheter kan emellertid nyttjas till att vara lärarik i sig: ”Det är ett slitande”, säger till exempel en lärare, men fortsätter: ”Men så är det ju alltid i samvaro med människor. Man får be varandra /läraren själv, assistenten samt samtliga elever/ om gott tålamod. (...) Vi jobbar på det, och det är ju också en lärdom i sig att ibland får jag som jag vill och ibland får andra som dom vill”, konstaterar denna lärare.

Elevgruppens sammansättning – Olika åldrar

Ytterligare en omständighet som de aktuella lärarna har att hantera är att klasserna i de flesta fall inte är åldershomogena. Åtta av de nio intervjuade lärarna har åldersblandade klasser, vilket i de flesta fall innebär att det ingår elever från tre årskurser i varje klass. Åldersblandningen för med sig att gruppen får ett nytt utseende varje skolår; de äldre eleverna byter klass eller går ut skolan, och nya elever – nybörjare eller elever från andra klasser – fyller på. Lärarna beskriver de regelbundet förändrade klasskonstellationerna som något som kan vara både på gott och på ont, men då klasserna inte är så stora sägs frånfallet eller tillkomsten av någon eller ett par elever i alla händelser bli kännbar för gruppen som helhet. Till exempel uttrycker någon lärare det som att en förändrad klasskonstellation innebär att ”man får börja om från början, nästan.”

En lärare skiljer sig i denna fråga från de övriga. Hon berättar att hon på eget initiativ skapat en större kontinuitet i elevgruppen, genom att låta spridningen av elevernas åldrar vara större; hennes undervisningsgrupp innehåller elever från sex årskurser, och de elever som byts ut vid skolårsskiftet utgör därmed oftast en minoritet. Själv säger hon: ”Dom går i samma klass från ettan till sexan, vi har inte delat det, vi vill inte göra så. Det tar ungefär tre år innan barnen verkligen känner sig trygga med mig, och sen är det dags att byta person igen. Och det är inte bra, tänker vi.” Läraren säger att hon tidigare, tillsammans med en annan lärare och efter påtryckningar från Enheten för särskolan, provat att dela gruppen på ett mer åldershomogent sätt. Det visade sig dock fungera dåligt, varvid man återgick till en samlad, åldersheterogen elevgrupp. I den här klassen upplevs således inte de förändringar i elevsammansättningen som inträffar då ett nytt skolår inleds som något problem. Den stora åldersspridningen för även med sig annat som anses vara positivt, nämligen äldre förebilder: ”Barn som kommer nya till

ettan i särskolan har stor hjälp av elever som redan har gått några år, som har lite skolvana. (...) Dom tittar på varandra. (...) Om ett annat barn följer rutiner, då är det lättare för dom också”, förklarar denna lärare.

Ibland innebär sammansättningen av elever i olika åldrar framförallt organisatoriska svårigheter. Så berättar till exempel en lärare om den pressade arbetssituation då hennes elever, på grund av att de går i olika årskurser, ibland ska ha lektioner på olika ställen: ”Det som är ett stressmoment, det är när sjuorna ska ha bild /i en annan sal/ och åttorna ska vara kvar här, och någon sjuva krånglar och jag liksom ’sitt ner och börja jobba medan jag följer’... Där tycker jag att det är jobbigt”, säger hon.

Elevergruppens sammansättning – Olika skolformer

Eleverna i respektive undervisningsgrupp tillhör inte bara olika årskurser, utan kan även tillhöra olika skolformer. Detta är per definition fallet i samundervisningsgrupperna, men också i studiens särskilda undervisningsgrupper där särskoleelever integrerats. Att en klass består av elever i olika skolformer innebär att läraren antas undervisa efter skilda kursplaner och med skilda mål för eleverna att uppnå – något som lärare i dessa klasser menar kan vara problematiskt. Givet är att särskoleelever inte förväntas nå upp till grundskolans kunskapsmål (därför skolformsplaceringen) men ibland har lärarna inte heller någon tro på att klassens grundskoleelever kommer att nå dit. En lärare i en samundervisningsgrupp kommenterar en sådan situation: ”Därför kan jag känna, jag har ju aldrig jobbat med en sån här /skolformsblandad/ klass tidigare, men att är det bara en papperstiger, eller vad är det?” Anledningen till att hon ställer sig denna fråga synes vara just de begränsade färdigheterna hos klassens grundskoleelev, vilka hon menar inte räcker för kunskapsmålen i grundskolan: ”Han kan tänka logiskt, han kan abstrahera, och det är ju där jag märker skillnaden (...). Men vad det gäller att läsa och räkna har han ju lika stora svårigheter som dom andra”, säger hon.

Blandningen av grundskole- och särskoleelever sägs även kunna orsaka praktiska svårigheter, då antalet lektionstimmar i vissa ämnen varierar mellan skolformerna: ”Alla andra har fyra timmar i /ett övningsämne/, och han /grundskoleeleven/ ska bara ha två. Han förstår inte varför. Jag försökte förklara det för honom, och han blev ju jätteledsen. (...) Så det är ju inte alldeles enkelt rent praktiskt”, berättar till exempel en lärare.¹⁸ Det är dock inte alltid lärare upplever svårigheter i hanteringen av de parallella skolformerna. I något fall anses respektive elevs skolformstillhörighet vara utan större betydelse på grund av *elevens låga ålder*; detta därför att skillnaden i begåvningsnivå mellan elever med (lättare) utvecklingsstörning och andra elever som bedömts vara i behov av att gå i en liten klass, ofta inte uppfattas som särskilt stor under de tidiga

¹⁸ Denna lärare säger också att man i förekommande fall ”får skriva sån där anpassad studiegång” för att komma runt olikheter i kursplanerna. Hur, och under vilka omständigheter, en sådan anpassning får göras regleras i skolans styrdokument, men tas inte vidare upp här.

skolåren, utan sägs tydliggöras allt eftersom barnen utvecklas. En lärare i en samundervisningsgrupp säger till exempel att eleverna visserligen följer respektive kursplan, men eftersom de "har individualisering över lag, så jobbar /man/ ju efter deras egna behov och utvecklingsnivåer". Hon tillägger också att eftersom hennes elever ännu är så pass små (lågstadieålder) är alla heller inte diagnosticerade eller färdigutredda när de kommer till klassen: "En del är på gång att bli inskrivna i särskolan, så vi får se var det slutar. Det spelar egentligen inte så stor roll, för vi utgår hela tiden från individen, från barnet, vad dom kan och vilken nivå dom står på", säger hon. I andra fall anses respektive elevs skolformstillhörighet vara betydelselös av andra orsaker. Så menar en lärare att det helt enkelt *inte finns* någon större skillnad mellan elever som går i särskola och elever som går i grundskola i hennes klass. Skillnaden verkar här vara av ett sådant perifert intresse att läraren inte direkt kan uppge hur många av hennes elever som är mottagna i särskolan:

Det finns ju ingen praktisk skillnad för dom, det finns det inte. *Hur många särskoleelever har du?* Har jag fyra eller fem? Jag tänker inte så nämligen. Fem tror jag att det är nu, det är väl den femte som är lite tveksam. Men jag tänker inte så, för det är inte... Jag behöver inte tänka så. Jag har liksom dom elever jag har, och jag ser vad dom behöver. Jag börjar med dom där dom är, och sen fortsätter vi i den takt som dom klarar av. Då tänker jag inte så, vem som är inskriven i särskolan. Inte heller nån diagnos, det är inte heller nåt himla viktigt för mig. Det är mera personen som jag har som elev. (...) Vi följer ju kursplaner, grundskolans kursplan följer vi i den mån det går. Men det går ju inte så mycket. Mina barn med autistiska drag till exempel, som inte är inskrivna i särskolan, dom har vissa saker som dom är jätteduktiga på. Kanske når dom sin grundskolenivå där, men bara i det. Där får dom det dom behöver. Jag stoppar ingen i sin utveckling. (...) Det här är barn med väldigt stora koncentrationssvårigheter, och det är en väldigt långsam studietakt i och med det. Dom kan inte nå /målen i/ grundskolans kursplaner.

Slutligen formuleras skillnaderna mellan de olika skolformerna grundskola och särskola på följande sätt av en lärare: "Skillnaden är ju när man ger dom betyg. Det är ju där skillnaden ligger, egentligen." Detta skulle kunna stödja den förra lärarens uppfattning om att när det gäller mycket unga elever (som ju inte betygssätts) blir respektive elevs skolformstillhörighet inte relevant att planera undervisningen efter.

Elevgruppens sammansättning – Andra svårigheter och behov

De tre lärare som arbetar i särskoleklass undervisar enbart elever mottagna i särskola, och möter därför inte de svårigheter som lärarna beskriver kan uppstå då eleverna ska följa kursplaner från två olika skolformer. Därmed inte sagt att särskoleeleverna i sig utgör en homogen samling (vilket framkom i det tidigare avsnittet 'Elevgruppens sammansättning – olika svårigheter'). Några lärare uttrycker att elevkretsen totalt sett har förändrats, eller utvidgats, på senare tid. En lärare som arbetat länge i särskolan (och i särskoleklass) säger till exempel: "Det är dom här barnen som lite grand har kommit in på grund av kommunaliseringen. Dom som egentligen inte tillhör grundsärskolan, utan

är i behov av en liten grupp”, säger denna lärare, och fortsätter: ”Där grundproblematiken inte är utvecklingsstörning utan nåt annat. Det kan vara att man kommit till ett nytt land, eller det kan vara att man inte som förälder är tillräckligt tydlig.” I och med att dessa elever nu finns i särskolan, menar hon, ”blir spännvidden mellan eleverna så stor att det nästan är omöjligt att föra en och samma undervisning.” Detta gäller dock endast någon särskoleelev i hennes nuvarande klass, säger läraren, men uttalandet visar ändå på en spridning inom elevgruppen, avseende elevernas svårigheter och behov, som denna lärare upplever har tilltagit under senare tid, och som påverkar arbetssituationen och undervisningens utformning.

En annan lärare i särskoleklass menar att *ingen* av eleverna i hennes klass tillhör den traditionella elevkretsen, det vill säga att eleverna inte har sådana tydliga och tidigt upptäckta avvikelser som vanligen förekommer hos elever som tagits emot i särskola före kommunaliseringen (jfr Blom, 1999): ”I klassen finns inga rörelsehindrade elever, utan dom har lätta förståndshandikapp. Så den här klassen är verkligen inte, dom är inte särskoleelever i den bemärkelsen, tycker jag, när jag jämför med dom andra /särskole-/klasserna /i skolan/”, säger hon. Den tredje läraren i särskoleklass menar att ”undervisningen i en liten grupp, jag menar min undervisning, skulle ju se likadan ut oavsett om det här kallas för särskola eller nånting annat.” Denna lärare skulle inte ha någonting emot att praktisera vad vi här kan kalla ’omvänd integrering’: ”Jag har en kille /en grundskoleelev/ som går i en stor klass, och han är nere här och ber på sina bara knän att han ska få börja här. (...) Han har ingen studieteknik och är allmänt snurrig”, berättar hon, och fortsätter: ”Han vill gå i min klass och jag har sagt okej, kan han sitta här och lugna ner sig ett tag och gå över till stor klass sen, det stör inte mig. Jag tycker att man ska hitta möjligheter för varje elev.”

Summering och kommentar

De elever som (för tillfället) finns i respektive undervisningsgrupp utgör en tydlig given yttre förutsättning för hur undervisningen kan komma att bedrivas. Lärarna upplever emellertid att de har mycket *liten möjlighet att påverka* eller styra vilka elever som kommer till klassen, något de dock i viss utsträckning modifierar senare i sina berättelser, då det visar sig att flera av lärarna vid olika (dock enstaka) tillfällen faktiskt kunnat påverka elevgruppens sammansättning. I stort måste ändå lärarens möjlighet att påverka det egna pedagogiska arbetet, genom att styra utformningen av elevgruppens karaktär, beskrivas som begränsad.

Sammansättningen av elever inom klassen sägs kunna påverka såväl kvaliteten på undervisningen som elevernas kunskapsinhämtande, och lärarna vill därför varken ha för många, för sinsemellan olika, eller för utagerande elever. Några lärare uttrycker detta som ett moraliskt dilemma; att värna om klassens aktuella behövande elever, och samtidigt (vilja) utestänga andra lika behövande. En viss heterogenitet förekommer

ändå inom de olika elevgrupperna, som att klasserna i de flesta fall är åldersblandade, och i flera fall består av elever i olika skolformer.

Att bedriva parallell undervisning av elever i olika skolformer ger, menar vissa lärare, upphov till olika prioriteringar och ställningstaganden i fråga om hur detta ska lösas rent praktiskt. I ett tidigare avsnitt, som handlade om hur lärarna beskriver sitt arbetssätt gentemot särskoleelever, framkom att några av lärarna endast svårligen kunde beskriva vad de gör 'för särskilt' i undervisningen av just dessa elever. Vi ska här se närmare på de tre lärare som undervisar i särskild undervisningsgrupp, och som fått särskoleelever integrerade i klassen. Vilken kursplan utgår dessa lärare ifrån, särskolans eller grundskolans? Eller förekommer båda jämsides? En av dessa tre lärare anser att hon på sätt och vis bedriver särskoleundervisning för *hela* sin klass, trots att den även innehåller grundskoleelever, eftersom hon individualiserar undervisningen utifrån var och ens nivå (vilket hon menar är det enda som fungerar). Samma lärare beskriver även hur hon ger en mycket konkret undervisning till hela klassen. Till exempel är hon ofta ute "i samhället", vilket motsvarar särskolans tidigare ADL-träning. Hon kommenterar vidare att "det är ett problem, att vi inte kan följa grundskolans mål för dom barn vi har som *inte* är inskrivna i särskolan. (...) Mål i svenska och matte när man inte kan läsa i trean, det kan man ju se att det blir väldigt svårt för dom att nå."

I de två andra fallen uppges det tvärtom vara *grundskoleundervisning*, och strävan efter att uppnå grundskolans mål, som är rådande. Dock med skilda förväntningar på resultaten; den av dessa lärare förväntar sig att grundskoleeleverna, med det stöd de får i den lilla klassen, når upp till grundskolans kunskapsmål. Den andra läraren förväntar sig *inte* detta av sina grundskoleelever. Dessa två lärare uppger också varsin förklaring till varför de inte bedriver någon särskild undervisning för de aktuella särskoleeleverna. Den förstnämnda läraren berättar att hon inte haft möjlighet att ge någon särskild undervisning till den aktuella eleven, att hon inte räckt till: "I ettan gällde det ju att försöka lära barnen vanor och rutiner, och då kunde jag ju inte sätta mig med särskoleeleven, för han behöver en vuxen bredvid sig hela tiden. Då hade ju dom andra inte lärt sig rutinerna", säger hon. "Jag måste ju först få dom /grundskoleeleverna/ att fungera, sen kan jag ägna mer tid åt honom." Denna lärare säger först att hon inte vet vad särskolepedagogik egentligen är. Därpå beskriver hon ändå denna tänkta pedagogik som en mycket konkret verksamhet ("praktisk undervisning", "slöjd", "skopa upp i mått", "bygga"). Detta visar att hon ändå har en idé om hur undervisningen för den integrerade särskoleeleven skulle kunna se ut – om omständigheterna eller arbetssituationen hade varit annorlunda.

Den andra läraren i särskild undervisningsgrupp som uppger att hon inte bedriver någon särskild undervisning för klassens särskoleelever säger: "Jag fick reda på av min rektor /i skolan/ att jag behöver inte det /bedriva särskoleundervisning/, att dom /de integrerade särskoleeleverna/ kunde följa vanlig undervisning." Hon tillägger också att klassens alla

elever (ändå) arbetar individuellt, varför något särskilt arrangemang för särskoleleverna aldrig aktualiserats. Angående grundskoleelevernas strävan efter att uppnå grundskolans mål, säger denna lärare att hon ”inrättar åtgärdsprogram”, och att det där finns mycket undantag: ”Det är ytterst sällsynt att dom /grundskoleeleverna/ når målen i samtliga ämnen. Oftast inte i nåt av basämnena. Men då har vi dessa rapporter /åtgärdsprogram/ att hänvisa till”, säger hon.

Att lärarna ibland kan se det som ett problem att de (ofta) inte har någon egentlig möjlighet att påverka utformningen av klassen kan vi förstå genom följande exempel: Ett par av undervisningsgrupperna i studien har, enligt respektive lärare, ändrat skepnad under tidens gång. En av samundervisningsgrupperna sägs från början ha varit en ren särskoleklass, där grundskoleelever successivt ”smugit sig in”, samtidigt som en av de särskilda undervisningsgrupperna numera sägs vara en samundervisningsgrupp, eftersom särskolan ”tagit mer ansvar för klassen” och ”bokat” ett antal platser där varje år. Således har en särskoleklass i en skola fyllts på med grundskoleelever, och en liten grundskoleklass i en annan skola fyllts på med särskoleelever. Det innebär i sin tur att en lärare som anställts för att undervisa särskoleelever, efter en tid finner sig undervisa även grundskoleelever i samma klass, och vice versa; en lärare som anställts för att undervisa grundskoleelever i behov av särskilt stöd, finner sig efter en tid också undervisa särskoleelever. Det sistnämnda inträffar inte bara då klassen som helhet ändrar karaktär, utan även då särskoleelever under vissa perioder integreras i klasser som ursprungligen vänt sig till grundskoleelever.

Individualiseringen av undervisningen kan sägas manifesteras elevernas sinsemellan olika förutsättningar, förmågor och/eller kunskapsnivåer. Dessa olikheter anses bland annat höra samman med respektive elevs funktionshinder, framförallt deras utvecklingsstörning, vilken ju är det funktionshinder som föranlett särskoleplaceringen. Nästa kapitel handlar om hur och i vilken utsträckning lärarna informerar och samtalar med eleverna om detta funktionshinder.

5. BARNET OCH FUNKTIONSHINDRET

Att tala om funktionshinder

De två föregående kapitlen handlade om hur lärarna beskriver sin målsättning för arbetet med särskoleeleverna, samt hur de beskriver olika arbetssätt för att nå dit. I detta kapitel ska vi till en början i någon mån återgå till målsättningen. Vad gäller styrdokumentens ”mål att uppnå” för elever i skolformen särskola, finner vi som första punkt i läroplanen följande anmodan: ”Skolan ansvarar för att varje elev som lämnar grundsärskolan har *ökat medvetenheten* om sina egna förutsättningar” (Lpo94, kap 2.1, min kursivering). Denna första punkt utgör grunden för det frågeområde som presenteras här, nämligen hur (och om, eller i vilken utsträckning) lärarna informerar och samtalar med eleverna själva om det funktionshinder som ligger till grund för placeringen i särskolan. Vilka förhållningssätt finns hos de olika lärarna när det gäller hanteringen av sådana samtal?

Lärarnas berättelser sorteras nedan i tre olika förhållningssätt; det första benämner jag ’initiativ till tal om utvecklingsstörning’, det andra ’beredskap för tal om utvecklingsstörning’, det tredje ’beredskap för tal om alla människors olikheter’. Liksom fallet varit i andra kapitel är det inte i första hand lärarna som individer som beskrivs här, utan de olika förhållningssätt till frågan lärarna sammantaget ger uttryck för. Därför kan det vara möjligt att en och samma lärare uttrycker olika förhållningssätt gentemot olika elever.

Initiativ till tal om utvecklingsstörning

Det första sättet att förhålla sig till information och samtal om utvecklingsstörning med eleverna själva innebär att lärarna har ett vad man kan kalla ’föregripande’ förhållningssätt. Benämningen grundar sig på ett par lärares berättelser om sina respektive planerade, schemalagda och återkommande tillfällen för dessa samtal. En lärare berättar till exempel om ett formaliserat och regelbundet återkommande samtals- och informationstillfälle som hon och hennes kolleger använder sig av; de lärare inom skolan som arbetar med särskoleelever, från låg- till högstadiet, har gemensamt bestämt hur de ska handla i den aktuella frågan. Principen beskrivs som att ”informera utan att knäcka”, och utgår ifrån ett vägledande resonemang som äger rum några gånger varje termin:

Dom /eleverna/ får ju alltid skriva vad dom önskar att dom skulle jobba med, och då står det alltid pilot, till exempel. Och då finns det en gränsdragning, tycker jag, att jag kan tala om att för att bli pilot så måste man ha skolans bästa betyg, eller vad det nu är för nånting. (...) Samtidigt har jag ju verkligen inte rätt att ta bort nåns dröm. (...) Men däremot att vägleda, och tala om att det är så här det går till, (...) och vad är det för skola du går i, och varför går inte du i /x/ där brorsan går? (...) Till slut när dom börjar komma upp mot sexan så har dom det lite grand i

ryggraden. (...) En kille, han säger 'Jag har ju Downs syndrom, vet du'. Och då är saken klar, jag behöver inte prata med honom om den saken. (...) Jag har tyckt att det har varit ett bra sätt, att fråga just 'Vad kommer det sej att du går i grundskolan? Du vill gå grundskolan, varför gör du inte det?' Det låter lite tufft, men vi hjälps ju åt i det här resonemanget, så det är inte så att man bara trycker ner dom, utan det är ett resonemang och 'det här tycker din mamma och pappa och du blev så bra'. Men det gäller ju att informera samtidigt som att inte knäcka.

Redan i lågstadiets särskoleklass påbörjas således väckandet av frågan för de mottagna eleverna, berättar denna lärare. Sedan tar samtalet mer fasta och systematiska former ju äldre eleverna blir, och skolan använder även möjligheten att koppla in en psykolog, som då deltar i samtalen med de äldsta eleverna. En annan lärare beskriver ett liknande förhållningssätt med planerade, återkommande samtalstillfällen. Hon säger att hon försöker förklara innebörden av funktionshindret för eleverna, att hon balanserar mellan att framhålla vad de är bra på och vad som är svårt, och ser som sin uppgift att stötta och hjälpa eleverna i den sorg som handikappinsikt anses innebära. Viktigt är också, menar hon, att visa på vilken hjälp som finns att få vad gäller att klara vissa saker lättare, till exempel datoriserade hjälpmedel. Även denna lärare kan således, liksom den tidigare, sägas omfatta principen om att informera utan att knäcka, då sakligheten i informationen om funktionshindret kompletteras med information om hur handikappet ska kunna kompenseras.

Ytterligare ett par lärare samtalar med självklarhet med barnen om deras svårigheter. Dessa båda undervisar emellertid i varsin särskild undervisningsgrupp, till skillnad från de föregående, och deras samtal handlar företrädesvis om det fysiska funktionshinder som förenar eleverna inom respektive klass, och inte om de integrerade särskoleelevernas utvecklingsstörning. Att diskutera det fysiska funktionshindret anses emellertid i bägge fallen vara mycket viktigt för att barnen ska få en trygg identitet i den "sammanslagda gruppen" som personer med detta funktionshinder sägs utgöra, och man vidmakthåller en stor öppenhet kring handikappfrågor. Läraren i den ena undervisningsgruppen berättar att skolan har en inarbetad form för hur information – till exempel om det fysiska funktionshindrets konsekvenser – ska nå ut till de berörda. Ofta stöttar också eleverna själva varandra, säger denna lärare. De sociala relationerna elever emellan kan således vara betydelsefulla i detta sammanhang. Också läraren i den andra gruppen berättar om liknande erfarenheter: "Många av dom barn som kommer hit, som har varit integrerade, säger att det är skönt när det finns fler med /detta funktionshinder/. Man är inte annorlunda här."

Att medverka till elevernas ökade förståelse av sina svårigheter ses, som vi sett, av flera lärare som något självklart. Eftersom barnen själva är så medvetna om att de är annorlunda, menar dessa lärare, är samtal och information rörande detta något som hela tiden finns aktuellt, inte bara under de schemalagda tillfällena. Ofta kopplas självförståelsen

till självförtroende och trygghet; vet eleverna *varför* de har svårt för vissa saker anses det vara lättare för dem att acceptera svårigheterna.

Beredskap för tal om utvecklingsstörning

Ett annat förhållningssätt som beskrivs är det då läraren väljer att avvakta med samtal eller diskussion i frågan, samtidigt som en beredskap för att frågan spontant kan aktualiseras upprätthålls. En lärare, som inte tagit upp ämnet ännu, säger att hon tillsammans med föräldrarna har kommit överens om att avvakta ytterligare en tid, till dess att barnen själva börjar fundera: ”Många tycker att det är bättre att man börjar hemma, pratar med syskon, och på den vägen börja lite grand,” säger denna lärare. ”Men vi har diskuterat en hel del. Många börjar fundera, och är kanske lite frustrerade också, ’Vad är det som gör att jag inte förstår?’ Så det börjar komma.” En annan lärare menar att hon diskuterar ämnet med eleverna i den mån de själva tar upp det; hon tycker inte att man behöver förklara mer än vad barnen frågar efter: ”Det kommer upp ibland att nån undrar varför det är så och så, och då försöker vi vara öppna med hur det är”, säger hon. Även en tredje lärare säger att hon vanligen avvaktar till eleverna själva tar upp ämnet: ”Det är vid ungefär åtta, nio år som dom börjar fråga ’Varför går vi i en sån här klass?’. Dom här barnen har inte frågat nåt ännu, men om dom gör det så pratar vi om det,” förklarar hon. ”Barn som undrar ’Min kusin kan jättesvåra tal, jag kan inte så svåra tal som han’, då pratar jag om det. När dom frågar, då svarar jag,” säger denna lärare.

Det är emellertid inte bara klassens *elev* som lärare med detta förhållningssätt vill ’vänta ut’. Det kan också handla om att invänta *föräldrarnas* beredskap för samtal om barnets funktionshinder (se vidare nästa avsnitt; ’Föräldrakontakter’). Stundtals kan det också bli fråga om att invänta vad en kommande utredning kan ha att säga om en elev: ”Ibland är det kanske inte så lätt att veta från början”, säger en lärare. ”Dom här barnen är rätt små, så alla har inte var diagnosticerade eller färdigutredda när dom kommer hit. Och då vet man ju inte riktigt, naturligtvis.” Med detta kan förstås att även barnens utredningsresultat är något lärare i vissa fall vill vänta in, innan information och samtal om funktionshindret med eleven själv (och eventuellt elevens föräldrar) kan bli aktuellt.

Till skillnad från det tidigare beskrivna förhållningssättet intar således läraren i detta fall en avvaktande hållning, och undviker att förekomma eleverna (och ibland även föräldrarna och/eller utredningsresultaten). Samtliga lärare som väljer att avvakta uppger att de gör detta till dess att eleverna själva för saken på tal – vilket de är förberedda på inträffar förr eller senare. Det råder emellertid ingen tvekan om att de ändå anser dessa samtal vara av betydelse, dock under förutsättning att samtalen väcks av eleverna själva.

Beredskap för tal om alla människors olikheter

Det finns också en annan typ av förhållningssätt i den aktuella frågan, vilket kan skönjas i ett par lärares berättelser. Detta förhållningssätt kan sägas innebära mindre av information om just utvecklingsstörning och dess konsekvenser, och mer av delgivan-

den av lärarens ideologiska ställningstaganden, på en mer generell nivå, om människors olikheter och allas lika värde. Så säger till exempel en lärare att hon inte vill ge någon elev "en identitet som utvecklingsstörd". Hon "försöker ge dom /eleverna/ en identitet av att man kan vara olika och duga ändå", och säger att hon poängterar för sina elever att "vi är alla olika, och det här är ett sätt att vara olik på". En annan lärare berättar hur hon agerar på liknande sätt i samtal med eleverna om deras svårigheter: "Vi har/ inte något märkvärdigt /samtal/, utan att man är olika, och att man har svårt för vissa saker och lätt för andra." Till slut beskriver ytterligare en lärare – som inte heller hon uppger att hon har någon schemalagd plan över när och hur ämnet utvecklingsstörning ska avhandlas med eleverna – sitt förhållningssätt till eleverna och deras funktionshinder:

Jag är otroligt noga med att alla värderas lika, och behandlas lika. Och sen att jag behandlar dom med respekt, det tycker jag är jätteviktigt. Förhållningssättet är lite... Jag är inte omhändertagande, utan ganska... det är lätt att man blir det med sådana här barn, men att man har en distans till dom och behandlar dom korrekt och mänskligt. (...) Jag tar dom på allvar, jag lyssnar på dom om dom vill nånting, och försöker förstå helt enkelt.

På samma sätt som lärare med ett förekommande förhållningssätt menar att samtal och information rörande funktionshinder är något som hela tiden finns aktuellt – eftersom barnen själva är så medvetna om att de är annorlunda – menar lärare med detta andra synsätt att vad som i detta fall hela tiden finns aktuellt är samtal rörande alla människors olikheter och lika värde.

Summering och kommentar

När det handlar om information till, eller samtal med, eleverna om funktionshinder, ger lärarna uttryck för olika förhållningssätt, vilka här har renodlats till tre olika typer: Några av lärarna beskriver ett huvudsakligen *föregripande* förhållningssätt, då de tillsammans med berörda kollegor planerar vid vilken tidpunkt de regelbundet återkommande samtalen av detta slag ska föras, och på vilket sätt detta ska komma att ske. Information och samtal kan här också sägas ske utan att den emotionellt svåra delen av handikappinsikten förringas – en lärare uppger till exempel att psykolog kan användas för vissa samtal. Det andra av de förhållningssätt som återfinns i lärarnas berättelser är en hållning som präglas dels av *avvaktan och inväntan* på att eleverna själva väcker frågan, och därmed initierar samtalet, dels av en *beredskap* för att initierandet när som helst kan äga rum (varvid samtalet genast tas upp). Båda dessa förhållningssätt motiveras av de aktuella lärarna med att de vill ge eleverna en realistisk bild av funktionshindret; så samtalas här om funktionshindrets upphov, uttryck och konsekvenser; vilka framtidsdrömmar som kan vara möjliga att förverkliga, samt; vilka olika hjälpmedel som finns som kan mildra funktionshindrets effekter och minska handikappet. Det tredje förhållningssättet som beskrivs, är en hållning där läraren varken schemalägger informationstillfällen eller håller en beredskap för elevinitierade samtal såsom

dessa beskrivits ovan, utan istället *undviker* (eller medvetet avstår från) att tala om funktionshinder. Detta förhållningssätt skiljer sig således ifrån de två tidigare på så vis att det inte i första hand fokuserar utvecklingsstörning ur ett medicinskt, individorienterat perspektiv (”Jag har ju Downs syndrom, vet du.”), utan utgår ifrån lärarens mer generella uppfattning om människors olikheter (”vi är alla olika”).

Vilka av de intervjuade lärarna är det då som genom sin berättelse i huvudsak kan sägas exemplifiera vilket förhållningssätt? Den först beskrivna hållningen – med planlagda samtalstillfällen och ett resonemang med eleverna som kan sägas vara vägledande, sakligt och diagnosorienterat – finner vi starkast uttalad hos två lärare. Dessa två har det gemensamt att de båda är speciallärare, och att de är de två speciallärare i studien som har längst erfarenhet av särskola. Annat de har gemensamt är att de arbetar, respektive har arbetat, i (grund-)skolor med mycket lång tradition av inhysta och sedermera inskrivna särskoleelever. Samma förhållningssätt finner vi hos två andra lärare som arbetar i de, sedan länge existerande, särskilda undervisningsgrupper som bildats för skolbarn med vissa typer av fysiska funktionshinder; även dessa lärare berättar att de på ett sakligt och diagnosorienterat sätt samtalar med barnen, såväl vid planerade tillfällen som under det dagliga arbetet. Dock uppges dessa samtal i första hand handla om det fysiska funktionshinder som fört (grundskole-)eleverna till klassen.

Det förekommande och strukturerade förhållningssätt som beskrivits ovan, avseende när och hur elevernas funktionshinder diskuteras med eleverna själva, kan enligt det ovanstående främst sägas återfinnas hos speciallärare med lång erfarenhet av särskoleelever, i skolor där det länge funnits elever i särskola, eller i skolor/klasser som sedan en längre tid specialiserat sig för att ta emot elever med vissa funktionshinder. Ett undantag från detta utgörs av de två andra lärare i studien som uppvisar samma långa erfarenhet av särskola. Dessa lärare får istället exemplifiera det andra förhållningssättet, det vill säga det som karaktäriseras av avvaktan – under beredskap – till dess att barnen själva tar upp frågan.

Att dessa två lärare, liksom en tredje, väljer denna väg, kan förstås genom att de tre undervisar de yngsta eleverna i studien (barn i lågstadieålder). Information och samtal kan här därför sägas få invänta i huvudsak barnens större mognad, men också föräldrarnas beredskap för samtalet i fråga. Samtalen får också i vissa fall vänta till dess att den aktuella elevens utveckling tagit en sådan (avvikande) väg att en utredning kan genomföras som påvisar funktionshindret och beskriver svårigheternas omfattning, det vill säga ger läraren underlag för informationen.

Det tredje förhållningssättet, som här benämns ’beredskap för tal om alla människors olikheter’, finner vi hos två lärare som båda har mycket liten erfarenhet av arbete med särskoleelever. I den ena lärarens skola har särskoleelever endast funnits under ett par års tid, och lärarens erfarenheter från området begränsas också till just denna tid. I den

andra lärarens skola har det länge funnits särskoleelever, men läraren själv har inte arbetat i sin klass särskilt länge, och har heller ingen annan erfarenhet av funktionshinderade barn.

Förhållningssättet i det första fallet kan i någon mån sägas tangera den tidigare beskrivna hållningen 'beredskap för tal om utvecklingsstörning' såtillvida att läraren här uttrycker ett avvaktande ställningstagande gentemot vissa elever då funktionshindret inte accepterats av föräldrarna (se vidare nästa avsnitt; 'Föräldrakontakter'). Det förefaller emellertid *inte* föreligga någon beredskap för kommande samtal om funktionshinder hos denna lärare; visserligen kan hållningen här sägas vara ett svar på föräldrarnas ambivalens eller svårighet att acceptera barnets funktionshinder, men läraren hanterar detta genom att uttrycka att "man kan vara olika och duga ändå". På detta sätt undviker hon, å ena sidan, att nämna diagnoser som inte accepteras av familjen. Å andra sidan är det möjligt att hon ändå skulle välja att förhålla sig på detta sätt i frågan, eftersom hon också uppger att hon inte tror att användandet av begreppet utvecklingsstörd är något som är till nytta för eleverna: "Det är möjligt att jag har fel som inte säger utvecklingsstörd, men jag tror egentligen inte att det gagnar deras identitet, faktiskt", säger denna lärare.

Vad gäller den andra läraren som exemplifierar förhållningssättet 'beredskap för tal om alla människors olikheter', så anser hon att eleverna i klassen egentligen inte *är* särskoleelever i den traditionella bemärkelsen (se avsnittet 'Pedagogikens villkor' om elevgruppens sammansättning). Denna uppfattning om eleverna kan sannolikt ha betydelse för hennes val av hållning i den aktuella frågan. Eftersom vi kan anta att mer diffusa svårigheter hos eleverna – vilket det utifrån lärarens beskrivning sannolikt är fråga om här – gör svårigheterna svårare att benämna och att tala om, åtminstone i sådana medicinska diagnosorienterade termer som lärare med de andra två förhållningssätten använder sig av. Så används till exempel begreppet 'funktionshinder' eller diagnosen 'utvecklingsstörning' inte alls av denna lärare i samtalen med eleverna.

Som vi sett finns olika sätt hos lärarna att förhålla sig till information och samtal med eleverna om funktionshinder och dess konsekvenser. De beskrivna förhållningssätten kan ses som lärarnas svar på läroplanens anmodan om att öka medvetenheten hos särskoleelever om deras egna förutsättningar. Vissa lärare väljer att under planlagda förhållanden föra saken på tal; andra väljer att avvakta till dess att barnen blivit äldre och själva börjar fråga, men hyser beredskap för att ta upp ämnet; åter andra undviker ämnet till förmån för ett delgivande av en mer generell hållning angående människors olikheter. Vi har också något berört förhållandet att föräldrarnas inställning kan vara av betydelse för hur samtal av denna karaktär kan komma att föras. Vi ska i nästa avsnitt vidare studera relationen mellan de aktuella lärarna och särskoleelevernas föräldrar, så som den beskrivs i lärarnas berättelser.

Föräldrakontakter

Att kontakterna mellan skolbarns föräldrar och skolan bör vara 'väl fungerande' poängteras särskilt i skolans läroplan; här framhålls att ett gemensamt ansvar för elevernas skolgång hos skola och vårdnadshavare "skapar de bästa förutsättningarna för barnens utveckling och lärande". Som riktlinje för att uppnå detta anges att "läraren ska samverka med, och fortlöpande informera, föräldrarna om elevens skolsituation och kunskapsutveckling, /samt/ hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iakttä resppekt för elevens integritet" (Lpo94, 2.4 Skola och hem). Detta gäller således såväl grundskole- som särskoleelever. Informationen om elevernas skolsituation överförs huvudsakligen vid så kallade utvecklingssamtal. Dessa samtal, rörande elever mottagna i särskolan, beskrivs av de intervjuade lärarna som "vanliga utvecklingssamtal", det vill säga att de uppges ske på samma sätt som utvecklingssamtal antas ske för elever i grundskolan. Skillnaden sägs dock bestå i kvantiteten – samtalen äger rum något oftare, och får dessutom lov att ta längre tid i anspråk.

Vad gäller de två skolformerna grundskola och särskola, bör i detta sammanhang *Lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång* (SFS 1995:1249, §1-3) beröras något. Denna försökslag (vilken trädde i kraft vid ingången av år 1996, och gäller till och med juni år 2005) ger vårdnadshavaren rätt att tacka nej till erbjudande om mottagande i särskola för sitt barn, för att istället låta barnet erhålla erforderligt stöd inom ramen för grundskolan. Barnet följer då grundskolans kursplaner.¹⁹ Anledningen till att nämna denna lag är att den i vissa stycken kan antas påverka relationen mellan lärare och föräldrar, såsom densamma beskrivs nedan.

I detta avsnitt ska vi närmare studera de olika förhållanden i kontakterna mellan skolan och hemmet som framkommer i intervjuerna. Kontakterna präglas av vad som här benämns som förtroende, konflikt, passiv avvaktan och motiveringsarbete. Dessa fyra förhåller sig till varandra på följande sätt: En föräldrarelation byggd på *förtroende* ter sig som det eftersträvarsvärda. Att erhålla föräldrarnas förtroende är något som samtliga lärare både säger sig önska och anser vara viktigt, och att ha ett sådant förtroende uppges också av flera lärare vara en grundläggande förutsättning då man som professionell ansvarar för andras barn. En relation som präglas av *konflikt*, däremot, och som beskrivs nedan, är naturligtvis inte önskvärd. En konfliktfylld relation kan emellertid hanteras genom det som här kallas *passiv avvaktan* eller *motiveringsarbete*, varvid en förtroendefull relation kan bli möjlig att upprätta.

¹⁹ För ett mer utförligt resonemang angående försökslagens syfte och funktion, se till exempel Skolverkets rapport 'I särskola eller grundskola?' (Skolverket, 2001).

Nedan beskrivs de olika typerna av relationer. Några lärare beskriver föräldrakontakterna som präglade av flera av dessa förhållanden, då olika typer av relationer uppstår i mötet med olika föräldrar.

Förtroende

Den kontakt med elevernas föräldrar, som lärarna (oavsett om de har en sådan relation eller inte) beskriver som präglad av förtroende, sägs innebära att föräldrarna under detta förhållande *litar på* att deras barn får en bra skolgång. Förtroendet beskrivs också här som direkt förbundet med lärarnas yrkesutövande, då ett bristande förtroende – vad gäller att skapa en bra skolgång för barnen – sägs försvåra för lärarna att utföra sin uppgift: ”Om man inte har det /ett gott föräldrastöd/ så är det ju väldigt svårt att göra ett bra arbete”, säger till exempel en lärare. En annan lärare säger: ”Ibland så har dom /föräldrarna/ andra åsikter, och då får man ju ställa upp på dom. Men till en viss gräns, för jag måste också kunna utföra mitt arbete på det sätt som jag anser vara bra och riktigt.” Stundtals kan således en balansgång uppstå för läraren, mellan att å ena sidan tillmötesgå föräldrarnas önskemål (och därmed skapa, upprätthålla eller stärka ett förtroende) och å andra sidan att utföra arbetet på det sätt hon själv vill.

Förtroendet innebär inte bara förtroende för läraren personligen, utan beskrivs också innehålla en positiv inställning till särskolan som skolform. En lärare förklarar att hon ”vill att dom /föräldrarna/, när dom väl säger ja till det här /att låta barnet tas emot i särskolan/, ska tycka att ’det här blir nog bra’, eller ’vi har förhoppning om det’. Man kan ju aldrig garantera nån, men det startläget vill jag ha”, säger denna lärare, och tillägger: ”Och det har jag haft under alla dessa år, nästan.”

Konflikt

Några lärare berättar att de, av olika skäl, ibland upplever samarbetet med elevernas föräldrar som *konfliktfyllt*. Ofta handlar det då om föräldrar som visar motstånd eller skepsis över barnets placering i särskolan. Grunden till detta, menar lärarna, kan vara att föräldrarna inte förstått vilken diagnos barnet fått, eller vilka elever särskolan vänder sig till. En lärare säger till exempel:

När eleverna skrivs in och dom här utredningarna görs... Jag vet inte om dom /utredande psykolog och mottagande biträdande rektor/ har lagt ner jätteenergi på det /att gå igenom utredningens resultat med föräldrarna/ men i vissa fall känns det inte färdigt. (...) Jag blir lite konfunderad när jag får en flicka här, och mamman säger ’hon har lite läs- och skrivsvårigheter, sån där dyslexi eller vad det heter’. Då blir man undrande om dom har förstått det här.

Samma lärare påpekar vidare att hennes elever har olika stöd hemifrån, och att vissas föräldrar (ännu) inte har accepterat barnets diagnos: ”Om jag har ett samtal här, och pratar om att eleven har en utvecklingsstörning, och föräldrarna inte har gått med på det,

då blir det väldigt konstigt. Man måste ha föräldrarna med sig”, säger denna lärare (se även avsnittet ’Att tala om funktionshinder’).

Ibland sägs relationen till föräldrarna även försvåras av språksvårigheter, eller av svårigheter som kan uppstå genom att föräldrarna kommer från någon utomsvensk kultur. En lärare beskriver hur hon upplever att vissa invandrade föräldrar inte alls har någon vana av att prata om barns utveckling. En annan lärare menar att många föräldrar också har en annorlunda syn på att ha ett barn med handikapp. Hon säger till exempel: ”Det är ofta ett enormt motstånd mot själva särskolan. (...) I många kulturer finns inte /föreställningen/ att man kan ha en utvecklingsstörning; ’Mitt barn är friskt, det ser du, det har armar och ben och allting fungerar.’ Det är otroligt svårt.”

För att i någon mån överbrygga språkbarriärer och undvika missförstånd använder man sig ibland av tolkhjälp i kontakten med föräldrarna, framförallt vid utvecklingssamtal, förklarar en lärare. Det innebär dock att fler personer än vad som är vanligt måste delta i detta samtal: ”Vid ett utvecklingssamtal kan det ibland vara sex vuxna plus ett barn”, berättar hon, och fortsätter: ”Det blir en ganska stor apparat, tyvärr.” Här kan vi således anta att ett *förtroligt* samtal – vilket det i linje med lärarnas önskan om en förtroendefull relation bör kunna karaktäriseras som – får svårare att uppstå då allt för många personer är närvarande. Som tidigare noterats föreskriver Läroplanen att läraren i dessa samtal (och i övriga kontakter med hemmet) ska ”iaktta respekt för elevens integritet”. Även detta torde försvåras i den ovan beskrivna situationen. Läraren lägger emellertid också till att ”det har ju varit nödvändigt /med dessa personer med i utvecklingssamtalen/ för att föräldrarna överhuvudtaget ska förstå vad vi håller på med.”

Det är dock inte bara bristande kunskaper i det svenska språket eller en annorlunda kulturell förankring som uppges kunna leda till konflikter i kontakten mellan lärare och föräldrar. En lärare påpekar att vissa föräldrar kan vara lågutbildade, eller att elevens svaga begåvning kan vara nedärvd från föräldrarna. Detta kan också försvåra relationen och möjligheten att mötas i förtroende, menar denna lärare.

Passiv avvaktan

Relationen mellan lärare och förälder kan ibland sägas vara präglad av *avvaktan* från lärarens sida, i meningen ’väntan på’ att föräldrarna ska acceptera barnets funktionshinder; inte förrän då anses den eftersökta förtroendefulla relationen kunna skapas. Den tid som hinner gå, från det att ett barn först aktualiseras för utredning av sina skolsvårigheter, till dess att ett mottagande i särskolan blir ett faktum (och ofta även en tid därefter) beskrivs av flera lärare som en kortare eller längre process, där föräldrarna först så småningom vänjer sig vid tanken på, eller accepterar omfattningen av, barnets svårigheter. Ibland är det samma lärare som följer eleven (och föräldrarna) genom hela processen, ibland tar en ny (special-)lärare vid i samband med mottagandet. Under hela denna tid kan processen emellertid komma att prägla samarbetet mellan den aktuella

läraren och de berörda föräldrarna, menar flera lärare: ”Det kan dröja många år innan dom accepterar att deras barn måste gå i särskola. Ofta har föräldrarna kvar en skepsis genom hela tiden”, säger till exempel en lärare.

Utifrån de intervjuade lärarnas berättelser kan ovan nämnda process i flera fall sägas vara styrd av *föräldrarnas krisbearbetning*, vilken ofta tar vid efter beskedet om att det egna barnet inte är som de flesta andra. Här har möjligen en förskjutning i tid skett under senare år; vad gäller elever som idag tas emot i grundsärskola, har upptäckten av avvikelserna i många fall inträffat först i skolåldern, och inte som vanligen varit fallet för tidigare mottagna elever, vid födelsen eller kort därefter (Blom, 1999). Blivande grundsärskoleelever uppvisar alltså ofta under pågående skolgång en sådan avvikande utveckling att särskilda åtgärder föreslås. Vi kan därför anta att bearbetningsprocessen i dessa fall inte heller inleds förrän vid detta tillfälle. Förskjutningen i tid innebär då att föräldrarnas krisbearbetning, från att tidigare ha startat då barnet varit yngre, nu i många fall inleds först då barnet är i skolåldern. Detta i sin tur får till följd att just lärare i skolan blir delaktiga i nämnda process.

Senareläggningen av upptäckten av avvikelserna kan också innebära att föräldrarna till stor del är oförberedda på de synpunkter angående elevens prestationer som skolan lämnar. En lärare förklarar att ”man får inte ta det så personligt om man blir anklagad för det ena och det andra. (...) Men om vi har så kallade besvärliga föräldrar så handlar det mycket om obearbetad sorg. Det får man tänka på.” Vad hon menar är att föräldrarnas, som hon säger, ”frustration och ilska” tar sig vissa uttryck. Hon säger också: ”Egentligen vill dom inte ha ett sånt barn. Egentligen.” Ytterligare en lärare påpekar: ”En del föräldrar befinner sig fortfarande i en sorg, eller i en kris, och uppfattas kanske som lite svårhanterliga. Och det är dom ibland, faktiskt. Men till viss del så får man bjuda på det, man får ta det. (...) Att kanske /låta dem/ vara så ett tag, och försöka bemöta där.”

Ett sätt att just bemöta föräldrar i en sådan situation uppges finnas inom vissa skolors organisation, där man erbjuder olika ’steg’ vad gäller barnets placering – till en början placeras barnet i en samundervisningsgrupp tillsammans med grundskole- och särskoleelever, och först efter en tid tas barnet emot som elev i särskolan: ”Det här att man först kommer hit /till samundervisningsgruppen/, och föräldrarna kanske tycker att barnet då får möjlighet att kunna klara sej i vanlig grundskola, men med specialinriktning. Men sen, en del behöver ju särskolan ändå”, förklarar en lärare. Hon fortsätter: ”Jag tror att det är bra för föräldrarna att det kan vara så här /som i en samundervisningsgrupp/. Många föräldrar har hopp, och ibland är det kanske inte så lätt att veta från början.” I andra fall låter man helt enkelt tiden för föräldrarnas accepterande ha sin gång: ”Det tar tid, det är klart. Men man kan väl lita lite på föräldrarna också, att dom förstår nog så småningom”, säger en lärare. Ytterligare en lärare berättar att ”det finns barn som vi har

haft här, och som skulle ha skrivits in i särskolan väldigt tidigt egentligen, men där föräldrarna inte accepterat det förrän till högstadiet.”

Processen kan ibland även, som framkommer i vissa lärares berättelser, sägas vara styrd av *barnets grad av välmående*. Många av särskoleeleverna, som nu går i en liten klass, sägs ha varit mycket ensamma tidigare. En del sägs även ha varit utsatta för mobbing:

Många barn som kommer från grundskolan har såna här /negativa erfarenheter av/ kamratkontakter. (...) Dom är ofta väldigt ensamma, och en del kan vara utsatta för mobbing. (...) Och när dom då kommer till den här lilla klassen, där dom då plötsligt är nån, omtyckt och får kamrater, får en helt annan status. Hur dom växer och också utvecklas även intellektuellt, för det ena hänger ihop med det andra. (...) Det blir så påtagligt då när dom /föräldrarna/ ser, från att ha haft ett väldigt ledset och ensamt barn, så blir det glatt och positivt. Och att dom vill gå till skolan, att det finns nån som ringer, (...) för många är det en helt ny erfarenhet. (...) Det vänds ofta till nåt väldigt positivt från att ha varit ett stort motstånd, för så är det ju och det med all rätt. Jag kan mycket väl förstå föräldrarna. Det är ett stort steg att ta, att skriva in sitt barn i särskolan.

Den ovan citerade läraren menar till exempel att den ändrade skolformstillhörigheten – och den därmed ändrade klassplaceringen – kan föra med sig att barnets tidigare negativa sociala upplevelser byts ut mot nya positiva sociala relationer; i och med att föräldrarna så småningom upplever att barnet verkar må bättre, förändras även deras tidigare negativa eller skeptiska inställning.

En annan lärare, som valt att passivt avvakta, säger att hon gör detta på grund av att hon *inte* anser att det är *hennes uppgift* att påverka föräldrarnas val av skolform. Det uppdraget, menar hon, ligger hos elevvårdsteamet med skolpsykolog och rektor (och där hon visserligen också ingår). Denna lärare säger angående den långa tid som kan förflyta under processens fortskridande att ”eftersom dom /de eventuellt blivande särskoleeleverna/ går i våra små grupper, så klarar dom sig på nåt sätt ändå. Man hinner pyssla om dom så att dom mår bra, även om dom inte lär sig så mycket.” En annan lärare uttrycker att hon *av respekt för föräldern* avstår ifrån det motiveringsarbete som skulle kunna leda till att föräldrarna ansökte om särskola för sitt barn: ”Ibland kan det vara kanske att man har olika åsikter om eleven borde vara inskriven i särskolan eller ej. Och då får man ju respektera det. Samarbetet kring barnet måste ändå vara gott”, säger hon. ”Vi försöker alltid lyssna på vad föräldrarna vill.” Ännu en anledning till en avvaktande hållning uppges vara det faktum att övergången från grundskola till särskola ibland kan bli mycket lång beroende på organisatoriska omständigheter; eleverna tvingas helt enkelt *vänta på* att få en *utredning* till stånd: ”Vi har barn som mycket väl skulle vara inskrivna i särskolan men som inte är det. (...) Utredningen har inte kommit igång, så man har inte sett hur pass allvarligt det har varit”, berättar en lärare.

Ytterligare en lärare avstår från att påverka eller motivera föräldrarna, av respekt för dessas redan gjorda ställningstagande. Emellertid handlar det i detta fall om det omvända förhållandet, då det rör elever som mottagits i särskolan, men där läraren anser att de *inte* har någon utvecklingsstörning. Läraren anser att eftersom detta är ett beslut som tagits av föräldrarna i samråd med elevernas tidigare lärare finns ingen anledning att aktivt ifrågasätta placeringen. Denna lärare accepterar således föräldrarnas val av skolform och gör ingenting för att förhållandet skulle ändras, trots att hon själv inte anser att den aktuella skolformen är den 'rätta' för dessa elever.

Motiveringsarbete

Ovanstående beskriver hur lärare avvaktar dels föräldrars acceptering av barnets funktionshinder, dels föräldrars ställningstagande till huruvida deras barn ska gå i särskola eller ej. Samarbetet med föräldrar kan även präglas av motsatsen till denna passiva avvaktan, nämligen av ett *aktivt motiveringsarbete* från lärarens sida, i syfte att i någon mån skynda på den tidigare beskrivna processen. Målet kan sägas vara att övertyga föräldrarna om vilken typ av skolgång som är den bästa för barnet i fråga (i detta fall mottagande i särskolan, vilket får antas innebära föräldrarnas acceptans av funktionshindret i fråga) eller stärka föräldern i det ställningstagande hon redan gjort i och med att barnet blivit särskoleelev. Till exempel säger en lärare att hon själv gärna skulle prata med föräldrarna i samband med att ett beslut fattats som innebär att barnet kan komma att byta till en mindre klass, eller tas emot i särskolan:

Jag tror att jag skulle vara bättre på det än vad dom är som gör det som sitt arbete. (...) Dom bara skrämmer föräldrarna. (...) Jag har haft väldigt svåra föräldrar, som har varit aggressiva. Men jag förstår deras ilska och deras rädsla och att dom är oroliga... Jag har tänkt jättemånga gånger, när jag har hört att det är nåt barn som är på väg till oss, och dom är negativa, att jag ska be att få prata med dom. För det brukar inte vara så stora problem sen.

En annan lärare säger att "motiveringsarbetet med dom här föräldrarna – särskolerektorn är mycket inblandad i det – det är jättelångt. (...) *Det här motiveringsarbetet, lämnar du över det till särskolerektorn?* Nej, det får man göra själv också. Absolut. Framför allt dom här lärarna som hade dom här barnen innan dom kom in i särskolan fick ju göra ett jättearbete med psykolog och kurator i grundskolan. Många barn kommer ju från grundskolan."

En lärare förklarar sin inställning till att bedriva motiveringsarbete med att hon har vissa *skyldigheter gentemot föräldrarna*: "Det är vår uppgift att upplysa föräldrarna, eller få dom att se hur barnet egentligen står. Det gör vi genom våra observationer och utvärderingar. Vi måste ju jämföra med normalutvecklingen, och ibland säger dom /föräldrarna/ spontant att det här går inte, barnet behöver gå i särskola", berättar denna lärare, och fortsätter: "Annars bör jag ju upplysa föräldrarna om att dom måste tänka i

dom banorna. Jag kan ju inte lura dom att tro att barnen ska kunna klara dom nationella proven, för det kommer dom kanske inte att göra. (...) Men sen är det deras beslut i alla fall”, förklarar hon.

Summering och kommentar

Kontakten mellan barnens föräldrar och de lärare som undervisar eleverna bör, enligt skolans styrdokument, fungera väl. I lärarnas berättelser framkommer att dessa kontakter präglas av olika komponenter, var och en för sig eller flera samtidigt; *förtroende*, *konflikt*, *avvakta* och *motiveringsarbete*. En lärare kan vilja ha, eller kan vara beroende av att ha, föräldrarnas förtroende. Förtroendet kan sägas innebära dels förtroende för läraren som person, dels förtroende för särskolan som skolform. Under vissa omständigheter kan emellertid en konflikt finnas med i relationen. Konflikten sägs ofta vara grundad på missförstånd, eller på oenighet vad gäller barnets svårigheter, skolforms- eller klassplacering. Läraren kan förhålla sig till denna konflikt på olika sätt, antingen genom att avvakta och låta föräldrarna själva komma till (handikapp-)insikt och/eller fatta beslut rörande barnets skolformsplacering, eller genom att påbörja ett motiveringsarbete för att övertyga föräldrarna (eller stärka dessa i sitt beslut) om att bedömningen av barnets svårigheter och den aktuella placeringen är den rätta alternativt den felaktiga. Så småningom kan då det önskade förtroendet bli möjligt att upprätta.

Men vad är det som gör att vissa lärare väljer att avvakta, och att andra hellre vill försöka motivera eller övertyga föräldrarna? Vem av lärarna säger vad i det ovanstående? Vi ska här se närmare på tre lärare som väljer att *avvakta eller avstå* från motiveringsarbete. En av dessa som valt att avvakta anser det inte vara hennes uppgift att påverka föräldrarnas val av skolform. En annan säger sig avstå ifrån motiveringsarbetet av respekt för föräldrarna. Båda dessa lärare arbetar i särskilda undervisningsgrupper, och har speciallärar- respektive specialpedagogutbildning. Ingen av dem har dock särskilt lång erfarenhet av att undervisa särskoleelever (vilka i förekommande fall integrerats i klassen). En tredje lärare som avstår från att påverka föräldrarna – då hon inte delger dem sin åsikt att klassens särskoleelever *inte* hör hemma i den skolformen – arbetar också hon i särskild undervisningsgrupp. Denna lärare har endast traditionell lärarutbildning, och, i likhet med de två ovanstående, mycket liten erfarenhet av särskoleelever.

Vidare finner vi i studien två lärare som tydligt i sina berättelser anger att de aktivt försöker (respektive vill försöka) *motivera och påverka* föräldrarna i deras val av skolform. Dessa två lärare har det gemensamt att de har mycket lång erfarenhet av särskoleelever. Den ena har formellt specialpedagogisk kompetens, den andra har grundläggande lärarbehörighet. Den förstnämnda läraren uppger att hon försöker utöva inflytande på föräldrarna eftersom hon anser det vara hennes *skyldighet*. Hon menar att hon har skyldighet gentemot föräldrarna att upplysa (informera) dem om vilka svårigheter den aktuella eleven möter i skolarbetet, och hur detta kan komma att utvecklas.

Vad gäller den andra läraren som gärna skulle gå in i ett motiveringsarbete av detta slag, ger hennes berättelse uppfattningen att det framför allt är av omsorg om föräldrarna i deras känslomässigt svåra situation som hon vill försöka motivera dem, och övertyga dem om att den aktuella skolgången är den bästa för barnet.

I detta sammanhang kan tilläggas att flera av lärarna, såväl grundskollärare som speciallärare och specialpedagog, säger sig ha *brister i sin utbildning* just vad gäller bemötandet av föräldrar. Framförallt beskrivs detta gälla den professionalisering av det stödjande förhållningssätt som i många fall beskrivs vara nödvändig för att man så småningom ska kunna uppnå den förtroendefulla relation som lärarna tillskriver så stor betydelse. Tre av de fyra lärare som anger brister i utbildningen inom detta område väljer att avvakta framför att motivera eller övertyga föräldrarna.

Två av de lärare som anser sig sakna formell kompetens rörande bemötandet av föräldrar uppger emellertid att de får psykologstöd i vissa (besvärliga) samtal. En av dessa lärare arbetar i en särskoleklass, men har varken specialpedagogisk utbildning eller särskilt lång erfarenhet av särskoleelever. Hon har i föreliggande kapitel beskrivit föräldrasamtal präglade dels av föräldrarnas motstånd mot särskolan och ett "jättelångt" motiveringsarbete, dels av en nödvändig tolkhjälp vid elevernas utvecklingsamtal. Denna lärare berättar dock vidare att hon alltid har förmånen att ha tillgång till en psykolog vid föräldrasamtal: "Om barnet kommer från grundskolan har vi ofta med grundskolans psykolog", förklarar hon, "och sen har vi en egen psykolog inom särskolan /Enheten för särskolan/ som också är med på svåra samtal och vid tillfällen där det har behövts."

Den andra av de lärare som berättar att hon kan få stöd i vissa föräldrasamtal, arbetar i en särskild undervisningsgrupp, är speciallärare, men har mycket liten erfarenhet av särskoleelever. Hon väljer att passivt avvakta och låta föräldrarna själva komma till (handikapp-)insikt och/eller fatta beslut rörande barnets skolformsplacering. Vad gäller svåra, känsliga föräldrasamtal säger hon: "Man sitter mest där och använder sin egen vanliga mänsklighet. Jag har aldrig lärt mig det professionellt, hur man i praktiken bemöter det", förklarar hon, "bara hur svårt det kan vara, och att det påverkar familjen och syskon. Och sorgen." Angående ett eventuellt motiveringsarbete för att hjälpa fram föräldrarna till ett beslut, säger denna lärare – som i övrigt inte anser motiveringsarbete vara hennes uppgift – att detta kan diskuteras i vissa situationer: "Det är elevvårds-teamet med skolpsykolog och rektor, och där jag är en del. Och där kan man ju prata om det." Även här finns sålunda, för 'svåra' samtal, ett forum för läraren som inkluderar professionell kompetens i form av stöd från till exempel skolpsykolog.

6. MÖJLIGA MÖTEN

Att underlätta integreringen av elever i särskola respektive i grundskola – det vill säga öka möjligheten till samarbete, kontakter och möten mellan dessa elevgrupper – var en av intentionerna bakom kommunaliseringsreformen. Reformen, som innebar att ansvaret för särskoleelevernas undervisning fördes över från landstingen till kommunerna, var helt genomförd år 1996, och särskoleeleverna har härefter kommit att tillhöra samma kommunala organisation som andra elever. Emellertid uppstod drivkraften till att integrera personer med funktionshinder, i sådana miljöer som anses mer 'normala', redan under 60-talet. Detta gällde då inte enbart skolan; här fanns en politisk strävan att öka integreringen generellt i syfte att normalisera funktionshindrade medborgares dagliga tillvaro för att minska uppkomsten av sociala handikapp. Denna integreringsprocess, som skulle inlemma funktionshindrade 'i den samhälleliga gemenskapen', tog sig uttryck genom myndigheters placeringsbeslut i rent fysisk bemärkelse; under 70-talet började man placera barn med funktionshinder i vanliga skolklasser, organisera särskoleklasser i lokaler i den vanliga skolan, bygga gruppboheter i vanliga bostadsområden och så vidare. Man började också så småningom att lägga ned institutioner. Genom dessa åtgärder antogs mer eller mindre ofreflekterat att även den sociala integreringen skulle följa automatiskt, något som dock (ännu) inte blivit fallet (se t. ex. Hill & Rabe, 1996 och A Gustavsson, 1998).²⁰

Idag kan elever som tagits emot i särskolan få sin undervisning förlagd till någon av det flertal olika klasskonstellationer som finns inom det obligatoriska skolväsendet (Blom, 2001). Samtliga nio lärare som intervjuats för föreliggande studie arbetar i små undervisningsgrupper som befinner sig i samma (grund-)skolor och i samma skolbyggnader som de ordinära grundskoleklasserna. Personal och elever i de två skolformerna är således, så väl organisatoriskt som lokalmässigt, tillsammans inom respektive skola. Men i vilken utsträckning möts man?

I detta kapitel ska vi se närmare på vilka möjligheter till möten mellan dessa elevgrupper (särskoleelever i liten klass och grundskoleelever i ordinär grundskoleklass) som lärarna uppger finns, samt vilka möjligheter att mötas som ges lärarna själva.

Gemensam undervisning

Den kontaktmöjlighet eller samverkansform som vi först ska se närmare på, är den där enskilda särskoleelever, som under merparten av skoltiden får sin undervisning i en liten

²⁰ Integreringsprocessens uppkomst, funktion och konsekvenser behandlas mer utförligt i rapporten 'Särskilda elever' (Blom, 1999).

grupp, integreras i normalstora grundskoleklasser under vissa schemalagda lektioner. Under dessa tillfällen bedrivs således *gemensam undervisning* av elever i de båda skolformerna, varför en undervisningssituation som denna skulle kunna benämnas integrerad. Noteras bör dock att eleven (ibland eleverna) från särskolan inte befinner sig här på lika villkor som grundskoleeleverna, då det är särskoleeleven som tillfälligt lämnar sin egen undervisningsgrupp för att ansluta sig till en befintlig grundskoleklass. Så hur resonerar lärarna när de integrerar vissa särskoleelever på det här beskrivna sättet? När integrerar man, och vad är det som krävs för att integreringen, i lärarnas ögon, ska anses som lyckad?

När integrerar man?

Idéen om att deltidintegrera särskoleelever i normalstora grundskoleklasser förefaller i de flesta fall vara väl förankrad. Lärarna uppger till exempel att de integrerar särskoleelever "från och till, vi prövar ju alltid lite olika" och: "En elev är med på /en viss verksamhet/, vilket inte har fallit ut så bra, men det är ett försök i alla fall." Lärarnas uttalanden visar på att deltidintegrering är något man finner anledning att prova, eller till och med sträva efter. Det är emellertid inte alla typer av lektioner som kommer i fråga för en integrerad undervisning. De lärare som berättar att de låter deltidintegrera vissa särskoleelever vissa lektioner uppger att en sådan integrering huvudsakligen provas eller genomförs i övningsämnen: "Det är bara i dom /övningsämnena/ som det är integrerat, det är slöjd, idrott, hemkunskap (...) bild och musik", berättar till exempel en lärare. En annan lärare säger: "Nästan alla elever är integrerade i fackämnen; idrott, musik, slöjd. Så har det /alltid/ varit." Integreringen sker således inte i någon större utsträckning i de teoretiska ämnena. En lärare förklarar: "Vi har haft integrering genom alla år. Dom här barnen har svårigheter att hänga med i det tempot som dom /den ordinarie grundskolan/ håller, i matte, svenska och engelska till exempel. Därför har dom lektionerna oftast inte varit aktuella." En annan lärare påpekar emellertid att musikämnet under vissa förhållanden kan innebära moment som försvårar möjligheten att integrera: "Dom börjar sjunga lite sånger på engelska på mellanstadiet, och det är inte så lätt /för särskoleeleverna/", förklarar hon.

Ett motiv för att deltidintegrera som framkommer i lärarnas berättelser, är att denna form av samarbete antas öka eller upprätta särskoleelevernas möjlighet till social gemenskap med 'vanliga' elever: "Flera av dom elever jag har haft i särskolan har vi försökt integrera i grundskolan /vissa lektioner/ just av den orsaken att man tycker att isoleringen blir mindre", säger till exempel en lärare. Samma hållning finner vi i en annan lärares uttalande – en lärare som dock inte själv har några av klassens elever integrerade i andra klasser. Hon säger bland annat att "eftersom /den egna/ klassen är så stor, dom är /x/ stycken, så är dom ju rätt så många som dom är". Denna lärare menar således att eleverna i detta fall inte behöver söka sociala relationer utanför den egna klassen, vilket annars skulle vara en anledning till deltidintegrering.

Angående vilken elev en integrering som den ovan beskrivna kan fungera bra för, säger en lärare att några elever är mer inställda på att gå i liten klass ”för dom har alltid gjort det”, medan andra elever som tidigare har gått i en stor klass *vill* vara i en stor grupp. Det anses således i detta fall vara lättare att deltidsintegrera en särskoleelev som flyttat över till en liten undervisningsgrupp efter en tid i ordinär klass, det vill säga en elev som är van vid undervisning i stor grupp. Här kan vi också skönja ytterligare ett motiv för att deltidsintegrera, nämligen motivet att upprätthålla nyblivna särskoleelevers möjlighet till social gemenskap med tidigare klasskamrater, på så sätt att vissa särskoleelever kan integreras i sin ursprungliga klass under vissa lektioner.

Deltidsintegrering genomförs som vi sett huvudsakligen i övningsämnen. Vilka skäl kan vi anta ligger bakom detta? Utgår vi ifrån det som skiljer elever mottagna i särskola från elever i grundskola kan vi konstatera att skillnaden består i att de tidigare eleverna konstaterats ha begränsningar av den intellektuella begåvningsnivån, samt i förmågan att abstrahera. Då övningsämnen kan sägas vara ämnen med lägre krav på just intellektuell begåvning och/eller abstraktionsförmåga – jämfört med teoretiska ämnen – kan, i detta perspektiv, integrering i dessa ämnen ses som ett sätt att låta särskoleelever få möjlighet att delta i undervisningen på liknande villkor som grundskolans elever; det vill säga, genom att integrera i övningsämnen erbjuds särskoleeleverna utmaningar (i meningen undervisning på grundskolenivå) i sådana ämnen där de antas ha kapacitet att göra sig gällande. Så försvåras till exempel integrering i musikämnet, som vi sett, då engelska sånger – och därmed det teoretiska ämnet engelska – införs på repertoaren.

När fungerar det inte?

Som beskrivs ovan berättar de flesta lärare att de på olika sätt provar att deltidsintegrera särskoleeleverna, och att de försöker hitta sätt som fungerar. I flera fall tillägger de emellertid att det inte alltid fungerar väl. Man *strävar* således efter integrering trots att man också noterar *svårigheter* i att få det hela att fungera.

Orsakerna till en utebliven väl fungerande integrering är flera, enligt lärarna. Många lärare menar att det blir svårare att integrera ju äldre eleverna blir, i synnerhet då de har att ta hänsyn till elevernas sociala och emotionella välmående: ”Med åren blir det himla tufft att vara den enda som man bryter ut ur en klass, och som sen ska ingå i en stor klass som redan känner varandra”, påpekar till exempel en lärare, och fortsätter: ”Tonåringar är ju ännu mer annorlunda... Också särskolans elever, dom känner nog att dom inte riktigt räcker till och duger till. Så modet finns nog inte riktigt där.”

En annan lärare menar också hon att det är lättare att integrera yngre elever, och att eleverna i högre åldrar själva säger ifrån – något som hennes elever gjort, och som hon uttrycker stor förståelse för:

På lågstadiet fungerar det bra, men... Det är eleverna själva som inte tycker att det är så lätt. Och jag kan förstå, komma alldeles ensam /på en idrottslektion/ till en stor klass med tjugofem elever, klä av sig, duscha... Man är ganska så utsatt. Så dom vill alltså inte gå. Så nu har vi önskemål om att dom ska ha gymnastik och musik och slöjd själva, (...) för det har varit mycket gråt under det här läsåret. Det är väl så att klyftan växer ju också med åldern, och integreringen får inte vara ett självändamål. Det måste vara till gagn för eleverna, och det har det inte varit. (...) Jag tyckte när jag kom hit, att det var jättepositivt att det var så självklart att dom var integrerade. Men under det här året har jag inte känt att det varit lika roligt, eftersom eleverna har varit... Det har varit mycket bekymmer. Att tvinga dom att gå dit, det känns inte bra.

Att särskoleeleverna ibland själva inte vill låta sig integreras möter således i detta fall stor förståelse, med påföljden att den aktuella integreringen kan komma att dras tillbaka ("så nu har vi önskemål om att dom ska ha gymnastik och musik och slöjd själva"). Ytterligare en lärare uttrycker ett liknande ställningstagande: "Drama hade vi förra året, men det funkade inget bra, så det tog jag bort dom ifrån."

I lärarnas berättelser framkommer att de ofta funderar över denna form av integrering; över dess funktion och betydelse: "Jag kan ibland fundera väldigt många gånger om det är värt det priset", kommenterar en lärare, och syftar på de svårigheter hon menar särskoleeleverna kan möta under de integrerade lektionerna. En annan lärare inbegriper även 'de vanliga' grundskoleeleverna i sitt resonande: "Det är inte rätt mot dom här barnen, och inte heller mot dom andra som finns i den klassen /grundskoleklassen/." Även denna lärare *tror* emellertid på integrering, men tillägger: "Man måste vara oerhört vaksam på hur den fungerar". Liksom andra särskoleelever integreras hennes elever framförallt i övningsämnen, vilket vi sett anses vara de mest lämpliga lektionerna för gemensam undervisning. Att integrera i dessa ämnen är dock något denna lärare menar inte är alldeles enkelt, framförallt av *sociala* skäl: "Där /i övningsämnena/ utmärker sig dom här barnen ännu mer", menar hon, och förklarar: "Därför att det är fullständigt omöjligt för dom att ingå i det sociala samspel som man har på gymnastiken eller musiken. För dom här barnen är ju bara tanken att sjunga kanske övermäktig, och ska man dessutom sitta i en hel klass...". En annan lärare hävdar att integrering i teoretiska ämnen inte (heller) är att tänka på: "Inte svenska och matte, nej, det är värre, då måste vi ha svårighets... /-anpassat?/. Och det finns heller ingen anledning att dom skulle... Visst kan man gå och sätta sej, men det måste ju vara för att få ut nånting av det", säger denna lärare, och menar att särskoleelevers deltagande i grundskolans teoretiska lektioner antagligen inte skulle kunna tillföra de aktuella eleverna tillräckligt mycket vad gäller *kunskapsinhämtning*.

Ett annat exempel på när integreringen inte fungerar så som det är tänkt, uppges vara när den mottagande läraren (klass- eller ämnesläraren i den stora klassen eller läraren i det aktuella övningsämnet) ”inte är riktigt inställd på att ta emot dom här ungarna”, som en lärare uttrycker det. ”Jag kan inte vara den som driver det hela tiden, det är beroende av att nån tar emot”, säger hon, och fortsätter: ”Jag kan ju inte slänga ut dom i ett hav av stökiga ungar och tro att det är integrering, utan dom måste ha stöd och hjälp för att klara såna situationer.” Denna lärare säger också att hon – dock utan framgång – försökt få till stånd formella möten med de mottagande lärarna, där särskoleelevernas behov och integreringens fungerande skulle kunna diskuteras; detta eftersom hon anser det vara bristande information som ligger till grund för de tillfällen då integreringen misslyckas. Emellertid påpekar hon också att det är väldigt olika beroende på vilket barn det gäller: ”En del klarar ju saker av sig själva för att dom är såna, dom fixar dom flesta situationer, och sen finns det såna som inte gör det, som blir rädda, tycker det är jobbigt i en stor grupp, och det är stökigt, och dom klarar inte av att ha fler vuxenrelationer.”

Summering och kommentar

Flera av lärarna berättar att deras särskoleelever vid olika tillfällen och under olika lektioner haft *gemensam undervisning* med grundskoleelever i normalstora grundskoleklasser, så kallad deltidsintegrering. Företrädesvis sker en sådan integrering under vissa schemalagda lektioner i övningsämnena som slöjd, idrott, hemkunskap, bild och musik. Integreringen kan ses som syftande dels till att ge särskoleeleverna utmaningar i sådana ämnen där de kan göra sig gällande på liknande villkor som andra elever, dels till att ge dem möjlighet till social gemenskap med ’vanliga’ grundskoleelever. Lärarna berättar att de har såväl positiva som negativa erfarenheter av denna form av integrering. Att integrera *enstaka* särskoleelever under vissa lektioner är något som de aktuella lärarna i princip tycker är eftersträvansvärt, men svårt att få att fungera i praktiken. Stundtals förefaller deltidsintegrering vara endast ett självändamål, menar några lärare.

Lättare (och med ett mer positivt resultat) verkar det då vara att integrera *en hel grupp* i en stor klass. En lärare berättar till exempel att man i mellanstadiet ibland har lektioner tillsammans med andra klasser: ”Musik har vi /hela särskoleklassen/ tillsammans med en /grundskole-/treå, och det har visat sig vara ett jättelyft! Det blir så härlig sång, en mångfald som är så underbar, och som det är så roligt att få vara med om!”, säger hon. Ytterligare en lärare kan tänka sig att hennes klass skulle kunna ha vissa lektioner tillsammans med någon grundskoleklass. Ännu har emellertid något sådant samarbete inte inletts: ”Det skulle vara roligt att börja med tvåorna. (...) Men jag vill att den här gruppen som jag har blir en bra och stabil grupp först, innan vi börjar gå ut”, säger hon, och menar att gruppen ännu inte är redo att möta andra elever (och lärare?) i en gemensam undervisning. Ytterligare en lärare menar att hennes elever inte är redo för integrering: ”Barnen klarar inte en integrering för tillfället. (...) Det är ett för högt mål att sätta, idag i alla fall”, förklarar hon.

Lärarnas berättelser, i fråga om deltidintegrering som en möjlighet för elever i olika skolformer att mötas på, präglas som vi sett av omsorg om elevernas bästa; trots att lärarna i huvudsak säger sig vara *för* integrering, tenderar denna vara lätt att välja bort i de fall den inte fungerar – om eleverna av olika skäl inte vill, om integreringen endast upplevs vara ”ett självändamål”, om klassläraren inte har möjlighet att vara med, eller om den mottagande läraren inte kan ta emot eleven på ett tillfredsställande sätt.

Vilka lärare är det då som uttrycker vad i fråga om att deltidintegrera särskoleeleverna på det ovan beskrivna sättet? Fem lärare använder sig, i olika stor utsträckning, av deltidintegrering som ett sätt att öka kontaktmöjligheterna mellan särskoleelever i små undervisningsgrupper och elever i grundskolans ordinära klasser. Vi kan dock, som framkom ovan, i några fall skönja ett visst *tvivel* rörande ’nyttan’ med denna åtgärd. De lärare som mest explicit uttrycker en sådan skepsis (”med åren blir det himla tufft” och ”är det värt priset?” respektive ”man är ganska så utsatt” och ”det måste vara till gagn för eleverna, och det har det inte varit”) är två utbildade speciallärare med dels mycket lång erfarenhet av särskoleelever, dels mycket lång erfarenhet av arbete i särskoleklass. Dessa lärare uttrycker också, förutom sin skepsis, stor förståelse för att särskoleeleverna då de når högre åldrar inte vill låta sig integreras, varvid integreringen kan komma att avbrytas.

Den tredje läraren i studien med liknande erfarenheter av särskoleelever och särskoleklass som de två tidigare, och med formell specialpedagogisk kompetens, uppger att hon visserligen provat integrering, men att detta (i dagsläget) är ett för högt mål att sätta för hennes elever. Denna lärare undervisar, till skillnad från de två tidigare, elever i lågstadieålder. En annan lärare, som väljer att *inte* integrera sina särskoleelever, undervisar också hon elever i lågstadieålder. Hon säger att hon så småningom, när hennes undervisningsgrupp blivit ”stabil”, kan tänka sig att låta denna ingå i någon form av samarbete med andra klasser. Här kan vi således notera två förhållanden eller uppfattningar som kan sägas peka åt olika håll: Två lärare (med elever i mellanstadieålder) uppger att integreringen av särskoleelever i ’vanliga’ klasser blir svårare ju äldre eleverna blir, samtidigt som två andra lärare (med elever i lågstadieålder) menar att deras elever ännu inte är redo att låta sig integreras.

En annan lärare uppger att hon visserligen försökt deltidintegrera vissa av eleverna, men att hon anser att det (egentligen) inte är rätt mot barnen – varken mot de integrerade särskoleeleverna eller mot de elever som finns i grundskoleklassen. Denna lärare beskriver vidare sina särskoleelever som barn med beteendestörningar och psykosociala svårigheter, vilket i intervjumaterialet framstår som utgångspunkt för hennes resonemang. Det är också denna lärare som menar att särskoleeleverna har svårt att klara av den *sociala* situation som deltidintegrering (om än i övningsämnen) antas innebära. *Det enskilda barnets svårigheter* kan således här ses som en omständighet som kan försvåra integreringen.

Andra svårigheter vad gäller att få till stånd en fungerande integrering uppges vara då de *lärare* som undervisar i de aktuella grundskoleklasserna uppfattas som *oförmögna att ta emot* särskoleeleverna på ett tillfredsställande sätt. Detta uppges huvudsakligen av en lärare. Denna lärare är specialpedagog, och arbetar i en skola där särskoleelever endast funnits under ett par års tid. Själv har hon undervisat i särskoleklassen sedan den startade, och hon berättar hur hon redan från början försökt få till stånd en diskussion om deltidintegrering med de berörda lärarna utan att lyckas. Detta pekar på förhållandet att en fungerande deltidintegrering också innebär ett *aktivt samarbete* mellan de lärare som vanligen undervisar särskoleeleverna och de som undervisar i grundskolans ordinära klasser.

Samtliga lärare som uttalar sig om deltidintegrering här ovan arbetar alla i särskoleklass respektive i samundervisningsgrupp. När det däremot gäller lärare som arbetar i särskild undervisningsgrupp är kontaktmöjligheten 'deltidintegrering' något som inte alls aktualiserats. Anledningen till detta synes vara, att då dessa lärare företrädesvis undervisar grundskoleelever, betraktas redan de särskoleelever som går i klassen som integrerade. Någon ytterligare integrering av dessa elever, som att deltidintegrera dem under vissa lektioner i en ordinär grundskoleklass, har därmed inte diskuterats.

*

Möjligen kan man av det ovanstående få uppfattningen att särskoleelever i små undervisningsgrupper och grundskoleelever i normalstora klasser sällan möts under förhållanden som lärarna anser vara bra eller fungerande. Lärarna berättar dock om andra mötesmöjligheter, vilka beskrivs i nästa avsnitt.

Rumslig närhet

Den ovan beskrivna formen av integrering kan sägas utgöra en *aktiv* kontaktform mellan de två skolformerna, då denna, som vi sett, anses kräva vissa insatser av samtliga inblandade för att fungera. Emellertid finns i lärarnas berättelser också exempel på mer eller mindre *passiva* former av kontakt mellan särskoleklasserna/de små undervisningsgrupperna och den ordinära grundskolan. Dessa kontaktmöjligheter beskrivs nedan under rubrikerna sida vid sida, öppen dörr och gemensamma lokaler. Avslutningsvis beskrivs också, under rubriken 'utanför', svårigheter i upprättandet av dessa kontakter.

Sida vid sida

En vanlig kontaktform som en del lärare nämner är att särskolan och grundskolan arbetar "sida vid sida". Det handlar då om att dessa lärares klasser deltar i den övriga skolans friluftsdagar, idrottsdagar, temadagar, firande av årets högtidsdagar, eller i olika projekt och längre temaarbeten. För några av lärarna är detta en självklarhet: "Bland väljer jag att hålla min /särskole-/klass för mig, ibland delar vi upp dom och så tar jag

några andra. Det är lite olika hur vi gör, men vi finns här sida vid sida”, säger till exempel en lärare. En annan poängterar att det är ”en självklarhet att undervisningsgruppen *hör* till lågstadiet”, och att man därför deltar i skolans arrangemang tillsammans med grundskolans elever. Ytterligare en lärare menar att ”vi har blivit väldigt väl mottagna och känner att vi räknas. (...) Vi är med på alla idrottsdagar och temadagar. Jag tycker överhuvudtaget att vi har mycket nära samarbete med grundskolan.”

För andra lärare ter sig samarbetet med den ordinära grundskolan inte som lika självklart, även då de uppger att de deltar sida vid sida i skolans aktiviteter. En lärare säger till exempel att den undervisningsgrupp hon ansvarar för *försöker* vara med på de idrotts- och friluftsdagar som arrangeras för hela lågstadiet. En annan lärare berättar att hennes klass, innan klassen flyttade till en avsides lokal, brukade delta i vissa arrangemang såsom julavslutningar, tillsammans med den övriga skolan. ”Men nu är det mest på idrottsdagar”, säger hon, och påpekar: ”Det är egentligen inget samarbete för barnen, det är mer mellan vuxna. Barnen märker ju inte av varandra där.”

Öppen dörr

En annan form av kontakt mellan skolformerna beskrivs som att de små klasserna erbjuder den övriga skolan en ”öppen dörr”, i meningen att grundskolans ’vanliga’ elever under vissa förhållanden erbjuds att besöka eller vistas i de lokaler som är särskoleelevernas (eller de små undervisningsgruppernas). Det kan till exempel handla om att låta grundskoleelever utnyttja den lilla klassens klassrum genom att vid behov komma in och sitta där och arbeta eller göra prov: ”Vi har gått om utrymme, det finns bra plats att sitta och jobba här”, förklarar en lärare. I ett annat fall utgörs denna form av kontakt av att eleverna i en liten undervisningsgrupp har en egen fritidsavdelning dit även andra elever får komma för att leka: ”Det är en väldigt populär avdelning, för dom har mer leksaker och lite barn och lugnt”, kommenterar läraren här. Det tredje exemplet är en liten undervisningsgrupp som ibland bjuder in den övriga skolan på vernissage, för att på så sätt skapa en ”öppen kanal”. Detta gäller inte bara för andra elever; till exempel har skolledningen vid något tillfälle kommit och varit med, säger denna lärare. Ovanstående tre exempel innebär således olika grader av kontakt eleverna emellan.

Gemensamma lokaler

Kontaktytorna mellan särskolan/småklasserna och den ordinära grundskolan utgörs också, menar lärarna, av att man använder sig av samma lokaler. Man delar korridor, skolgård och matsal med skolans övriga elever. Idrottshall, gymnastiksal, slöjdsal, hemkunskapssal och musiksal delas också; emellertid är de små klassernas elever inte där *samtidigt* som grundskolans elever. Ibland är det klassläraren som undervisar även i dessa lokaler, ibland är det grundskolans ämneslärare. Att till viss del använda samma lokaler som den övriga skolan, trots att man i de flesta fall inte är där samtidigt, kan fungera som en länk till den (grund-)skola man visserligen tillhör men känner sig avskild ifrån, menar en lärare: ”Vi gör så mycket vi kan, vi har samma mattider när vi går

upp och äter, och vi har gymnastik i gymnastiksalen. Och sen har vi slöjd som vi går upp och har med slöjdlärarna, och musik”, säger denna lärare, och tillägger: ”För det har vi krävt, att få vara med i stora skolan.” I övrigt är det framför allt skolgården som är den kontaktyta som används samtidigt av de olika elevgrupperna. Ofta är det eleverna själva som står för kontaktskapandet: ”Våra /elever/ har ju ganska mycket /kontakt med andra”, berättar en lärare. ”Det är en fotbollsintresserad klass, dom spelar fotboll på rasterna och det tillsammans med andra elever. (...) Det är ju fritids också som gör att dom känner väldigt många”, säger hon.

Utanför

En av lärarna, vars klassrum är beläget i en avsides byggnad, beskriver genomgående hur svårt det är att skapa eller upprätthålla kontakt med huvuddelen av den skola dit hon och hennes undervisningsgrupp hör. Hon berättar till exempel att hennes klass tidigare har varit med på det ’elevens val’ som var gemensamt för hela skolan. Elevens val innebär då att alla elever i skolan, under vissa lektionstimmar per vecka, deltog i någon självvald lärararrangerad aktivitet. På så sätt blandades och sorterades undervisningsgrupperna efter elevernas sinsemellan olika intressen: ”Det tyckte vi var väldigt positivt, för då kunde vi visa upp vår verksamhet på ett bra sätt”, säger denna lärare, och förklarar: ”Våra elever gick in i andra grupper, och vi var lärare för andra. Det blev en bra blandning.” Efter en tid togs emellertid skolans gemensamma elevens val bort, och respektive undervisningsgrupp eller arbetslag fick själva arrangera de valbara alternativen. ”Så nu det här året har det känts som om vi har varit ännu mer utanför än förut”, säger läraren. ”Vi har försökt att påtala det”, fortsätter hon, ”men vi är inte med på deras /den ordinära grundskolans/ konferenser. Förut försökte vi i alla fall skicka en representant till deras, men nu har vi ju vårt eget möte på samma tid som alla andra har, och då är det jättesvårt”, säger denna lärare. ”Det är vi som hela tiden liksom måste knö oss in lite grand. Säger vi ingenting så blir vi bortglömda.”

Summering och kommentar

De kontaktmöjligheter mellan elever i särskola respektive i grundskola lärarna uppger finns, beskrivs här som *sida vid sida*, *öppen dörr*, och *gemensamma lokaler*. De upp-
givna kontakterna kan sägas fungera på tre olika sätt, men har stora likheter. Kontakt-
möjligheterna har det gemensamt att det egentligen inte är fråga om aktiva kontakter
eller samarbetsformer mellan lärarna, utan mer om ett förhållningssätt grundat på ett i
skolvardagen fungerande sätt att befinna sig tillsammans på; de små respektive de ordi-
nära undervisningsgrupperna och dess elever är inte osynliga för varandra, utan verkar
jämsides i skolans verksamhet och i dess lokaler.

Vilka lärare är det då som framhåller vilken typ av möten som det mest förekommande
(eller bäst fungerande)? De lärare i studien som beskriver *sida vid sida* som ett sätt att
mötas eller samverka på, är tre lärare som dels har det gemensamt att de har mycket
lång erfarenhet av särskoleelever, dels att de har formell specialpedagogisk kompetens.

Två av dessa lärare påpekar det nödvändiga i att förhålla sig just sida vid sida med den ordinära grundskolan, utan att elevgrupperna blandas nämnvärt; den ena läraren poängter att särskoleeleverna faktiskt ”är annorlunda”. ”Det är därför dom går här, och deras föräldrar har valt det här.” Den andra läraren uttrycker sig på liknande sätt: ”Det här en specialenhet. Dom här barnen behöver det här, och därför är vi här”. Dessa lärare menar således att särskoleeleverna *behöver* en annan slags verksamhet, att det är därför dessa klasser finns till, och att en mer integrerad samarbetsform än sida vid sida inte är aktuell. Man *tillhör* ändå med självklarhet respektive skola, menar dessa lärare, och det i lika stor utsträckning som skolans andra elever. De tre lärarna menar också att det inom lärarkollegiet finns en ömsesidig förståelse av att olika elever har olika behov och förutsättningar.

Ser vi så till vad dessa tre lärare säger i frågan om deltidintegrering (se föregående avsnitt ’Gemensam undervisning’) kan vi notera att två av dem är desamma som de i vilkas berättelser ett visst tvivel rörande ’nyttan’ med deltidintegrering kunde skönjas. Den tredje läraren här uttryckte i frågan att deltidintegrering var ett för högt ställt mål för hennes elever i dagsläget.

I föregående avsnitt (’Gemensam undervisning’) såg vi också att deltidintegrering av särskoleeleverna inte aktualiserats för de tre lärare som undervisar särskoleelever i särskilda undervisningsgrupper. Två av dessa lärare uttrycker heller ingen strävan efter kontaktmöjligheter i den mer passiva form som presenterats här (trots att åtminstone den ena inte förefaller vara helt nöjd med situationen). Hur kan vi förstå detta? De två lärarna arbetar i undervisningsgrupper för elever med fysiska funktionshinder. Huvudparten av eleverna i dessa klasser går således i skolformen grundskola, men har på grund av sina funktionshinder placerats i respektive klass. Klasserna är också segregerade från övriga (icke funktionshindrade) grundskoleelever på så sätt att den ena klassen lokalmässigt är avskild ifrån skolans huvudbyggnad, medan den andra finns tillsammans med liknande klasser i en del av skolan där ’vanliga’ grundskoleelever sällan har anledning att passera. Eftersom eleverna, enligt lärarna, placerats i dessa särskilda undervisningsgrupper efter önskemål av föräldrar och beslut av skolans rektor, kan klassplaceringen och/eller den fysiska segregationen betraktas som en markering av att barnens behov har tillgodosetts. Lärarna i dessa klasser tar sig också som förlikade med situationen; elevgruppen är segregerad från övriga grundskoleelever på grund av dessa elevers behov. Därmed deltidintegreras inte särskoleeleverna (som har samma fysiska funktionshinder som klassens grundskoleelever) i större klasser, och lärarna uttalar heller inte i någon större utsträckning någon önskan om att bedriva samarbete eller upprätta kontaktmöjligheter med de ordinära grundskoleklasserna.

Den tredje läraren i särskild undervisningsgrupp påpekar emellertid med stor tydlighet att hon känner sig utanför och bortglömd med sin klass. Till skillnad från de två ovan beskrivna särskilda undervisningsgrupperna, är denna grupp inte avsedd för elever med

påtagliga fysiska funktionshinder, utan för grundskoleelever med andra, mer diffusa typer av skolsvårigheter. Detta har möjligen betydelse i sammanhanget, i den utsträckning det kan antas vara svårare att förlika sig med dessa elevers segregation från skolan i övrigt, då svårigheterna – och kanske också behoven – är av ett otydligare slag. Kanhända kan känslan av utanförskap och bortglömdhet också förstås genom denna lärares berättelse om hur den aktuella undervisningsgruppen kom till: ”När dom här grupperna startade, så var det föräldrapåverkan som gjorde att man var tvungen att starta upp en liten grupp, och sen kom då den här gruppen till året efter”, säger läraren. ”Det var egentligen inte nåt som nån ville ta tag i på skolan, det var bara en nödvändighet. Det var ingenting som man önskade.”

Genom detta uttalande kan vi anta att skolan (företrädesvis skolledningen), som tillmötesgått föräldrarnas önskan och startat en liten särskild undervisningsgrupp med en mer anpassad skolgång, i och med detta anser sig ha löst dessa elevers skolsituation. Upplevelsen av att ha löst ett problem kan emellertid lätt föra med sig att det hela glöms bort – i detta fall är det den särskilda undervisningsgruppen som blir bortglömd (”det är vi som hela tiden liksom måste knö oss in lite grand, säger vi ingenting så blir vi bortglömda”). Läraren här *vill* emellertid upprätta ett aktivt samarbete, men har svårt att få det till stånd. Att klassen ändå klarar att hålla fast i ”den stora skolan”, som läraren säger, beror sannolikt på att läraren länge arbetat i en normalstor grundskoleklass i samma skola, och därmed hunnit skapa sig en position i lärarkollegiet. Här råder således ingen ömsesidig förståelse bland lärarna inom skolan, utan kontaktförsöken sker mer ensidigt eller enkelriktat; de kontaktformer som nämns är ’öppen dörr’ och ’gemensamma lokaler’, och både den öppna dörren och användandet av samma lokaler är kontaktlänkar som skapats på egen hand av personalen i den särskilda undervisningsgruppen.

Lärarnas möten

En förutsättning för *elevernas* möten, över vad vi här enligt tidigare beskrivning kan kalla ’klassgränserna’, är att de olika elevgruppernas *lärare* har möjlighet att upprätta ett gott samarbete och kontakter med övriga skolans lärare och elever. Ett sätt för lärare, som undervisar särskoleelever i små undervisningsgrupper, att upprätthålla en kanal för ömsesidigt utbytande av kontinuerlig eller aktuell information med lärare som undervisar ’vanliga’ grundskoleelever, är att ingå i arbetslag tillsammans med dessa. Här uppstår frågan om i vilken utsträckning lärarna ingår i sådana gränsöverskridande arbetslag, eller om det är andra typer av arbetslag eller kontakter som är aktuella för dessa lärare. De alternativ som framträder i lärarnas berättelser benämns nedan ’gränsöverskridande’, ’homogent’, respektive ’eget’ arbetslag, samt ’egna informationsinsatser och kontaktinitiativ’.

En ytterligare fråga som uppstår är huruvida det finns andra möjligheter för de lärare som undervisar särskoleelever att informera övrig personal (och övriga elever) om viktiga förhållanden som rör den egna klassen, till exempel för att förklara varför klassens elever kanske beter sig annorlunda, eller behöver/kräver/önskar ett annorlunda bemötande än vad som vanligen är fallet med grundskolans elever (se även tidigare avsnitt om integrering; 'När fungerar det inte?')?

Gränsöverskridande arbetslag

Att ingå i ett gränsöverskridande arbetslag innebär här att den lärare som undervisar särskoleelever i en liten undervisningsgrupp bildar arbetslag tillsammans med lärare som undervisar 'vanliga' elever i ordinär grundskoleklass. (I arbetslagen kan även de berörda klassernas elever sägas ingå). Ett par lärare uppger att de ingår i sådana arbetslag. Dessa lärare berättar också att de samtidigt ingår i andra arbetslag eller samarbetsgrupper inom skolan; dels ingår de i arbetslag tillsammans med personal från någon (eller flera) normalstor(a) klass(er) där det går grundskoleelever i motsvarande ålder som eleverna i den egna klassen, dels ingår de i arbetslag tillsammans med personal från likadana mindre undervisningsgrupper som den de själva arbetar i. De två lärarna uttrycker således att de har en *dubbel tillhörighet*. En av lärarna berättar:

Det blir många möten att gå på därför att man har olika tillhörighet. Jag är alltid med på grundskolans arbetslagsmöten därför att jag och min klass ingår i ett arbetslag som finns på mellanstadiet. Men sen måste jag också ha tillhörighet till mina kolleger /lärarna i de likadana små undervisningsgrupperna/ som har haft barnen förut och mina kolleger som har barnen efter mig. Så det blir ofta flera konferenser, det blir det. Men det är en nödvändighet när man är lite udda.

Den andra läraren med liknande dubbel tillhörighet vad gäller arbetslag, säger: "Vi har många arbetslag. Det kan bli lite mycket när man ska vara här och man ska vara där. (...) Men i och med att det är en så liten skola, så är det så lätt, och faller sig så naturligt, den här kontakten med grundskollärarna." Sedan tillägger hon: "Fast vi är ju här på bottenvåningen." På så sätt utmärker sig hennes klass som annorlunda, menar hon, då de ordinära grundskoleklasserna befinner sig på skolans övre våningsplan. Detta faktum får henne dock inte att känna sig "off-side", som hon uttrycker det, utan hon upplever sig som tillhörig den övriga skolan, och känner att "hon räknas".

Homogent arbetslag

I några skolor bildar lärarna i de små undervisningsgrupperna enbart arbetslag med lärare och elever i liknande grupper, det vill säga det jag här benämner som 'homogent' arbetslag. En lärare som ingår i ett sådant homogent arbetslag tillsammans med två ytterligare klasser, säger: "Särskolan fungerar som en egen enhet, men inom den här grundskolan. I praktiska saker så är det ju rektorn på grundskolan som handhar oss, men sen är det ju särskolenheten /Enheten för särskolan/." En annan lärare berättar att det

arbetslag hon tillhör består av personal och barn från hennes och en ytterligare undervisningsgrupp, vilken finns i den gemensamma byggnaden. Ett par lärare undervisar i klasser som uppges ingå i större arbetsenheter, där flera liknande klasser som den egna ingår, samt den personal som på olika sätt – såväl pedagogiskt som behandlingsinriktat – arbetar med barnen.

Trots att jag här kallar den ovan beskrivna typen av arbetslag för 'homogent', handlar det inte om att personalen utgör en homogen grupp. Arbetslaget kan mer karaktäriseras som ett team, då flera lärare påtalar att man inom arbetslaget har flera olika typer av kompetenser, vilka tas till vara och anses komplettera varandra. En lärare som arbetar i team menar emellertid att det förvisso är väldigt viktigt att diskutera med många, men att det inte alltid är helt enkelt: "Ibland kanske det känns som att det är alldeles för mycket experter runtomkring. Det är så väldigt mycket man ska tänka på", säger hon. "Det är klart att det behövs mycket experter, eftersom dom har så mycket olika handikapp, men det är svårt att hinna undervisa i vissa fall. (...) Alla /experter/ hävdar sitt, att det här är så väldigt viktigt. (...) Vissa perioder försvinner väldigt mycket tid."

Eget arbetslag

I den mån ett arbetslag definieras genom flera professionella som arbetar mot ett gemensamt mål, kan även personalen inom en och samma klass (såsom undervisningsansvarig lärare, plus ett par assistenter, plus någon ytterligare pedagog) samt klassens elever sägas utgöra ett arbetslag. Ett par lärare berättar att de endast ingår i ett sådant 'eget' arbetslag. Detta kan naturligtvis infalla då andra liknande klasser inte finns att tillgå, men förekommer även i andra fall. En lärare säger till exempel att hon inte samarbetar med någon annan klass, varken med någon grundskoleklass eller med någon klass liknande hennes egen, trots att en sådan finns i skolan: "Nej, det är en helt annan typ av verksamhet. Vi har så olika syn på det här arbetet, så att vi har ingen... Vi är arbetskamrater, men vi undviker att prata om barn", säger denna lärare, och menar att hon inte ser detta som något problem. En annan lärare däremot, som uppger att hon inte ingår i något annat arbetslag än det egna och förefaller ha accepterat situationen, uttrycker likväl en känsla av utanförskap grundad i detta faktum:

Det var lite bättre när jag kom för /x/ år sen, men nu är det inte alls så. (...) Och sen just lågstadiet, vi får inte plats i själva skolan, så vi är en bit ner. (...) Jag känner egentligen inte dom andra lärarna. Jag känner några till namnet som jag har pratat mer med, men jag arbetar i ett annat hus. (...) Jag tycker ju inte att det är bra, det kan man inte tycka, men det är ingen som far illa av det, varken barn eller vuxna. Skolan är ju uppdelad och splittrad. Det är en ganska stor skola, så det är väl bara naturligt. (...) Ofta känner jag att jag inte hör till. Inte personligen då, utan i egenskap av... Dom säger att 'alla gör så här på x-skolan'. Men då är det ju inte hela skolan som gör det. Då är jag inte tillhörig.

Egna informationsinsatser och kontaktinitiativ

I de fall då läraren inte tillhör något arbetslag eller någon samarbetsgrupp tillsammans med lärare från ordinära grundskoleklasser – och där det därför kanske inte finns någon naturlig kanal där läraren har möjlighet att informera andra om sina särskoleelever – kan en sådan kanal skapas på annat sätt, vilket vi här ska se tre exempel på: En lärare berättar att hon, när hon var ny med sin klass, ”var runt i klasserna och berättade om oss, så att det inte skulle bli något konstigt.” En annan lärare berättar att hon har ett strukturerat och återkommande tillvägagångssätt för att informera grundskolans elever och lärare: ”Varje år så tar jag in dom /grundskolans årskurs fyra/ åtta-tio stycken, när inte mina elever är här, och informerar för att dom ska veta vem jag är, vem assistenten är och hur det här ser ut. Ibland pratar vi om nåt enskilt barn”, berättar läraren, ”men man pratar mer om utvecklingsstörning och så. Varför dom här barnen går just i den här klassen, och vad det beror på, och varför den här skadan uppstod.” En tredje lärare menar att det är ”jätteviktigt” att informera andra lärare och skolpersonal. Hon berättar också att hon har ”en väldigt bra skolledning, som är väldigt öppen för hur vi arbetar, och vi har haft dom /skolledningen/ här nere på en liten rundvandring och talat om hur vi jobbar. (...) Dom är väldigt mottagliga för all information.” Denna lärare, som tillhör ett homogent arbetslag, berättar att hon även själv ingår i skolans ledningsgrupp. Därigenom finns en etablerad kontakt mellan ”specialenheten”, som läraren benämner arbetslaget, och den övriga skolan: ”Vi har ju träffar varje vecka, och det tycker jag har varit bra för på så sätt har det varit en kontakt mellan oss, en länk så att säga. Jag vet vad som händer (...) och vi visar att vi finns”, säger hon.

Beskrivningarna visar tre olika typer av informationstillfällen som lärarna själva initierat; en lärare går runt i de ordinära grundskoleklasserna och informerar, en annan lärare bjuder in grundskoleklasser till information då den lilla gruppens elever inte är närvarande, en tredje lärare bjuder in andra lärare och skolledning för att de ska få en inblick i verksamheten. Den sistnämnda läraren har dessutom en kontaktlänk till den övriga skolan i det att hon ingår i skolans ledning. Emellertid berättas av andra lärare att det inte alltid är så enkelt att själv skapa informationstillfällen. En lärare säger, att när hon började arbeta med sin klass så var det första terminen det skulle gå särskoleelever i den skolan, och därför var det extra viktigt, menar hon, att de andra lärarna fick information om hennes elever:

Det här med att jobba i små grupper var ju inget främmande för mig, och det var inget främmande för skolan heller, för här finns många små grupper. Det här är en av alla smågrupperna bara. Fast jag efterlyste /till skolledningen/ att övriga i skolan skulle ha information om mina elever. Både om dom som enskilda personer, och om vad det innebär att vara lindrigt utvecklingsstörd. Skillnaden mellan dom andra smågrupperna och den här. För man kan inte ställa samma krav och bete sig likadant /mot särskoleeleverna som mot grundskoleeleverna/. Men det har inte blivit av. (...) Vissa pratar man med i kafferummet och så, men jag tycker att det skulle vara mer professionellt /formellt?/. (...) Men det har inte blivit så.

Denna lärare efterlyser alltså planerade informationsmöten för skolans övriga lärare och annan personal, då dessa – eftersom man befinner sig i samma skola – på ett eller annat sätt förutsätts komma i kontakt med särskoleeleverna. Information till andra inom skolan behöver dock inte alltid vara planlagd i tid och rum. En lärare berättar till exempel att hon aldrig ger någon planerad regelbunden information om de egna eleverna. Istället informerar hon grundskolans elever och lärare vid de tillfällen då det föreligger en anledning, det vill säga då någonting hänt: ”Det behöver inte hinna så långt att det går helt snett, men om jag ser en tendens nånstans, då...”, säger hon, och förklarar: ”Till exempel, en kille kan gå och reta en tjej och knuffa henne eller börja rimma på hennes namn eller nåt sånt. Det kan han göra med andra barn, men; ’Just den här tjejen, hon förstår inte riktigt det skojiga i det här, hon blir väldigt illa berörd, så om du kan hitta på nåt annat.’” De uppstådda situationerna får således sin lösning i första hand i stunden. Ibland har samma lärare även gått in till andra klasser i fall då någon grupp grundskoleelever till exempel benämnt hennes elever med något negativt och nedlåtande uttryck: ”Enstaka elever är aldrig... Dom är väldigt trevliga att prata med. Men ibland, i vissa situationer, är det bra att ta dom som grupp och prata med”, säger denna lärare.

Summering och kommentar

I fråga om vilka möjligheter lärarna har då det gäller att upprätta kontakter och samarbete med andra lärare, är det i första hand arbete i arbetslag som nämns; lärarna menar att modellen att arbeta i arbetslag ger kontakter med andra lärare, men också tillfällen för ömsesidigt utbytande av aktuell information lärarna emellan. I lärarnas berättelser får vi exempel på tre olika typer av arbetslag; *gränsöverskridande*, *homogent* samt *' eget' arbetslag*. För att arbetet i arbetslag ska fungera som kontaktskapare och informationsforum mellan lärare som undervisar särskoleelever i små undervisningsgrupper och lärare som undervisar 'vanliga' grundskoleelever, krävs emellertid att arbetslaget *i sig* är gränsöverskridande, det vill säga att det innehåller undervisningsgrupper samt berörd personal från 'båda hållen'. Vad gäller de andra typerna av arbetslag som nämns, homogent respektive eget arbetslag, fungerar dessa endast som kontaktskapare och informationsforum inom den egna gruppen (arbetsenheten eller den egna klassen). Dessa lärare får således ingen kanal till grundskolans ordinära klasser och dess lärare i de fall de *endast* ingår i homogena eller egna arbetslag. Emellertid framkommer en annan funktion för dessa sistnämnda arbetslag i lärarnas berättelser; det handlar då inte om att arbetslaget utgör ett informationsforum *lärare* emellan, utan att personalen inom respektive arbetslag utgör ett team som kompletterar varandra, och som tillsammans därför sägs ha möjlighet att tillgodose *elevernas behov*.

I avsnittet om lärarnas möten fick vi också exempel på andra tillfällen (utöver arbetet i arbetslag) där lärare har möjlighet att delge andra information om sitt arbete och om särskoleeleverna och dessas svårigheter och behov. Informationstillfällena är sådana som lärarna själva initierat, och tillvägagångssättet varierar mellan att läraren går runt och

informerar i de ordinära grundskoleklasserna; att grundskoleelever och dess lärare bjuds in för information då den lilla gruppens elever inte är närvarande, och; att andra lärare och skollledning bjuds in för att få en inblick i verksamheten. Informationstillfällen skapas också 'i nuet', antingen på förekommen anledning, eller, som en lärare säger, "i kafferummet" – något denna lärare dock inte säger sig vara särskilt nöjd med. I något fall finns en informationskanal etablerad i och med att läraren här ingår i skolans ledningsgrupp. Denna kanal sträcker sig emellertid endast till skolledningen och de lärare (arbetslagsledare?) som ingår i denna grupp.

Vilka lärare är det då som uppger att de ingår i vilka (typer av) arbetslag? De förstnämnda arbetslagen – som här benämns 'gränsöverskridande' – är de enda som, som vi noterat, kan ha funktionen av länk eller kanal över klassgränserna, det vill säga mellan de lärare som arbetar i små undervisningsgrupper (och dess elever) och lärare som arbetar i ordinära grundskoleklasser (och dess elever). I denna studie uppger endast två lärare att de ingår i ett sådant gränsöverskridande arbetslag – den ena arbetar i särskoleklass, den andra i samundervisningsgrupp (men med lång tidigare erfarenhet av särskoleklass). Båda är speciallärare, och båda har undervisat särskoleelever under en mycket lång tid. Tidigare har dessa lärare berättat om hur det inom lärarkollegiet i respektive skola finns en ömsesidig förståelse av att olika elever har olika behov och förutsättningar. Dessa lärare framhåller också 'sida vid sida' som ett väl fungerande sätt att finnas tillsammans på, och de hyser stor förståelse för att särskoleeleverna, då de når högre åldrar, inte vill låta sig integreras (se avsnitten 'Gemensam undervisning' och 'Gemensamma lokaler'). De båda lärarna ingår förutom i detta gränsöverskridande arbetslag, *också* i varsitt homogent sådant.

Fyra lärare i studien uppger att de *endast* ingår i ett homogent arbetslag, det vill säga ett arbetslag som består av personal och elever från ett par eller fler liknande små undervisningsgrupper. Tre av dessa talar om den kompetens som finns samlad inom respektive arbetslag, och som genom arbetslagets teamarbete kommer barnen till del. Påpekas bör att de två tidigare beskrivna funktionerna hos de olika arbetslagen – som kontakt- och informationsforum respektive som teamarbete – inte är varandra uteslutande då teamarbete torde kunna utvecklas även i de kontaktskapande gränsöverskridande arbetslagen; dock är det i föreliggande studie de lärare, med tillhörighet i homogena arbetslag som enda tillhörighet, som påtalar arbetslagets teamfunktion. Arbetet i team beskrivs inte desto mindre i något fall som splittrat, då teamet består av personal i olika professioner som "alla hävdar sitt".

Ser vi så till vad de fyra ovan angivna lärarna i homogena arbetslag uttrycker angående kontakt och samarbete med grundskolans ordinära klasser (se avsnitten 'Gemensam undervisning' och 'Gemensamma lokaler') framkommer följande: Två av dessa lärare har *försökt* deltidintegrera särskoleeleverna. I det ena fallet uppges emellertid deltidintegrering inte kännas "rätt mot barnen". I det andra fallet sägs deltidintegrering vara

”ett för högt mål att sätta” i dagsläget, och istället förespråkas ’sida vid sida’ som ett bra sätt att finnas tillsammans på. Den tredje läraren som uppger att hon endast ingår i ett homogent arbetslag menar att deltidsintegrering för klassens särskoleelever inte är aktuellt, och uttrycker heller inte någon strävan efter annat samarbete med grundskolans ’vanliga’ elever och dess lärare. Den fjärde läraren här däremot *vill* samarbeta med den övriga skolan, men har svårt att få detta till stånd, till exempel vad gäller deltidsintegrering. I nuläget sträcker sig hennes samarbete och kontakter med den ordinära grundskolan till vad som i de tidigare avsnitten beskrivs som ’öppen dörr’ och ’gemensamma lokaler’.

Två lärare uppger att de endast ingår i det ’egna’ arbetslaget. Dessa två låter av olika skäl (se tidigare avsnitt) *inte* deltidsintegrera sina särskoleelever i ordinär grundskoleklass, och förefaller inte heller ha särskilt mycket samröre lärare emellan med den övriga skolan (”dom spelar fotboll på rasterna tillsammans med andra elever” respektive ”nu är det mest på idrottsdagar”).

Ytterligare en lärare säger sig inte ha något direkt utvecklat samarbete med andra klasser. Denna lärare arbetar i en skola där särskoleelever endast funnits under ett par års tid. Självt har hon undervisat i sin särskoleklass – som är den enda särskoleklassen i skolan – sedan den startade, och hon berättar hur hon redan från början försökt få till stånd en diskussion om framförallt deltidsintegrering med de berörda lärarna utan att lyckas. Information om särskoleelevernas speciella svårigheter och behov uppges ske ”i kafferummet”, och inte i det formella sammanhang läraren önskar.

Det är emellertid inte alltid enbart lärarna det kommer an på vad gäller att skapa kontakt mellan särskola och grundskola. En lärare framhåller som vi sett elevernas fotbollsspelande på rasten som den främsta kontakten eleverna emellan. En annan lärare påpekar att särskoleeleverna själva i stor utsträckning hjälper till att skapa kontakt mellan de själva och de lärare som undervisar i grundskolan, eftersom särskoleeleverna, som hon säger, ofta är så ”tillmötesgående”: ”Mina elever är ju så tillmötesgående, dom bjuder väldigt mycket på kontakt själva; ’Men hej, Lasse /lärare i ordinär grundskoleklass/ kommer du nu?!’ Och det är klart att Lasse tycker att det är roligt”, konstaterar hon. ”Så dom kommer ju mina elever mycket närmare än vad jag kommer deras!”

7. KUNSKAP OCH STÖD

Att inhämta kunskap om barnen

För att ett barn ska kunna tas emot i särskola krävs, som tidigare påtalats, att ansökningsunderlaget innehåller utredningar som visar att barnets svårigheter grundar sig på en utvecklingsstörning eller ett därmed jämställt funktionshinder (Skolverket, *Allmänna råd...*, 2001b). Lärare som står i begrepp att undervisa särskoleelever har möjlighet att, efter tillstånd av barnets vårdnadshavare, ta del av dessa utredningar. Men är elevernas utredningsresultat (det vill säga de professionella utredarnas utlåtanden) något som lärarna eftersöker, eller anser vara värdefullt att informera sig om? Detta avsnitt behandlar i vilken utsträckning lärarna tar del av utredningsresultaten, samt huruvida lärarna betraktar denna kunskap som betydelsefull; dels för sin förståelse av eleverna och dels för undervisningens utformning. Några lärare i studien väljer aktivt att ta del av utredningarna, andra väljer att inte göra det; påpekas bör att detta är dessa lärares generella, eller principiella, hållning, och att undantag från principen kan antas förekomma. Någon lärare har inte (vetat om att hon) haft något val, någon annan är ambivalent i frågan.

Väljer att ta del

Att ta del av elevernas utredningsresultat framstår i en del av de intervjuade lärarnas berättelser som en mer eller mindre självklar del i arbetet med de aktuella barnen. En lärare, som berättar att hon alltid tar del av utredningarna, anser att det framförallt är de pedagogiska utlåtandena från tidigare lärare, samt beskrivningarna av elevernas sociala förmågor, som är viktiga i sammanhanget. Genom att ta del av dessa utlåtanden kan hon vara ”några steg före”, vilket hon säger är positivt. Med detta menar hon att hon vill veta vad hon kan förvänta sig av en elev, inte bara vad gäller kunskapsnivå, utan även i fråga om socialt beteende; utredningarna ger henne dels en uppfattning om vilket arbetsmaterial som är rimligt att ge respektive elev, dels ett försprång i form av förförståelse, som medverkar till att hon lättare kan stävja till exempel störande utbrott.

En annan lärare anser att det är viktigt att få så mycket information som möjligt när hon får en ny elev, för att inte behöva ”börja om igen” i den pedagogiska arbetsprocessen: ”Man måste göra sin egen bedömning i alla fall naturligtvis, men man ska ha lite på fötterna. Finns det barn som är utredda så ska man läsa dom utredningarna, det tycker jag definitivt”, säger hon. En tredje lärare berättar att hon alltid tar del av elevernas utredningar då de kommer till klassen, såväl grundskole- som särskoleelevernas, och att hon även deltar i konsultationer med barnhabiliteringen. Genom detta tycker hon att hon får bättre kunskap om hur hon bäst kan stödja respektive elev: ”Det är bra om vi får veta, genom en utredning, exakt vad som är det bästa, vad vi kan göra”, säger denna lärare, och fortsätter: ”För det är ju så man ska använda utredningar, se att man då kan göra nåt bättre än vad man gjort innan.”

Väljer att inte ta del

Andra lärare väljer att *avstå* från den information som finns i elevernas utredningsmaterial. Så anser till exempel en av lärarna att en lärare inte bör veta för mycket om eleverna, utan själv, med tidens hjälp, bör ta reda på vad de olika eleverna klarar av. Möjligen kan det vara bra att få information från den förra läraren som utgångspunkt, säger denna lärare, men menar att informationen ofta ändå inte beskriver elevens förmågor så som de kan te sig i den nya skolsituationen: ”Det är ju många saker som spelar in varför dom har presterat som dom har gjort i den gamla klassen. Sitta i en stor grupp med jättemånga och vara väldigt svag... Då kan man inte komma riktigt till sin rätt”, säger hon, och påpekar att eleverna ofta presterar på ett helt annat sätt när de kommer till en liten klass. En annan lärare berättar att hon läste barnens utredningar så länge hon kände sig oerfaren i arbetet, men numera tar hon vanligtvis inte del av detta material. Anledningen är att hon, i likhet med den föregående läraren, ofta tyckt att utredningarna inte stämt överens med hennes egen syn på eleven, i elevens nya skolsituation, och hon anser det vara viktigare att bilda sig en egen uppfattning. Ytterligare en lärare uppger att hon vanligtvis inte tar del av elevernas utredningar då de kommer till klassen – blir hon däremot fundersam över någon elevs svårigheter, till exempel om den förväntade utvecklingen stagnerar, kan hon gå till materialet i efterhand för att söka eventuella orsaker till detta.

Ambivalent hållning

Det är emellertid inte alltid läraren har en klar uppfattning om hur hon vill hantera det aktuella utredningsmaterialet. En lärare uttrycker en kluven inställning till huruvida man som lärare bör ta del av särskoleelevernas utredningar eller inte:

Jag fick muntlig information av dom som kände barnen sen tidigare. Sen fanns det pedagogiska utlåtanden, och senare fick jag ta del av en del utredningar. (...) Men precis i initialskedet så fick jag bara veta det som lärarna som hade haft dom innan kunde delge mig. *Var det tillräckligt tycker du?* Nej, det tycker jag inte, men (...) jag tror att det är viktigt att man inte får veta för mycket när det gäller såna här barn, för man lägger ofta personliga värderingar på saker och ting. Det tror jag var bra att jag inte fick. *Menar du att du ville bilda dig en egen uppfattning?* Ja, åtminstone om barnen som personer. (...) Överskriften på dom här barnen är ju förståndshandikapp eller lätt utvecklingsstörning eller vad det nu är. Men så enkelt är det ju inte, utan under det så finns det ju massor med problem. (...) Så även om man har ett papper (...) så säger inte det så mycket egentligen, utan det är ju det här andra som gör hela bilden så komplicerad. Och dom är ju inte utredda på det sättet. Dom är ju testade just för begåvning.

Denna lärare anser således å ena sidan det vara viktigt att inte veta för mycket om eleverna, eftersom hon vill bilda sig en egen uppfattning. Å andra sidan säger hon att den information om eleverna hon fick från början, av de tidigare lärarna, inte var till-

räcklig, och att fullständiga utredningar som beskriver hela barnet och inte bara dess begåvningsnivå, skulle varit att föredra.

Har inte tagit del

Ett par lärare uppger att de alls inte tagit del av särskoleelevernas utredningsmaterial. I det ena fallet beror detta på, berättar läraren, att hon inte vetat att, eller var, något sådant material funnits att tillgå. Hon säger också att hon inte fått någon särskild information om den särskoleelev som integrerats i klassen: ”Han gick i sexårsverksamheten, och då träffade jag honom, för jag var där för att lära känna barnen”, berättar hon. ”Men jag fick ingen mer information om honom än jag fick om dom andra barnen, och ingen information om var man kunde vända sig.” Den andra läraren som inte tagit del av särskoleelevernas utredningar, säger att det hon vanligen får reda på är klassens *grundskoleelevers* typ av funktionshinder då de kommer till klassen. Skolan tillser också att generell information om de funktionshinder som grundskoleeleverna har når lärarna, en information som dock inte innefattar utvecklingsstörning. Denna lärare berättar också, i likhet med den tidigare, att hon inte fått någon särskild information angående klassens integrerade särskoleelever: ”*Har du sett någon utredning på särskoleeleverna?* Nej. Nej, inte alls. *Du kanske inte tar del av barnens utredningar?* Nej, vi får inte veta så väldigt mycket”, säger hon, och fortsätter: ”Det kanske verkar konstigt, men så är det. Men dom var alltså inskrivna fortfarande i särskolan, och det /placeringen i den särskilda undervisningsgruppen/ var lite som på prov”, berättar denna lärare i ett försök att förklara varför kanske just hon inte nåtts av någon information om särskoleelevernas specifika svårigheter.

Summering och kommentar

I lärarnas berättelser finns stora variationer rörande hur, eller i vilken utsträckning, sådan kunskap om särskoleelevernas svårigheter som står att finna i dessas utredningsmaterial är betydelsefull för arbetet. Några av lärarna väljer med självklarhet att *ta del* av den dokumenterade informationen, andra lärare väljer lika självklart att *avstå* från densamma, vanligen på grund av en önskan om att kunna bilda sig en egen, ”ofärgad” uppfattning. Ytterligare andra har *inte tagit del* av utredningsmaterialet; i det ena fallet av den anledningen att läraren saknat vetskap om att något sådant funnits, i det andra möjligen på grund av att eleverna enligt läraren endast har placerats i den aktuella klassen ”på prov”. En lärare uttrycker *ambivalens* gällande hur hon ska förhålla sig i frågan.

Så, vilka lärare beskriver vilka förhållningssätt i fråga om elevernas utredningsmaterial? De lärare som i sina berättelser med störst övertygelse betonar vikten av att ta del av utredningsresultaten – helst redan innan, eller i början av, elevens tid i klassen – är studiens tre specialpedagoger. Deras uttalanden visar på att de betraktar utredningarna som arbetsredskap; de använder utredningarna för att kunna ”ligga några steg före”, för att inte behöva ”börja om igen”, eller för att få bättre kunskap om hur eleverna bäst kan

stödjas. De visar på så sätt en *tilltro till utredningsresultaten*, och därmed i förlängning- en tilltro till de professionella yrkesgrupper som genomfört utredningarna. De tre lärare som däremot *väljer bort* utredningarna – för att få möjlighet att bilda sig en egen upp- fattning – påpekar samtliga att detta beslut grundar sig på deras respektive erfarenhet av området. Dessa tre lärare har också det gemensamt att de alla har mycket lång erfarenhet av särskoleundervisning. Två av dem har dessutom speciallärarutbildning. I de tre lärarnas berättelser framkommer således att de i första hand hyser *tilltro till den egna bedömningen* av barnets svårigheter.

Jämför vi så dessa sex ovan nämnda lärares ambitioner när det gäller att ta del av utredningsresultaten, med vad som framkommit tidigare i fråga om samtal om funktionshinder med eleverna själva (kapitel 5, 'Barnet och funktionshindret') – eftersom dessa två områden har vissa beröringspunkter – kan vi notera följande: Två lärare av de tre som uppger att de *alltid* läser elevernas utredningar, väljer att *vänta* med att informera eleverna själva om detta till dess att eleverna blivit äldre. Samtidigt upprätthåller de en beredskap för att frågan spontant kan aktualiseras, varvid en saklig information tar vid. Den tredje läraren som uppger att hon alltid tar del av utredningarna avser däremot *inte* att informera eleverna på detta sätt, utan säger att hon hellre samtalar med eleverna i termer av att "man kan vara olika och duga ändå"; detta eftersom hon inte tror att användandet av begreppet utvecklingsstörd är något som gagnar eleverna. Dessa tre här beskrivna lärare är således själva informerade om elevernas specifika svårigheter, men väljer ändå av olika skäl att (ännu) inte ta upp ämnet med eleverna själva.

Bland de tre lärare som *väljer bort* utredningarna till förmån för skapandet av en egen uppfattning, finner vi att samtalen om elevernas funktionshinder i två av fallen beskrivs schemaläggas och planeras i förväg. I det tredje fallet uppges samtalen, under bered- skap, få invänta att de ännu mycket unga eleverna själva väcker frågan. Informationen om elevernas funktionshinder (när än detta samtal äger rum) kan här i alla dessa tre fall sägas vara präglad av ett sakligt resonering; de tre lärarna tar på ett sakligt och diagnosorienterat sätt upp ämnet med eleverna själva, och litar således i denna situation till den egna uppfattningen och den egna bedömningen av elevernas specifika svårig- heter. Utredningarna tenderar för åtminstone en av dessa lärare fungera som ett komplement till den egna kunskapen, då tvivel rörande den egna bedömningen av olika anledningar ibland väcks.

Den lärare som i sin berättelse uppvisar den största *ambivalensen* vad gäller hur hon ska förhålla sig till särskoleelevernas utredningar, har också svårare att formulera någon ut- talad strategi för hur elevernas handikappmedvetande ska etableras, eller hur hon ska samtala med eleverna själva om deras svårigheter. Denna lärare har heller varken specialpedagogisk utbildning eller särskilt lång erfarenhet av särskoleelever, vilket för- anleder antagandet att vad som ligger till grund för hållningen är osäkerhet och

bristande kunskap; på samma sätt som de tre senast framlyfta lärarnas hållning – som innefattar valet att inte ta del av utredningar i kombination med att ge eleverna saklig och diagnosorienterad information – kan antas visa på en trygghet avseende den egna kompetensen, tolkas hållningen hos denna lärare som att hon själv inte står på någon stabil grund i fråga om egna tillägnade kunskaper inom området.

Två lärare har *inte tagit del* av elevernas utredningar. De ger heller inte uttryck för att aktivt ha sökt denna information. Båda dessa lärare undervisar i de särskilda undervisningsgrupper som företrädesvis vänder sig till grundskoleelever med fysiska funktionshinder men där särskoleelever integrerats. I det ena fallet uppger läraren att hon inte tillägnat sig särskoleelevens utredningsresultat beroende dels på okunskap, dels på en i övrigt svårbemästrad arbetssituation; denna lärare har inte vetat att, eller var, utredningar för särskoleelever funnits att tillgå, och av hennes beskrivning av sin arbetsituation kan vi förstå att denna medfört att såväl tid som kraft att söka information om klassens särskoleelev i form av utredningar saknats:

Det var en ny klass, jag hade en ny, assistenten var ny för mej, specialläraren som också var talpedagog var också ny, och min kollega var en nyutbildad ung flicka som jag också skulle handleda. Så det var väldigt... Där under första klassen så kände jag mig väldigt splittrad på olika människor. Jag kände att jag inte fick tid att ägna mig åt gruppen och klassen och *mitt* arbete på nåt sätt. Det var för många trådar som jag skulle /hålla i/ och för många kontakter på en gång.

I det andra fallet ter det sig som att de integrerade särskoleelevernas utvecklingsstörning – och därmed den information angående detta som kan finnas i elevernas utredningsmaterial – har kommit i andra hand; konsekvenserna av det i klassen gemensamma fysiska funktionshindret står här i förgrunden, och utgör undervisningens självklara villkor i den här typen av klass. Ingen av dessa två lärare som arbetar i särskild undervisningsgrupp med integrerade särskoleelever säger sig således ha tagit del av dessa elevers utredningar. Däremot samtalar båda lärarna med självklarhet med samtliga klassens elever om det fysiska funktionshinder som förenar eleverna inom respektive klass – dock inte specifikt om särskoleelevernas funktionshinder (utvecklingsstörning).

*

Vi går så vidare för att se närmare på vilket stöd lärarna får eller anser sig behöva i sitt yrkesutövande.

Stöd, hjälp och konsultation

Lärare som undervisar särskoleelever känner sig i många fall, på grund av yrkesrollens eventuella avvikelser ifrån det övriga kollegiets, eller på grund av arbetsuppgiftens

karaktär, ensam och utlämnade i sitt arbete (Skolverket, 2001). Inte minst gäller detta kontakterna med elevernas föräldrar, vilka, som vi sett, i många fall kan te sig svåra. Detta avsnitt handlar om vilket stöd de aktuella lärarna menar finns att tillgå, och vilket behov av stöd och handledning som finns. Lärarnas berättelser om olika former av stöd är nedan sorterade under rubrikerna 'Stöd från skolledning', 'Stöd av annan personal inom skolan', 'Handledning av psykolog' samt 'Stöd från annan personal utifrån'.

Stöd från skolledning

Vad gäller stöd från sin skolledning, skildras detta av lärarna på olika sätt. Framförallt är det hur eller när upplevelsen av stöd infinner sig som skiftar. Till exempel kan vi se att skolledningens stöd kan upplevas genom en känsla av *tillhörighet* till sin skola: "Förut /innan kommunaliseringen/ så fanns vi här, och vi hyrde, och vi var 'och så särskolan förstås'. Men så är det ju inte nu, utan nu är det grundskolan och så är det särskolan och vi är här allihop", förklarar till exempel en lärare, och menar att särskoleklasserna numera, i den nya kommunala organisationen, ingår i benämningen X-skolan, och inte endast tillförs genom ett explicit tillägg. Skolledningen beskrivs av samma lärare också vara mycket intresserad av eleverna i särskoleklassen och av hennes eget arbete. Vidare menar hon att det faktum att "chefen" (det vill säga rektorn på skolan) finns att tillgå *på nära håll* är något som är mycket positivt för relationen mellan henne och skolledningen. Denna lärare jämför här med hur det var innan kommunaliseringen, då alla ärenden handhades av en, inom särskolans rektorsområde, centralt placerad rektor.

Betydelsen av att ha *närhet* till den ledning man förväntar sig stöd ifrån beskrivs också av en annan lärare, i det att hon berättar att det stöd hon bett om, och också därefter fått, inte har kommit från skolans rektor, utan från biträdande rektor. Detta förklarar läraren med kommentaren: "Rektor har man inte kontakt med. Han sitter ju överst i toppen." En liknande berättelse, som pekar ut närhet som en viktig faktor för att kunna känna och/eller erhålla stöd, återfinns hos ytterligare en lärare:

Jag vet att det finns mycket okunskap, framförallt från högsta ledningen. (...) Men vi har fått en egen chef nu, som är biträdande rektor, och som är lite mer insatt i verksamheten och som vet lite mer om hur det fungerar. Men han fanns inte med från början, utan då var det... Då fanns det inget mellanled, eller så, utan det var högsta rektorn som bestämde, och han visste egentligen ingenting. (...) Så nu har vi fått en biträdande rektor som chef, för han /rektorn/ hade ju inte tid med oss. Och nu har han /biträdande rektor/ tagit tag i det hela, och gjort oss lite mer synliga, kan man väl säga, i organisationen.

Denna lärare menar således att det hon kallar "mellanled" är en betydelsefull länk i sammanhanget, och i detta fall utgörs mellanledet av en biträdande rektor med särskilt ansvar för den aktuella klassen. Den biträdande rektorn kan här, i funktion av mellanled,

sägas ha minskat avståndet till den beslutsfattande instansen (rektor), varvid det stöd läraren eftersöker lättare kan erhållas (eller upplevas).

Stöd kan också upplevas genom att läraren *själv ingår* i den egna skolans ledningsgrupp, vilket vi tidigare sett en annan lärare berätta om (kapitel 6; 'Möjliga möten'). I och med att hon har den positionen, menar denna lärare, utgör hon själv mellanledet – det vill säga det som ovan benämns som den betydelsefulla länken – mellan rektor och annan skolledande personal, och den specialenhet med samundervisningsgrupper som hon själv företräder.

Skolledningens stöd kan också upplevas av lärare även i de fall då de beskriver detta stöd som *passivt*. Det passiva stödet uppges här bestå i att lärarna vanligen får det de vill ha, men lämnas i fred i övrigt – något som ett par av lärarna själva tolkar som en *förtroendefull inställning* från skolledningens sida: "Jag får det jag begär kan man säga", säger till exempel en av dessa lärare. "Det är ju inte så att dom kommer hit och frågar och lägger sig i, utan det är väl lite att hälsan tiger still. Dom utgår ifrån att det är bra, på nåt sätt." En annan lärare, som utan att tveka uppger att hon har skolledningens stöd, tillägger: "Men det är bara i personalfrågor och såna saker, det är bara där jag pratar med min rektor. Innehållet i undervisningen är det ingen som... Det är bara jag som jobbar med det." Därpå konstaterar samma lärare: "Hon har alltså fullt förtroende för mitt arbete!" Ytterligare en lärares berättelse får här komplettera beskrivningen av det mer passiva stödet: "Dom /skolledningen/ är intresserade", säger denna lärare. "Men dom har samtidigt väldigt mycket av den övriga skolans problem, så naturligtvis tycker dom att det är skönt om vi är så självgående som möjligt", antar hon. "Men det är inte så att dom säger nej, eller nonchalerar oss på nåt sätt, tvärtom. Jag tycker vi har bra ledning, från båda hållen /grundskola och sarskola/ så att säga."

Stöd av annan personal inom skolan

Lärare kan också få stöd från annat håll inom den enskilda skolan, inte bara av skolledningen, utan till exempel av någon annan lärare: "Speciellt /av/ en annan lärare, hon har många års erfarenhet av sarskoleelever. (...) Hon är otroligt erfaren", uppger en lärare, som menar att hon finner stöd på detta sätt. "Även om hon och jag kanske inte har samma syn på barnen, så får jag mycket", fortsätter hon. "Jag kan alltid prata om saker, och fråga, och vara öppen i samtal." En annan lärare berättar: "Vi har rätt så mycket samtal i personalen, och varje dag gör vi avstamp efter dan, hur det har gått och så, och hur vi går vidare." Samma lärare berättar vidare: "Sen har vi ett större möte för varje enhet varannan vecka, och vi har också arbetsenhetsmöten. (...) Vi diskuterar ganska mycket emellanåt." Ytterligare en lärare påtalar även hon den stödjande funktionen i att diskutera med många, ha regelbundna möten, och många, ständigt pågående, diskussioner: "Man är så väldigt ensam och utsatt, så det är väldigt viktigt att diskutera med många", kommenterar hon.

Handledning av psykolog

Ibland kan lärarna, menar de, behöva ett annat slags stöd än det som skolledning eller annan pedagogisk personal eller behandlingspersonal har möjlighet att ge. I de fall lärare behöver konsultera eller rådfråga någon om någon särskild elev, om de behöver samtal, eller om de behöver ventilera vissa förhållanden i sin arbetssituation, är det närmast en psykolog som efterfrågas. Vissa av lärarna uppger att de har tillgång till skolpsykolog, andra berättar att de vänder sig till psykolog genom stadsdelen, Enheten för särskolan eller det habiliteringscenter som är aktuellt för klassens elever. Någon lärare berättar att skolan stundtals anlitat privatpraktiserande ("frilansande") psykologer.

En lärare berättar att hon kontinuerligt träffar *den enskilda skolans psykolog*: "Nu har vi sån tur, för hon /skolpsykologen/ som är här nu har många erfarenheter av särskola, så det känns jättebra. (...) Hon kommer och är med på våra möten en gång i månaden", säger denna lärare, och tillägger att hon kommer utan att det behöver vara "något särskilt" som har hänt. Skolpsykologen, som är ganska ny i skolan, är ibland även i klassen för att lära känna personalen och träffa eleverna, berättar samma lärare vidare, och hon förklarar också att i de fall osäkerhet uppstår angående någon elevs grad eller typ av svårighet, kan skolpsykologen utföra sådana "tester" av aktuella elever som i förlängningen kan medföra byte av skolform för dessa. Skolpsykologen här är således tillgänglig för läraren på så sätt att hon finns i skolan och regelbundet deltar i arbetslagets möten. Hon är emellertid också involverad i klassens elever och deras respektive skolgång.

Några lärare berättar att de varit i kontakt med psykolog som funnits knuten till *stadsdelen*. Antingen har denna kontakt tagits av läraren själv, eller så har den förmedlats på annat sätt. En lärare, som själv kontaktade sin stadsdel för att få en psykolog som skulle kunna fungera som handledare, säger: "Jag fick en psykolog som kommer var tredje vecka ungefär, och det är jättebra. Då får jag prata. (...) Vi pratar om det som jag väljer. Ibland är det föräldrarna och ibland är det skolledningen och ibland är det nåt av barnen eller hela gruppen." Samma lärare berättar också att hon under vissa perioder behövt mer stöd, och psykologen har då kommit till henne oftare. En annan lärare berättar också hon om handledning genom stadsdelens psykolog: "Det har varit väldigt bra. Annars hade vi nog haft väldigt jobbigt, för det är svårt att byta från att vara vanlig lågstadielärare till en sån här grupp, det är väldigt annorlunda", säger hon. "Från början hade vi en /handledare/ som köptes utifrån", berättar hon vidare, "men nu anställdes det en i stadsdelen som har dom här smågrupperna som sitt ansvarsområde, så då har det varit hos henne. (...) Det är ungefär en gång i månaden, men det är lite efter behov och önskemål också."

Lärare som undervisar särskoleelever har även möjlighet till stöd i form av handledning av psykolog från *central instans* (Enheten för särskolan). En lärare berättar hur hon ibland fått handledning därifrån när hon begärt det, och ibland under en viss tid fått

regelbundna handledningssamtal: ”Det är bra och det behövs verkligen. Det skulle utvidgas mera, tycker jag, för ofta handlar det om att man måste spy ur sig ganska mycket, och det tror jag är viktigt att man får göra”, säger hon. ”Den handledning vi har haft har varit inriktad på att man måste få prata av sig.”

De tre psykologkontakter som beskrivs ovan sägs alla syfta till att tillgodose lärarens behov av stöd, och benämns i de tre fallen som ’handledning’. Oavsett om handledningen sker i skolans lokaler eller på den aktuella psykologens arbetsplats, ter det sig som att det är *läraren* som är i centrum för de samtal som förs; ingen av lärarna uppger att psykologen har träffat eleverna, utan i den mån dessa diskuteras sker det i ovan nämnda fall utifrån vad läraren har att berätta. Det händer också att behovet av psykolog aktualiseras akut för någon viss elevs räkning, eller rättare sagt, för att läraren ska kunna ta hand om en viss elev på bästa sätt. En lärare berättar hur hon och den övriga personalen, på förekommen anledning, fick stöd och handledning av det habiliteringscenter som den aktuella eleven är registrerad vid:

När jag fick dessa barn, och ett av särskolebarnen hade mycket kramper och andnöd, då fick vi hjälp av en psykoterapeut. Hela /habiliterings-/teamet var här då, och det var en kort, intensiv period. Vi skulle prata om alla barn men speciellt det här, för det var lite skrämmande. (...) Sen var det bestämda träffar. En period var det en gång i veckan. Sen kunde vi konsultera då också, för det är väldigt tungt att bära sånt, vara rädd och kontrollera hela tiden. Och sen den här handledaren, där har vi fått mycket stöd, för vi måste sätta tydliga gränser och inte bränna ut oss.

Här är det således tillkomsten av en elev med ett mycket specifikt behov som är upprinnelsen till lärarens behov av stöd. Stödet syftar här till att läraren ska lära sig bemästra det dagliga arbetet i klassen, utan att riskera varken elevens, sin egen eller assistenternas hälsa. Grunden för handledningen i detta fall ter sig vara handledarens specifika kunskap och kännedom om den aktuella eleven. Ytterligare en lärare berättar att hon har psykologisk handledning av en psykolog som är kunnig i just hennes elevs speciella svårigheter. Denna psykolog kommer dock inte från habiliteringscenter eller liknande, utan beskrivs vara ”frilansande”: ”Det är inte inom nätverket /för personal som arbetar med barn med detta funktionshinder/, men hon kan dom här bitarna också, och det är jätteviktigt”, menar denna lärare.

En annan lärare, som undervisar elever som är registrerade vid något habiliteringscenter, uppger att hon kan kontakta habiliteringscentrets psykolog i fall då sådana svårigheter uppstår som involverar inte bara eleven utan även föräldrarna (se även kapitel 5, avsnittet ’Föräldrakontakter’). Att kunna kontakta habiliteringscentret kan, menar denna lärare, vara värdefullt i frågor som till exempel rör föräldrarnas sorgearbete i sin situation som förälder till ett barn med stora svårigheter eller funktionshinder. Läraren berättar: ”Ofta har jag ringt till hab-centret /som de flesta av eleverna här har kontakt med/, för att höra om dom kan hjälpa dom /familjen/ på nåt sätt. Att det

här är verkligen nåt som *jag* inte klarar av.” För denna lärare kan psykologkontakten sägas fungera som en avlastande instans; läraren uppfattar här habiliteringscentrets psykolog som en möjlighet, där hon kan lämna över det (självpåtagna) ansvar rörande föräldrarnas krisbearbetning, som visserligen uppstått i relationen med föräldrarna, men som ändå måste anses ligga utanför lärarens egentliga yrkesmässiga ansvarsområde.

Stöd från annan personal utifrån

I lärarnas berättelser framkommer också möjligheten för dem att stundtals få stöd utifrån, från andra än de ovan nämnda psykologerna. En lärare berättar till exempel om det större nätverk som hon ingår i, och som skapats för personal som arbetar med barn med liknande svårigheter som de i hennes klass. Nätverket tillkom, säger hon, på grund av avsaknaden av de naturliga mötesforum som fanns för särskolepersonal under ”landstingstiden”, det vill säga den tid då särskolan drevs i landstingens regi: ”Så nu träffas vi ju i alla fall /efter kommunaliseringen/ men det är på eget initiativ”, säger hon. Vissa av lärarna har även fått hjälp med sitt ’nätverkande’ genom Avdelningen för elevstöd, på så sätt att de arrangerar mötestillfällen för personal vid de olika enheterna några gånger per termin, berättar samma lärare.

Ett nätverk som detta kan sägas syfta till att ge inblandade lärare – från olika skolor men med samma typ av arbete – ett *ömsesidigt* stöd. Ytterligare en form av stöd kan tillföras lärarna utifrån, då i form av ett mer ensidigt riktat *expertstöd*: ”Vi har också fått ganska mycket hjälp, vi har haft hjälp från hab /habiliteringscenter/ som har haft logoped här, och berättat om dom barn som behöver den typen av hjälp vad man kan göra, och sen har vi kunnat ha ett samarbete så”, berättar en lärare.

Ett riktat expertstöd kan således sägas vara planerat till sitt syfte och innehåll. Det hindrar dock inte lärare att uppleva experten som stödjande i en större utsträckning än vad som formellt eller ursprungligen avsetts. Så berättar till exempel en annan lärare, som uttrycker stor osäkerhet i fråga om hur hon ska arbeta med klassens integrerade särskoleelev: ”Det var /x/ som hade henne i tal två gånger i veckan. Henne kunde jag ju prata med, och fråga. (...) Hon var en sån samarbetsvillig person. Men det var ju inte så att hon hade i uppdrag att göra det, utan det var mer informellt.” Denna lärare fick även, förutom detta stöd, såväl emotionellt som mer konkret stöd genom en händelse som, mer eller mindre, kan betraktas som en slump: ”När särskoleeleven gick i tredje klass”, berättar hon, ”kom en skolinspektör till klassen. Av henne fick jag enormt mycket. Det var den första som jag kunde prata med om vissa problem som jag kände. Hur jag skulle tackla föräldrarna och mamman. Inte för att det var så besvärligt, men hur jag skulle jag säga och förklara olika saker”, berättar läraren och tillägger: ”Och då fick jag också för första gången läroplanen för särskoleelever.”

Summering och kommentar

Det stöd som finns att tillgå för lärare som undervisar särskoleelever, och det behov av stöd och handledning som finns, skiftar. Lärarna uppger hur de i olika omfattning och på olika sätt känner stöd från skolledningen i den enskilda skolan. Stödet kan upplevas genom att läraren känner tillhörighet till sin skola, eller att läraren upplever en fysisk närhet till skolledningen – antingen genom att denna finns inom skolans lokaler, att det finns ett mellanled (såsom biträdande rektor) som fungerar som en sammanhållande länk mellan lärare och rektor, eller att läraren själv ingår i skolans ledningsgrupp. Skolledningens stöd beskrivs av vissa som mer passivt; detta uppfattas av några lärare som att skolledningen har en förtroendefull inställning till deras arbete.

Lärare kan också få stöd från annat håll inom skolan, till exempel av någon annan lärare inom arbetslaget, eller utifrån, genom bildandet av nätverk, eller genom att kalla in expertis. Ofta efterfrågas också ett annat slags stöd, nämligen sådant stöd eller handledning som kan erhållas av psykolog (här nämns skolpsykolog inom den enskilda skolan, psykolog knuten till stadsdelen eller till Enheten för särskolan, psykolog vid habiliteringscenter, samt privatpraktiserande psykolog).

Ser vi så till vilka av lärarna som beskriver vilken typ av stöd som erhållits, och på vilket sätt detta har skett, framkommer följande: Tre lärare uppger att de får stöd i sitt arbete av *någon annan personal* som arbetar inom den egna skolan, till exempel någon annan lärare. I detta sammanhang kan det vara av intresse att se tillbaka på vad som framkommit tidigare i fråga om de aktuella lärarnas samarbete och möjligheter till möten med andra, i första hand i form av arbetslag (kapitel 6, avsnittet 'Lärarnas möten'). Jämför vi dessa förhållanden med varandra, kan vi se att de tre lärare som här menar att de får stöd i sitt arbete av någon annan personal inom den egna skolan, också ingår i vad som i det tidigare kapitlet beskrivs som 'homogena' arbetslag. De homogena arbetslagen är av olika omfattning; ett omfattar lärare, assistenter och elever i ett par liknande klasser, de andra omfattar även elevernas behandlingspersonal, men gemensamt är att samtliga i arbetslaget arbetar med elever med liknande svårigheter.

En av de ovan framlyfta lärarna, som finner sitt stöd hos en kollega med vilken hon ingår i ett homogent arbetslag, har varken utbildning eller erfarenhet av särskoleelever. Hon får emellertid råd och stöd av den lärare som undervisar i skolans andra särskoleklass, och som till skillnad från henne själv uppges ha lång erfarenhet från området. Vidare har hon även haft handledning av psykolog från Enheten för särskolan.

De två andra lärare som liksom den föregående uppger att de får stöd i sitt arbete av någon annan personal inom den egna skolan, och som ingår i samma homogena arbetslag, skiljer sig sinsemellan väsentligt åt i fråga om både utbildning och erfarenhet. Den ena av dem har lång erfarenhet och formell specialpedagogisk kompetens. Hon ingår i skolans ledningsgrupp, känner stöd från såväl skolan som särskolan centralt, får hand-

ledning av en privatpraktiserande psykolog, och ingår dessutom i ett stödjande nätverk som sträcker sig utanför skolan. Den andra läraren har endast liten erfarenhet av särskoleelever, och saknar dessutom formell specialpedagogisk kompetens. Hon uppger att hon får hjälp och handledning av ett habiliteringsteam, framförallt dess psykoterapeut, och kan även kontakta habiliteringscentret då för henne olösliga svårigheter, huvudsakligen rörande elevernas föräldrar, uppstår. Båda dessa lärare beskriver således ett brett stöd: De arbetar formellt i än större homogena arbetslag, eller team, (jämfört med den tidigare framlyfta läraren) vilket ger dem stor möjlighet att inom skolans ram söka stöd och hjälp hos såväl andra lärare som annan personal.

De ovan nämnda lärarna ingår som sagt i homogena arbetslag, vari de finner stöd för sitt arbete. Ytterligare en lärare uppger att hon ingår i ett sådant arbetslag som här benämns homogent. Emellertid beskriver inte denna lärare något stöd härifrån, men uppger att hon finner sitt stöd i den logoped från ett habiliteringscenter som kommer till klassen för elevernas talträning. Utöver detta sägs handledning finnas att tillgå genom den psykolog som ansvarar för stadsdelens samtliga särskilda undervisningsgrupper.

De flesta lärare i studien vittnar om att de, på olika sätt, känner stöd från *skolledningen* i respektive skola. Ett par av dessa har vi redan studerat närmare ovan. Vi ska här lyfta fram två andra lärare vilka uppvisar stora likheter sinsemellan. I den ena av dessa lärares berättelser framkommer att skolledningens stöd kan upplevas under vissa förhållanden; dels genom att läraren känner tillhörighet till sin skola, dels genom det intresse ledningen visar för hennes arbete och för särskoleeleverna. Den andra läraren beskriver sin arbetssituation på liknande vis: ”Vi /samundervisningsgruppen/ har blivit väldigt väl mottagna, och känner att vi räknas.” Hon fortsätter: ”Rektorn /i skolan/, hon lyssnar jättemycket på oss, och det är positivt.”

Tillhörighet och skolledningens intresse ter sig således som betydelsefulla och positiva förhållanden i dessa två lärares arbetssituation. De två lärarna har båda såväl speciallärarutbildning som mycket lång erfarenhet av särskoleelever. Båda uppger också att de tillhör sådana arbetslag som vi benämner ’gränsöverskridande’; det vill säga, de bildar arbetslag tillsammans med lärare som undervisar ’vanliga’ elever i ordinär grundskoleklass. Möjligen kan tillhörigheten till de gränsöverskridande arbetslagen medverka till lärarnas känsla av tillhörighet till skolan som helhet, och i förlängningen då också till upplevelsen av att ha skolledningens stöd. Vi kan också anta att denna upplevelse förstärks av skolledningens visade intresse.

De två här nämnda lärarna, vilkas erfarenheter som vi sett i mångt och mycket liknar varandra, resonerar dock på olika sätt om betydelsen av närhet till ledningen. Den ena läraren menar att det faktum att rektorn (”chefen”) nu finns att tillgå på nära håll (till skillnad mot de förhållanden som rådde under landstingstiden) är något mycket positivt. Den andra läraren menar att hon saknar den kompetens, det vill säga den kunskap om

utvecklingsstörning, som skollädaarna i den gamla organisationen ansågs ha: ”Den /kompetensen/ saknar man ju nu, det har ju inte dom här rektorerna ute i grundskolan. (...) Dom kan ju inte våra elever, och vet vad dom behöver och varför.”

Ytterligare två lärare som uppger att de i någon mån får stöd av sin skollledning ska lyftas fram här. För den ena av dessa förefaller stödet, enligt lärarens egen uppfattning, ha varit otillräckligt, då den biträdande rektor, som läraren vid tidpunkten för intervjun säger sig känna stöd ifrån, ännu inte hade tillträtt sitt arbete i skolan då särskoleeleven integrerades i klassen. Läraren arbetar i en särskild undervisningsgrupp för grundskoleelever med fysiska funktionshinder, hon har formell speciallärarkompetens, men ingen tidigare erfarenhet av särskoleelever. Hon fick stöd i sin särskoleundervisning först då särskoleeleven gått i klassen ett par år, och det genom en besökande skolinspektör. Ett ’informellt’ stöd utgörs också av den pedagog som kommer till klassen för att ge talträning ett par gånger i veckan. Själv säger hon att hon klarar av situationen på grund av sin erfarenhet av att länge ha arbetat med barn, samt genom sitt ”sunda förnuft”.

Den andra av de två lärare som uppger att de i någon mån får stöd av sin skollledning säger att hon känner stöd av skollledningen för sitt arbete, men tillägger att det bara handlar om personalfrågor. Vad gäller undervisningen i övrigt litar ledningen troligen på att hon klarar av det arbetet kräver, säger hon. Denna lärare uppger således att den form av stöd hon erhåller är sådant vi benämner som ’passivt’. Läraren i fråga har ingen specialpedagogisk utbildning, men mycket lång erfarenhet av särskoleelever. Hon har själv kontaktat stadsdelen för att få psykologisk handledning till stånd. I nuläget kommer en psykolog var tredje vecka, och vid behov oftare, berättar hon.

De båda lärarna ovan skiljer sig åt vad gäller utbildning och erfarenhet, men uppvisar vissa likheter i sin respektive arbetssituation, framförallt i det att de inte ingår i något ytterligare arbetslag än det egna. Det framkommer också att dessa två lärare varken deltidintegrerar sina särskoleelever i ordinär grundskoleklass eller förefaller ha särskilt mycket samröre med lärarna i den övriga skolan. Den ena läraren, med lång erfarenhet av särskoleelever, har själv ombesörjt handledning av psykolog. Den andra läraren, utan sådan erfarenhet, berättar att representanten från Enheten för särskolan vid något tillfälle uppmanat henne att ”fråga om hon behöver”. Själv menar hon att det är svårt att veta vad man ska fråga efter. Hon säger också: ”Det är klart att jag skulle kanske ha gjort mer själv. Men jag har också andra handikappade barn i den här gruppen som kräver mycket tid. Jag tycker inte att det ska ligga *bara* på läraren att pusha på och fråga.”

Ytterligare en lärare menar att det stöd hon erhåller från skollledningen är passivt. Denna lärare säger först att hon får stort stöd för sitt arbete, men tillägger att stödet yttrar sig i att hon får fria händer, och att ledningen litar på att hon klarar av det arbetet kräver. Hon har formell specialpedagogisk kompetens, men mycket liten erfarenhet av särskola. Särskoleeleverna har endast funnits i skolan under en kortare tid, och går samtliga i samma

särskoleklass. Vidare framkommer att inte heller denna lärare deltidsintegrerar sina särskoleelever i någon ordinär grundskoleklass. Skillnaden gentemot de två föregående lärarna är dock att hon aktivt försökt inleda ett ökat samarbete med andra i skolan. När det gäller att få ett sådant samarbete till stånd, och också inledningsvis arrangera formella informationsmöten om särskoleelever för lärare i grundskolan, har tillräckligt stöd (ännu) inte erhållits ("jag efterlyste /till skollärovervakningen/ att övriga i skolan skulle ha information om mina elever (...) men det har inte blivit så").

*

Därmed går vi över till det sammanfattande och avslutande kapitlet.

8. SAMMANFATTNING OCH KOMMENTAR

I föreliggande rapport har nio lärares berättelser om sitt arbete att undervisa särskoleelever presenterats och analyserats. De intervjuade lärarna är valda så att de skiljer sig avseende den pedagogiska yrkesutbildningen (grundskollärare, speciallärare, specialpedagog) samt den typ av undervisningsgrupp i vilken de är ansvariga (särskild undervisningsgrupp, samundervisningsgrupp, särskoleklass). I urvalet tillsågs också att lärare från olika stora skolor, och från skolor med olika lång tradition av särskola, blev representerade. Det som förenar lärarna är att samtliga undervisar i små undervisningsgrupper, och att de har undervisningsansvar för en eller flera elever mottagna i särskola.

Motivet för studien är grundat i de förändrade förutsättningar för särskolans verksamhet som vuxit fram parallellt med genomförandet av kommunaliseringsreformen 1996; i tidigare studier har konstaterats att särskoleelevers skolgång idag innefattar mycket stora variationer beroende på i vilket sammanhang denna sker (Blom, 1999 och 2001, Skolverket 2000, 2001a och 2002). Som förväntat visar de olika berättelser lärarna här ger en stor variation, dels i fråga om undervisningens innehåll och mål, dels rörande lärarens förhållningssätt till sitt uppdrag. Här finns emellertid även sådana likheter – i vissa frågor mellan några av lärarna, i andra frågor mellan andra – att vissa mönster blivit möjliga att urskilja. Nedan följer en kommenterad sammanfattning av de mest framträdande resultaten. Därefter lyfts vissa angelägna frågeställningar fram inför fortsatta studier.

Studiens resultat

Mål och medel

Ser vi till en början till hur de aktuella lärarna själva formulerar de mål de anser vara huvudsakliga för sitt arbete, varierar dessa mellan att eleverna ska erhålla tillräcklig kunskap i *basämnen* (läsa, räkna, skriva), att de ska utveckla och/eller stärka sitt *självförtroende*, att de ska bli *socialt fostrade*, samt att de ska fås att känna *lust* och motivation för skolarbetet. Vissa av målsättningarna kan sägas vara framåtblickande, då de syftar till att bibringa eleverna färdigheter, kunskaper och social förmåga inför framtiden, medan andra målsättningar syftar till att eleverna ska fås att må bra 'här och nu'. Så ska till exempel tillägnandet av basämneskunskaper få eleverna att klara framtidens vardagsliv så självständigt som möjligt – därför inriktas undervisningen också på praktiskt användbar kunskap – och det sociala fostrandet ska få eleverna anpassade till det omgivande samhället – även det i första hand inför en tänkt framtid. Ytterligare ett mål som delvis kan sägas blicka mot elevernas framtid, men också beaktar nutiden, är den ofta nämnda målsättningen ökat självförtroende. Det sistnämnda målet, att eleverna ska fås att känna lust i skolarbetet, syftar emellertid primärt till att eleverna ska må bra

just nu, under skoltiden. Indirekt förknippas dock lust i vissa fall med en önskan om att denna ska öka elevernas motivation för inläring.

Lärarna nämner de olika målen i olika stor utsträckning; några nämner samtliga målsättningar, andra betonar endast någon av dem. I det aktuella kapitlet återfinns en redovisning med åtföljande analyserande kommentarer rörande vilken (typ av) lärare som lägger störst vikt vid vilken målsättning. Ett resultat av analysen i övrigt – bortsett från de enskilda lärarnas uttalanden – är att vissa av de angivna målsättningarna står i ett komplext förhållande till varandra, på så sätt att en av dessa (ökat självförtroende) ibland kan antas *försvåra* uppnåendet av en annan (tillräckliga baskunskaper). Att särskoleeleverna ska kunna utveckla sitt självförtroende framhålls mycket tydligt i lärarnas berättelser. Emellertid sägs detta kunna ske endast eller företrädesvis under vissa förutsättningar, vilka kan sammanfattas i att eleverna känner tillhörighet till den egna undervisningsgruppen, och att de slipper att misslyckas i sitt skolarbete. Ett sätt för läraren att undvika misslyckanden hos eleverna är att endast ställa sådana krav som respektive elev förväntas nå upp till, det vill säga ge individuellt anpassade uppgifter. Det är dock här den potentiella motsättningen mellan målsättningarna 'ökat självförtroende' och 'tillräckliga baskunskaper' visar sig:

Å ena sidan anses det vara viktigt med tillräckliga baskunskaper, eller baskunskaper i så stor omfattning som möjligt. Å andra sidan kan nivån på dessa kunskaper inte pressas för högt, då för höga eller fel ställda krav anses utgöra en risk för att eleverna inte utvecklar eller stärker sitt självförtroende. Om då kraven istället differentieras och anpassas till klassens olika individer, riskerar detta att splittra elevernas känsla för gruppen som en enhet, och försvåra den därmed sammanhängande känslan av tillhörighet – en känsla som i sin tur anges som en av förutsättningarna för att självförtroende ska kunna utvecklas. I den mån lärarna säger sig sträva efter båda dessa mål, vilket flera av de aktuella lärarna uppger, står de således inför en undervisningssituation som innebär *prioritering mellan två eftersträevade målsättningar* som inte är helt lätta att förena.

I studien beskriver också lärarna vad de gör mer konkret då de bedriver särskoleundervisning. Barn som inte kan gå i grundskolan, utan som istället tas emot i skolformen särskola, anses ofta av utredande psykologer vara i behov av 'särskolans pedagogik' (Blom, 1999). Denna rekommendation av åtgärd för blivande särskoleelever föranleder ett antagande om att den undervisning av särskoleelever de intervjuade lärarna beskriver här, är en beskrivning av just *särskolepedagogik*. I berättelserna framstår denna pedagogik som ett arbetssätt präglad av vissa komponenter, vilka kan sammanfattas i begreppen *förberedelse, tid, individualisering* respektive *konkreta och flexibla metoder*. Skillnaden gentemot undervisning av grundskoleelever beskrivs som en gradskillnad snarare än en artskillnad, det vill säga att särskolepedagogiken innehåller, inte andra utan ett större mått av, beståndsdelarna i fråga.

De olika komponenterna förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder kan sägas ha något olika syften: Förberedelsen beskrivs dels leda till trygghet för eleverna (och i förlängningen till ökat självförtroende), dels till bättre skolprestationer. Den större tillgången till tid anses dels ge utrymme för elevernas egna reflektioner (vilket föranleder positiv förstärkning och i förlängningen ökat självförtroende hos eleverna), dels vara en förutsättning för att eleverna ska kunna (hinna) tillägna sig tillräckliga baskunskaper. Individualiseringen och de konkreta och flexibla metoderna uppges syfta till att varje enskild elev ska ha möjlighet klara av de uppgifter han eller hon åläggs.

Vissa av särskolepedagogikens beståndsdelar förefaller vara ömsesidigt beroende av varandras förekomst, medan andra framstår som svårare att förena. Sammanför vi samtliga komponenter får vi bilden av en undervisningssituation där särskoleeleverna är väl förberedda inför varje nytt moment; där det finns tid till repetition och till att stanna upp för att försäkra sig om att eleverna hänger med; där undervisningen och undervisningens mål planeras individuellt; där arbetsuppgifterna är konkreta, och där undervisningsmetoderna blandas, varieras och anpassas för de enskilda eleverna. Ser vi emellertid till de olika komponenterna var och en för sig, pekar analysen mot att vissa av dem, i likhet med de ovan beskrivna målsättningarna, står i ett komplext, och nästintill paradoxalt, förhållande till varandra. Så kan till exempel en beståndsdel i särskolepedagogiken (förberedelse) vara svår att förena med ett par av de andra (tid respektive flexibilitet). Renodlat kan förhållandena mellan dessa komponenter beskrivas på följande sätt:

Förberedelsen definierar lektionens eller skoldagens händelseförlopp i termer av vad som ska göras, hur det ska göras, vem som ska göra det, och vilken tid det ska ta. Samtidigt beskrivs den utsträckta tiden ha den fördelen att den medger flexibilitet, i meningen tillåter ett spontant skeende. Även metodiken sägs kännetecknas av ett stort mått flexibilitet, då läraren byter ut eller anpassar metoden (arbetsuppgiften) i de fall utfallet inte blir det avsedda. Samtliga beskrivna komponenter uppges karaktärisera särskolepedagogiken, samt vara viktiga och värdefulla för de aktuella eleverna. Men ska den förberedda och förankrade tidsplanen följas, eller ska det spontana skeendet (till exempel att ge tid åt elevernas egna reflektioner) få vara vägledande? Ska läraren hålla fast vid den förberedda metoden eller arbetsuppgiften, eller införa en ny metod eller omformulerad uppgift? Såväl flexibiliteten i tid som flexibiliteten i metod kan således antas kunna omkullkasta det förberedda. Även här står lärarna (i den mån de vill använda sig av samtliga komponenter, vilket flera av de aktuella lärarna uppges) inför en undervisningssituation som innebär *prioritering*; här mellan särskolepedagogikens olika delar.

Heterogena grupper

Lärarnas prioriteringar, vad gäller såväl målsättning som arbetssätt, kan uppfattas som det som utformar själva undervisningssituationen. Emellertid finns vissa faktorer som i

olika hög grad kan sägas påverka eller styra vilka prioriteringar som görs. Den främsta – eller mest påtagliga – yttre förutsättningen för hur undervisningen kan komma att bedrivas uppges av flertalet lärare vara *vilka elever* som (för tillfället) finns i undervisningsgruppen; närmare bestämt beskrivs det vara de aktuella elevernas svårigheter, behov, egenskaper och karaktärsdrag som möjliggör en viss undervisning. Lärarnas utrymme att påverka det egna pedagogiska arbetet kan därför upplevas som begränsad, framförallt då de också menar att möjligheten att styra vilka elever som kommer till klassen är relativt liten. Flera av lärarna berättar dock att de ändå vid något tillfälle faktiskt kunnat påverka elevgruppens sammansättning genom att neka till att ta emot en föreslagen elev. Orsaken till nekan det uppges i något fall vara lärarens aktuella höga arbetsbelastning, men oftare att läraren inte velat ha för många, sinsemellan för olika, eller alltför utagerande elever i sin grupp. Då sammansättningen av elever inom respektive klass anses kunna påverka såväl kvaliteten på undervisningen som elevernas möjlighet till kunskapsinhämtande, kan avstyran det av vissa planerade klassplaceringar sägas ske av omtanke om klassens befintliga elever, något som några av lärarna också påtalar. Avvisande av elever sker emellertid inte helt utan komplikationer – att värna om klassens aktuella elever, och samtidigt (vilja) utestänga andra, uttrycks av berörda lärare som ett dilemma med moraliska dimensioner.

Trots att lärarna säger sig inte vilja ha för många, sinsemellan för olika eller för utagerande elever, förekommer ändå en viss heterogenitet inom de olika elevgrupperna; klasserna är i de flesta fall *åldersblandade*, och består i flera fall av elever i *olika skolformer* och med *olika typer av svårigheter*. Åldersblandningen beskrivs medföra att undervisningsgruppen får ett nytt utseende varje skolår, och då klasserna inte är så stora blir frånfallet eller tillkomsten av någon eller flera elever påtagligt kännbar för gruppen som helhet. Emellertid beskrivs den variation som uppstår, och som kan innebära en känsla av att börja om på nytt, som något som kan vara såväl på gott som på ont.

Den andra omständigheten, att många av de aktuella klasserna består av elever i olika skolformer, innebär att läraren förutsätts undervisa efter skilda kursplaner och med skilda mål för eleverna att uppnå. Givet är att särskoleelever inte förväntas nå upp till grundskolans kunskapsmål (därför skolformsplaceringen) men ibland har lärarna inte heller någon tro på att klassens grundskoleelever kommer att nå dit. I klasserna finns också grundskoleelever som lärarna antar kommer att bli särskoleelever så småningom; i vissa fall uppges utredningarna av elevernas svårigheter ännu inte ha påbörjats eller färdigställt, i andra fall sägs föräldrarna ha motsatt sig utredning. Samtidigt som några lärare således menar att de i sina klasser har grundskoleelever som *borde* vara särskoleelever, finns det andra lärare som menar att klassens särskoleelever *inte* har de svårigheter som elever mottagna i särskola enligt dem vanligen har. Detta komplicerar sannolikt lärarnas hantering av en eventuell parallell undervisning utifrån skolformernas olika kursplaner, och lärarna löser undervisningssituationen på det sätt de väljer eller har möjlighet till. I de flesta fall sägs detta ske genom att undervisningen individualiseras, i

meningen att arbetsuppgifterna anpassas efter varje elevs nivå, *oavsett* skolformstillhörighet. Dessutom, vad gäller vilken kursplan (vilka mål) som blir vägledande i undervisningen kan klassens majoritet bli avgörande; de särskoleelever som integrerats i särskilda undervisningsgrupper sägs få 'hänga med' i den 'vanliga' undervisningen, samtidigt som grundskoleeleverna i samundervisningsgrupperna, liksom särskoleeleverna i dessa klasser, får individuellt anpassad undervisning då de inte förväntas nå upp till grundskolans mål.

Till detta kommer att klasser med elever i olika åldrar och i olika skolformer också sägs skapa situationer där läraren måste prioritera och ta ställning till hur arbetet ska lösas rent praktiskt, då olika årskurser respektive kursplaner innebär olika ämnen och antal lektionstimmar för olika elever.

Definitioner och relationer

Den individualisering av undervisningen som lärarna berättar om kan sägas manifesteras elevernas sinsemellan skilda förutsättningar, förmågor och/eller kunskapsnivåer. Dessa olikheter anses bland annat höra samman med respektive elevs funktionshinder, framförallt deras utvecklingsstörning – vilken ju är det funktionshinder som föranlett särskoleplaceringen. En uppgift, som är förknippad med lärarens uppdrag att undervisa särskoleelever, är att dessa elever skall ges en *ökad medvetenhet om de egna förutsättningarna* (Lpo94, kap 2.1). Eftersom denna anmodan inte gäller elever i grundskolan utan är förbehållen (grund-)särskolans elever, måste uppmaningen anses gälla information och samtal med särskoleeleverna själva om det som skiljer dem ifrån övriga elever, nämligen deras utvecklingsstörning.

Vad som framkommer i studien angående information och samtal av ovan nämnda slag är att lärarnas förhållningssätt i frågan skiftar, men att de kan renodlas till några olika typer; dels finns här ett föregripande respektive ett avvaktande förhållningssätt, vilka båda innefattar samma synsätt på elevernas svårigheter, dels finns ett förhållningssätt som utgår ifrån ett annat sätt att se. De lärare som huvudsakligen praktiserar det föregripande förhållningssättet anger att de *i förväg* planerar vid vilken tidpunkt de regelbundet återkommande samtalen av detta slag ska föras, och på vilket sätt detta ska komma att ske. De lärare som beskriver den andra hållningen – vilken präglas av avvaktan och inväntan på att eleverna själva väcker frågan, och därmed initierar samtalet – hyser samtidigt en *beredskap* för att initierandet när som helst kan äga rum, varvid samtalet genast tas upp. Båda dessa förhållningssätt kan sägas utmärkas av ett direkt resonerande med eleverna om det funktionshinder som skiljer dem ifrån andra; här samtalas om funktionshindrets upphov, uttryck och konsekvenser; vilka framtidsdrömmar som kan vara möjliga att förverkliga; samt vilka olika hjälpmedel som finns som kan mildra funktionshindrets effekter och minska handikappet. Information och samtal sker också här utan att den emotionellt svåra delen av handikappinsikten förringas; så berättas till exempel om hur eleverna stöttas i den sorg handikappinsikten

antas innebära, och att psykolog ibland används för vissa samtal. Det tredje förhållningssättet som beskrivs, är en hållning där läraren varken schemalägger informationstillfällen eller håller beredskap för elevinitierade samtal om utvecklingsstörning, utan istället undviker (eller medvetet avstår från) att tala om funktionshinder på det ovan beskrivna sättet. Sålunda talas här istället om *människors generella olikheter* – att alla människor har sina olika svårigheter, och att alla människor ändå är lika mycket värda. Detta förhållningssätt skiljer sig således ifrån de två tidigare på så vis att lärarna här inte talar med eleverna i termer av 'funktionshinder' eller 'utvecklingsstörning'.

De två förstnämnda förhållningssätten kan båda sägas vila på samma medicinska, individorienterade grund, samtidigt som det sistnämnda framhåller människors olikheter mer generellt, varvid diagnoser – och särskiljning av den anledningen – inte alls betonas. Vilken (typ av) lärare som huvudsakligen beskriver vilket förhållningssätt redovisas med åtföljande analyserande kommentarer i det aktuella kapitlet. Vad som här kan lyftas fram är att lärare med yngre elever, vars mognad ännu inte bedömts vara redo för diskussionen – eller vars utveckling ännu inte tagit en sådan avvikande väg att en klar diagnosticering varit möjlig att göra – samt lärare med elever vars föräldrar inte accepterat barnets diagnos, beskriver ett antingen avvaktande eller undvikande förhållningssätt. Dessa typer av elever torde dock kunna återfinnas även i klasser där läraren beskriver det förhållningssätt som här benämns förekommande, det vill säga i till exempel särskoleklasser och samundervisningsgrupper med elever i mellanstadieålder. Det förekommande förhållningssättet kan då få till följd att konfliktskapande situationer mellan lärare och föräldrar uppstår (se vidare nedan). Antagandet om vilka typer av elever som återfinns i vilka klasser utgår ifrån den tidigare beskrivna förändringen av särskolans elevgrupp i stort (Blom, 1999). Så ger till exempel den ökade andelen elever med diffusare svårigheter, och som tagits emot i särskolan senare under sin skoltid, fler föräldrar anledning att reservera sig mot bedömningen av barnen, samtidigt som en klar diagnos i dessa fall ter sig som svårare både att ställa, och, för läraren, att redogöra för.

Den här sist nämnda angivna förklaringen till det avvaktande eller det undvikande förhållningssättet – att föräldrarna inte accepterat barnets diagnos – anses i flera fall vara av stor betydelse, och många lärare uppger att de inte gärna nämner diagnoser som, av olika anledningar, inte diskuterats inom respektive familj. I det aktuella kapitlet noterades inledningsvis att det skulle kunna vara möjligt för en och samma lärare att uttrycka olika förhållningssätt gentemot olika elever. Det motsatta, att inta samma hållning gentemot hela klassen, kan, som nämnts, innebära konflikter i vissa föräldrelationer. Föräldrarnas inställning kan därför sägas påverka vilket förhållningssätt till benämning, samtal och information rörande elevernas funktionshinder läraren utvecklar. I skolans läroplan poängteras särskilt att kontakterna mellan skolbarns föräldrar och skolan bör vara 'väl fungerande', och det samtliga lärare här säger sig eftersträva är föräldrelationer som byggts på *förtroende*. Detta anses av flera lärare vara en grundläggande förutsättning generellt, då man som professionell ansvarar för andras barn.

Emellertid vittnas här även om *konfliktfyllda* föräldrarelationer, där konflikten i fråga företrädesvis uppges uppstå vid missförstånd grundade på föräldrarnas bristande allmänkunskap eller bristande kunskaper avseende det svenska språket och/eller den svenska kulturen, eller genom att läraren och föräldrarna inte delar uppfattning om (graden av) barnets svårigheter, och (därmed) inte heller om vilken skolforms- eller klassplacering som är den bästa. Konflikter i relationen lärare/förälder kan således dels sägas ha sitt ursprung i sociala och kulturella skillnader mellan lärare och föräldrar, dels härledas till den problematik särskolan som egen skolform ger upphov till (det vill säga själva bedömningsförfarandet och sorteringen av de aktuella eleverna).

För att den önskvärda förtroendefulla relationen ska kunna upprättas, måste rimligtvis konfliktens antagna grund undanröjas. I lärarnas berättelser framkommer att detta anses möjligt först då föräldern accepterar skolans – och de professionella utredarnas – bedömning av eleven, det vill säga då föräldrarna accepterar omfattningen av barnets svårigheter, och börjar betrakta skolformen eller klassplaceringen (och den därmed aktuella läraren) som utgångspunkt för en bra eller åtminstone godtagbar skolgång för det egna barnet. Flera lärare menar att för att föräldrar ska kunna komma dithän måste de genomgå en kortare eller längre *process*, där den kris, som i de flesta fall uppstår i samband med att barnets avvikelse konstateras, bearbetas. Det läraren själv gör under processens fortskridande, är att hon antingen *avvaktar* och låter processen ha sin gång till dess att föräldern själv kommer till insikt och/eller beslut, alternativt *påbörjar ett motiveringsarbete* för att övertyga föräldern om att bedömningen av barnets svårigheter och den aktuella placeringen är den rätta (alternativt den felaktiga) – detta för att i någon mån skynda på processens förlopp. Så småningom kan så en förtroendefull relation bli möjlig att upprätta. Någon lärare uttrycker emellertid ståndpunkten att respekten för föräldrarnas annorlunda åsikt bör vara av en sådan grad att samarbetet kring barnet, trots meningsskiljaktigheterna, ändå kan vara gott. Detta visar på att det möjligen inte bara är föräldrarnas förväntade förändring som kan åstadkomma en konfliktfri relation.

På samma sätt som lärarnas hållning gentemot föräldrarna varierar, varierar också sättet på vilket de förhåller sig till de *utredningar* som gjorts av särskoleelevernas svårigheter. Lärare som står i begrepp att undervisa särskoleelever har möjlighet att, efter tillstånd av barnets vårdnadshavare, ta del av de utredningar som ligger till grund för särskoleplaceringen, och som beskriver elevernas specifika svårigheter och behov. Den kunskap som kan erhållas här, kan dels ligga till grund för lärarens förståelse av eleverna och för undervisningens utformning, men dels också ge underlag för såväl information och samtal angående funktionshindret med barnet självt och dess föräldrar, som information till annan personal inom skolan. Det är dock inte alla lärare som undervisar särskoleelever som anser denna information vara av någon avgörande betydelse. I lärarnas berättelser finns stora variationer rörande hur, eller i vilken utsträckning, den kunskap om särskoleelevernas svårigheter som står att finna i dessas utredningsmaterial anses

vara viktig för arbetet. Några av lärarna väljer med självklarhet att *ta del* av den doku-
menterade informationen, andra lärare väljer lika självklart att *avstå* från densamma,
vanligen på grund av en önskan att kunna bilda sig en egen, ”ofärgad” uppfattning.
Ytterligare andra har inte tagit del av utredningsmaterialet, i ett fall av den anledningen
att läraren saknat vetskap om att något sådant funnits, i ett annat då eleverna enligt
läraren endast varit i klassen på prov. En lärare uttrycker ambivalens om hur hon ska
förhålla sig i frågan. Vilka lärare som beskriver vilka förhållningssätt vad gäller
elevernas utredningsmaterial redovisas med åtföljande analyserande kommentarer i det
aktuella kapitlet.

Möten och kontakter

Möjligen kan föräldrars omtalade oro och skepsis inför särskolan som egen skolform,
och för vad detta kan komma att innebära för deras barn (vilket vi sett kan ligga till
grund för konflikter i relationen mellan lärare och föräldrar) mildras något av att sär-
skolan nu lyder under kommunens ansvar; detta var åtminstone en del av intentionen
bakom kommunaliseringsreformen. Idag kan elever som tagits emot i särskolan få sin
undervisning förlagd till någon av det flertal olika klasskonstellationer som finns inom
det obligatoriska skolväsendet, och vad gäller de små undervisningsgrupper vars lärare
är aktuella i denna studie, befinner sig samtliga i samma (grund-)skolor som de ordinära
grundskoleklasserna. Personal och elever i grundskolan respektive särskolan är således,
såväl organisatoriskt som lokalmässigt, tillsammans inom respektive skola. Emellertid
är detta ingen given förutsättning för ett aktivt samarbete dem emellan; i studien finner
vi lärare som *strävar efter* ett aktivt samarbete (med varierande resultat), men också
lärare som *inte* anger någon sådan ambition.

Den form av samarbete som flera lärare nämner, och som ska ge möjlighet för elever i
olika skolformer att mötas, är främst den då särskoleelever vid olika tillfällen och under
olika lektioner undervisas i normalstora grundskoleklasser tillsammans med grundskole-
eleverna där – en så kallad *deltidsintegrering*. Företrädesvis sker en sådan integrering i
övningsämnen, varför denna form av samarbete kan ses som syftande dels till att ge sär-
skoleeleverna utmaningar i sådana ämnen där de kan göra sig gällande, dels till att ge
dem möjlighet till social gemenskap med ’vanliga’ grundskoleelever. Lärarna berättar
att de har såväl positiva som negativa erfarenheter av denna form av integrering; att
integrera enstaka särskoleelever under vissa lektioner är något som de aktuella lärarna i
princip tycker är eftersträvansvärt, men mycket svårt att få att fungera i praktiken.
Lärarnas berättelser präglas av omsorg om elevernas bästa, och trots att de i huvudsak
säger sig vara *för* integrering tenderar denna vara *lätt att välja bort* i de fall den inte
fungerar – om eleverna av olika skäl inte vill, om integreringen endast upplevs vara ett
självändamål, om klassläraren inte har möjlighet att vara med, eller om den mottagande
läraren inte kan ta emot eleven på ett tillfredsställande sätt.

Vilken (typ av) lärare som beskriver sina erfarenheter av deltidintegrering på vilket sätt framkommer i det aktuella kapitlet. Vad jag här dock vill lyfta fram, är att det faktum att särskoleeleven under de integrerade lektionerna *inte* befinner sig i grundskoleklassen på *samma villkor* som grundskoleeleverna – då det är särskoleeleven som tillfälligt lämnar sin egen undervisningsgrupp för att ansluta sig till en befintlig klass – av flera lärare anses ha betydelse för de svårigheter som uppstår i sammanhanget. Framförallt nämns detta som förklaring till varför särskoleeleverna i vissa fall själva protesterar mot att låta sig integreras; elevernas antagna eller erfarna känsla av utsatthet under dessa lektioner är något som beskrivs av de berörda lärarna, och det negativa i denna känsla möts också av dessa lärare med stor förståelse. Ser vi dessutom till de uttalanden som flera lärare gör, angående de positiva effekter för elevernas självförtroende som en väl etablerad grupp-känsla anses ge, framstår integrering som den här beskrivs som någonting som svårligen kan främja särskoleelevernas eftersträfvade stärkta självförtroende. Eller kan en känsla av tillhörighet och grupp-känsla skapas hos den elev som, kanske som enda elev, 'kommer utifrån', för att endast tillfälligtvis befinna sig i en (mer eller mindre främmande, mer eller mindre sammansvetsad) stor undervisningsgrupp?

Det finns emellertid också i lärarnas berättelser exempel på *andra kontaktmöjligheter* mellan särskoleklasserna/de små undervisningsgrupperna och den ordinära grundskolan. Det handlar då om, från lärarnas sida, mer passiva eller informella former av kontakt, det vill säga sådana möjligheter till möten som (i de flesta fall) varken kräver ett aktivt samarbete eller några större insatser av lärarna själva för att fungera. Dessa kontaktmöjligheter kan beskrivas som ett förhållningssätt grundat på ett i vardagen fungerande sätt att vara tillsammans på, och innebär att de små respektive de ordinära undervisningsgrupperna och dess elever inte är osynliga för varandra, utan verkar jämsides i skolans verksamhet och i dess lokaler. Så beskriver vissa lärare till exempel en av dessa kontaktmöjligheter som *sida vid sida*, vilken utgår från uppfattningen om särskoleelevernas absoluta behov av en kompetent och specialpedagogiskt tillrättalagd undervisningssituation, som inte vinner fördelar på något mer omfattande samarbete med grundskolan, men där särskoleeleverna ändå tydligt finns i, och tillhör, samma skola som andra elever. På så sätt ter sig inte integrering, utan en dubbel tillhörighet som det mest önskvärda, både för de aktuella lärarna och, som dessa lärare framställer det, för deras elever; de *vill tillhöra* den egna segregerade gruppen, och *samtidigt* känna odiskutabel tillhörighet till den enskilda skolan som helhet.

Lärarna beskriver också en kontaktmöjlighet som liknas vid en *öppen dörr*. Denna innebär att grundskoleelever (samt lärare och övrig skolpersonal) välkomnas att besöka vissa delar av de små undervisningsgruppernas verksamhet – det omvända förhållandet mot att deltidintegrera särskoleeleverna, således. Slutligen beskrivs också *gemensamma lokaler* som en möjlighet för kontakt mellan de olika eleverna. Detta är dock något som funnits länge för de särskoleklasser som började att integreras i grundskolor redan under 1970-talet. De gemensamma lokalerna uppges här i flera fall *inte* användas

samtidigt som de används av grundskolans elever, varvid de inte kan sägas utgöra någon direkt mötesplats. Däremot beskrivs användandet av skolans lokaler som en *manifestation av tillhörigheten* till den gemensamma skolan.

Att de olika elevgruppernas lärare har möjlighet att upprätta ett gott samarbete framstår som en förutsättning för att också eleverna i de olika skolformerna ska kunna mötas och samarbeta under organiserade former. Ett sätt för lärare, som undervisar särskoleelever i små undervisningsgrupper, att upprätta ett samarbete eller upprätthålla en kanal för ömsesidigt utbytande av kontinuerlig eller aktuell information med lärare som undervisar 'vanliga' grundskoleelever, är att ingå i *arbetslag* tillsammans med dessa. I lärarnas berättelser får vi exempel på tre olika typer av arbetslag. I de arbetslag som här benämns *gränsöverskridande* ingår elever, lärare och eventuellt annan personal (såsom assistenter och behandlingspersonal) ifrån såväl särskola som 'ordinär' grundskola. I de *homogena* arbetslagen ingår endast personer enligt ovan med anknytning till samma typ av klass; det kan till exempel vara frågan om ett par eller fler särskoleklasser eller samundervisningsgrupper i samma skola som bildar ett gemensamt arbetslag. Några lärare säger sig inte ingå i något arbetslag, men samarbetar med till exempel de egna assistenterna, varvid detta här fått benämningen *eget* arbetslag.

För att arbetet i arbetslag ska fungera som kontaktskapare och informationsforum mellan lärare som undervisar särskoleelever i små undervisningsgrupper och lärare som undervisar 'vanliga' grundskoleelever, krävs naturligtvis att arbetslaget i sig är gränsöverskridande. Vad gäller de andra typerna av arbetslag som nämns, homogent respektive eget arbetslag, fungerar dessa endast som kontaktskapare och informationsforum inom den egna gruppen (arbetsenheten eller den egna klassen). Dessa lärare får således ingen kanal till grundskolans ordinära klasser genom arbetslaget. Emellertid framkommer i analysen en annan funktion för dessa sistnämnda arbetslag; det handlar då inte om att arbetslaget utgör ett informationsforum lärare emellan, utan att personalen inom respektive arbetslag utgör ett team som kompletterar varandra, och som tillsammans därför menas ha möjlighet (eller ambitionen) att tillgodose elevernas samtliga skolrelaterade behov.

Det arbetslag läraren ingår i uppges även i vissa fall kunna fungera som ett välbehövligt *stöd* för den enskilda läraren. I andra fall beskrivs arbetslaget som något av en *belastning*, då de olika ingående professionerna tenderar framhäva och tillskriva den egna funktionen störst betydelse. Det stöd i övrigt som finns att tillgå för lärarna, och det behov av stöd och handledning som finns, skiftar lärarna emellan. Till exempel uppger de hur de på olika sätt kan känna stöd från den enskilda skolans skolledning; ett sådant stöd sägs upplevas genom den *tillhörighet* vissa lärare känner till sin skola, eller då läraren upplever en *fysisk närhet* till skolledningen – antingen genom att denna finns inom skolans lokaler, att det finns ett mellanled (såsom biträdande rektor) som fungerar som en sammanhållande länk mellan lärare och rektor, eller att läraren själv ingår i

skolans ledningsgrupp. Skolledningens stöd kan även upplevas i fall då detta beskrivs som passivt (i meningen att läraren har 'fria händer' i sitt arbete). Detta uppfattas av några lärare som att skolledningen har en *förtroendefull inställning* till deras arbete.

Vilken (typ av) lärare som uppger att hon ingår i vilken (typ av) arbetslag, och vilka lärare som erhåller eller önskar vilket slags stöd, finns redovisat i de aktuella kapitlen. Här ska dock framhållas att de lärare som uppger att de ingår i *gränsöverskridande arbetslag* också berättar om hur det inom lärarkollegiet finns en *ömsesidig förståelse* av att olika elever har olika behov och förutsättningar. Dessa lärare framhåller 'sida vid sida' som ett väl fungerande sätt att finnas tillsammans på, och de upplever också att de får stort stöd av respektive skolledning. Vidare framkommer i analysen att de lärare som uppger att de känner stöd i sitt arbete av *någon annan personal (lärare) inom skolan*, är de samma som också uppger att det arbetslag de ingår i är ett *homogent* sådant. Därmed finns anledning att anta att homogena arbetslag kan ha en stödjande funktion lärare emellan.

Lärare kan också få stöd utifrån, genom bildandet av nätverk, eller genom att kalla in viss expertis. Ofta efterfrågas också ett annat slags stöd, nämligen sådant stöd eller handledning som kan erhållas av *psykolog*. Några lärare uppger att de erbjudits psykologstöd, andra att de själva sökt, och fått, en sådan kontakt.

Studien ger oss också exempel på andra tillfällen (utöver arbetet i arbetslag) där lärare har möjlighet att delge andra information om särskoleeleverna och dessas svårigheter och behov. Informationstillfällena är sådana som *lärarna själva* initierat, och tillvägagångssättet varierar mellan att läraren går runt och informerar i de ordinära grundskoleklasserna; att grundskoleelever och dess lärare bjuds in för information då den lilla gruppens elever inte är närvarande, och; att andra lärare och skolledning bjuds in för att få en inblick i verksamheten. Informationstillfällen skapas också 'i nuet', antingen på förekommen anledning, eller, som en lärare säger, "i kafferummet" – något denna lärare dock säger sig inte vara särskilt nöjd med. I något fall finns en informationskanal etablerad i och med att läraren ingår i skolans ledningsgrupp.

För att kunna informera andra om de aktuella särskoleelevernas individuella 'särart'; funktionshinder, svårigheter och behov, behöver läraren naturligtvis ha egen kunskap om det komplexa område undervisning av särskoleelever (så som det framstår i det befintliga skolsystemet) utgör. Beskrivningen av en sådan kunskap är emellertid något som varierar på många olika sätt i de intervjuade lärarnas berättelser. Den formella kompetensen skiftar, liksom erfarenheten av området. Skiftar gör också möjligheten för enskilda lärare att hitta eller erhålla stöd för sin arbetsuppgift, och därmed också möjligheten att utöka den egna kompetensen (till exempel genom arbetslag eller nätverk med andra med liknande arbetsuppgifter eller erfarenheter). Utöver detta hyser lärarna, som tidigare noterats, olika åsikter om relevansen av de utredningar som gjorts av

särskoleelevernas svårigheter, samt om vilken vikt som bör läggas vid dessa. Slutligen varierar också den hållning lärarna intar gentemot särskoleelevernas föräldrar och dessas uppfattning av det egna barnets svårigheter.

Fortsatta studier

Föreliggande studies anspråk har varit att öka kunskapen 'på djupet' i fråga om hur detta komplexa fält – undervisning av elever som mottagits i skolformen särskola – ter sig för de lärare som har att verka inom detsamma. Bland annat har de aktuella lärarnas kunskapssyn, och förhållningssätt till den egna arbetsuppgiften samt till särskoleelever, lyfts fram. Även likheter och skillnader lärarna emellan har på olika sätt belysts. Vidare har vi också kunnat ta del av hur lärare som undervisar särskoleelever beskriver sina arbetsuppgifter; vad de gör när de bedriver särskoleundervisning; vilka mål de har med sitt arbete, samt; vilka skillnader gentemot undervisning av grundskoleelever arbetet beskrivs innebära. Föreliggande rapport ställer således *lärarnas* berättelser om sitt arbete med särskoleelever i centrum. Hur den faktiska situationen i klassrummet ser ut, i meningen vilka individer som är elever i klassen, eller på vilka grunder och med vilka skäl de befinner sig här, har helt utelämnats i denna studie.

I rapporten konstateras att lärarnas prioriteringar vad gäller såväl målsättning som arbetssätt kan uppfattas som det som formar själva undervisningssituationen, men att vissa faktorer i olika hög grad påverkar eller styr lärarnas prioriteringar (se kapitel 4, avsnittet 'Pedagogikens villkor'). Den främsta – eller mest påtagliga – yttre förutsättningen för undervisningens bedrivande sägs vara de elever vilka undervisningsgruppen består av. De intervjuade lärarna menar att de aktuella elevernas svårigheter, behov, egenskaper och karaktärsdrag *möjliggör* en viss undervisning. Ser vi därutöver till vad Brockstedt (2000) skriver, i samband med att han pekar på den heterogenitet inom elevgruppen som han menar föranleder en differentierad undervisning, anser han att lärare utformar sin undervisning på grundval av hur hon uppfattar elevens eller elevernas svårigheter och behov: "När man formar undervisningen utgår man från kunskap om de elever den riktas till. Den som studerar innehåll och arbetssätt i undervisningen kan därför dra slutsatser om hur lärare uppfattat de elever de vänt sig till" (ibid, s 35). Det skulle således även kunna vara så att elevernas svårigheter etcetera inte bara möjliggör (eller omöjliggör) en viss undervisning, utan även *skapar* eller *frambringar* den undervisning som bedrivs. I vilken utsträckning det sätt, på vilket respektive lärare i föreliggande studie utövar sitt arbete, är lämpligt och/eller fungerande, lämnar vi i detta resonemang därhän. Vad som emellertid kan antas, är att lärarnas undervisningssätt, såväl som undervisningens innehåll och målsättning, i viss utsträckning vuxit fram som svar på rådande förhållanden, och att klassens elever (både som individer och som grupp) är en betydelsefull faktor i sammanhanget.

De rådande förhållandena kan till stor del knytas till det obligatoriska skolsystemets skiljelinje mellan grundskola och särskola som separata skolformer. Sex av de nio lärarna i studien undervisar i klasser där elever ur båda dessa skolformerna ingår. De tre återstående lärarna undervisar i klasser där samtliga elever är mottagna i särskolan, men där viss osäkerhet ändå kan skönjas i fråga om elevernas 'rätta' tillhörighet. Detta föranleder ett än mer riktat fokus just på nämnda skiljelinje (eller skärningspunkt), varför ett antal nya och angelägna frågeställningar att studera mer systematiskt har formulerats:

- *Enligt vilka särskiljande principer och praktiker placeras elever i samundervisningsgrupper, det vill säga i sådana grupper där man avser att bedriva undervisning av elever ur två skilda skolformer?*

Vad avgör om en elev mottagen i särskola hamnar just i en grupp av detta slag? Hur har grundskoleeleverna hamnat här och på vilka grunder? Hur ser procedurerna för utredning av grundskoleelevers respektive särskoleelevers svårigheter och behov ut?

- *Vilka mål beskrivs av lärare i dessa samundervisningsgrupper?*

En fråga att belysa är om lärare i samundervisningsgrupper beskriver ett och samma mål för hela gruppen, eller om de har olika mål för till exempel särskole- respektive grundskoleelever? En ytterligare fråga att belysa är hur lärare med inbördes helt olika elevsammansättning i sina grupper hanterar och formulerar undervisningens mål.

- *Vilka arbetssätt beskrivs av lärare i samundervisningsgrupper?*

Denna fråga framstår som en konsekvent "fördjupning" av den förra. Här syftar vi till att undersöka hur lärare i samundervisningsgrupper beskriver sitt arbetssätt gentemot sina elever. Detta inbegriper bland annat frågan om hur de hanterar uppgiften att kombinera kursplaner från olika skolformer.

Med fokus på samundervisningsgrupper (som ska betonas också inbördes är av mycket olikartad karaktär) blir automatiskt gränsen mellan särskolan och grundskolan relativt otydlig och svår att upprätthålla. Frågor om "vem som hamnar där och hur", "vilka mål som beskrivs för dem" samt "vilka arbetssätt som tillämpas", kommer med nödvändighet att kräva svar som inbegriper studium av särskolans såväl som grundskolans förut-sättningar och rutiner att på bästa sätt handskas med sina samtliga elever.

*

REFERENSER

- Arfwedson & Ödman (1998) *Intervjumetoder och intervjutolkning. En dialog kring ett kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning*. Häftet för didaktiska studier nr 65, Didaktikcentrum. HLS Förlag, Stockholm
- Blom, Anna (1999) *Särskilda elever. Om barn i särskola – bedömningsgrunder, ställningstaganden och erfarenheter*. Stockholms stad, FoU-rapport 1999:28
- Blom, Anna (2001) *Vem undervisar särskolans elever? Delrapport 1 i projektet 'Det särskilda med särskolan'*, Stockholms stad, FoU-rapport 2001:7
- Brockstedt, H (2000) *Slagsta skola och seminarium, och dess föregångare Skolan för sinnesslöa barn i Stockholm*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Gustavsson, A (1989) *Samhällsideal och föräldraansvar. Om föräldrar till förståndshandikappade barn*. Norstedts förlag
- Gustavsson, Anders (2001) *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Lund, Studentlitteratur
- Helldin, R (1998, tredje tryckningen 2000) *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. Nutid och framtid*. HLS Förlag, Stockholm
- Hill, A & Rabe, T (1996) "Longitudinell utvärdering av integrationen av personer med utvecklingsstörning", i *Utvärdering av arbete med barn och ungdomar med funktionshinder*. Socialstyrelsen
- Hill, A & Rabe, T, red (1996) *Boken om integrering*. Corona
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, Lpo94 (1994). Utbildningsdepartementet
- Skollagen SFS (1985:1100)* Utbildningsdepartementet
- Skolverket (2000) *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Dnr 2000:2037
- Skolverket (2001a) *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Regeringsuppdrag om särskolan. Dnr 2000:2037
- Skolverket (2002) *I särskola eller grundskola? Integrering, kvalitet, föräldrainflytande*. Regeringsuppdrag om särskolan. Dnr 2000:2037, rapport nr 216
- Skolverket (2001b) *Allmänna råd med kommentarer om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan* Dnr 2001:300, Skolverkets författningssamling (SKOLFS)
- Stenhammar A-M, red (1997, första upplagan) *Individuell planering för eleven i skolan* SIH, Statens Institut för Handikappfrågor i skolan (sedan juli 2001 Specialpedagogiska institutet)

BILAGA

Sammanfattning av rapporten ”Vem undervisar särskolan elever?” (Blom, 1999).

Sedan kommunaliseringen av särskolan har förutsättningarna för verksamheten förändrats på flera punkter: ett närmare organisatoriskt samarbete mellan skolformerna särskola och grundskola; en ökning av de rektorsområden, skolor och klasser där barn mottagna i särskola är elever; ett ökat elevantal och en kvalitativt förändrad elevgrupp inom särskolan. Detta innebär att lärare som idag undervisar grundsärskoleelever har en annan arbetsgivare, ingår på ett annat sätt i skolans organisation och har en i flera avseenden mer heterogen elevgrupp.

Särskoleundervisning av grundsärskoleelever bedrivs läsåret 99/00 i sjutton av Stockholm stads arton stadsdelar. Inom varje aktuell stadsdel finns mellan sju och drygt trettio elever i grundsärskola, spridda på i genomsnitt var tredje skola. Inom varje enskild skola varierar antalet grundsärskoleelever mellan noll och drygt tjugo stycken; sammanlagt rör det sig om drygt trehundra elever som är mottagna i grundsärskola detta läsår. I majoriteten av de skolor där särskoleundervisningen bedrivs är grundsärskoleeleverna färre än åtta stycken totalt. Skolorna är i de flesta fall låg- och mellanstadie-skolor. Grundsärskoleeleverna går antingen i en traditionell särskoleklass, i samundervisningsgrupp, specialklass eller normalklass. Inom respektive skola återfinns grundsärskoleeleverna oftast i *en* av dessa klasskonstellationer. Vanligast är att skolan placerat sina grundsärskoleelever i *särskoleklass*. Ofta sker klassplaceringen i samråd mellan den som ansvarat för handläggningen av elevens mottagande/inskrivning i särskolan (biträdande rektor vid Avdelningen för elevstöd), den enskilda skolans rektor och elevens föräldrar. Det är dock skolans rektor som, i egenskap av undervisningsansvarig, äger det avgörande beslutet.

I respektive särskoleklass, i denna studie, går mellan tre och femton grundsärskoleelever, tillhörande upp till fem olika årskurser. Det vanligaste är att särskoleklasserna innehåller grundsärskoleelever ur tre olika årskurser. I *samundervisningsgrupperna* varierar det totala antalet elever mellan fyra och tolv; hälften av SU-grupperna består till minst hälften av grundskoleelever. Det enskilt vanligaste antalet årskurser inom denna klasstyp är fyra. Antalet elever totalt i *specialklasserna* varierar mellan två och tio elever. Grundsärskoleeleverna är i minoritet; samtliga specialklasser består till minst hälften av grundskoleelever. Här går elever ur färre årskurser. Antalet årskurser varierar mellan en och tre. I *normalklasserna* går huvudsakligen grundskoleelever. Här går endast enstaka grundsärskoleelever tillsammans med ett tjugotal elever i grundskola, alla i samma årskurs.

Klasslärarna i ovanstående klasser uppvisar dels likheter, dels skillnader, såväl vad gäller bakgrund – erfarenhet och utbildning – som undervisningssituation – det vill säga

vilken klasstyp och skola de arbetar i. De flesta är kvinnor, hälften är 50 år eller äldre. De har en medelålder på 48 år. I fråga om *utbildning* ser vi att knappt en tredjedel av lärarna, 32 procent, är utbildade speciallärare, något färre, 27 procent, är utbildade specialpedagoger, 29 procent har inte någon specialpedagogisk utbildning, men däremot pedagogisk grundutbildning (lärarexamen). Elva procent, slutligen, har inte någon formell lärarbehörighet. Majoriteten av speciallärarna, liksom av specialpedagogerna, är klasslärare i särskoleklass. Även grundutbildade lärare med undervisningsansvar för grundsärskoleelever arbetar i särskoleklass, men finns i något större utsträckning i samundervisningsgrupp. Tre av sju utbildade lärare arbetar som klasslärare i särskoleklass.

Klasslärares *erfarenhet* av att undervisa särskoleelever varierar i tid mellan två och 60 terminer. Längst erfarenhet i genomsnitt finner vi hos gruppen speciallärare, kortast hos de utbildade lärarna. Majoriteten av såväl speciallärare som specialpedagoger har även andra erfarenheter av barn med funktionshinder än de de fått i sitt nuvarande arbete. En majoritet av lärarna (oavsett utbildning) anser sig ha *tillräcklig kunskap och kompetens* för sitt arbete. Det är dock endast i grupperna speciallärare och specialpedagoger som majoriteten anser att utbildningen stämmer väl eller ganska väl med de arbete de utför.

Samtliga lärare i studien *samarbetar* med någon annan lärare eller yrkeskategori i skolan. Vanligast för lärare i särskoleklass, specialklass respektive normalklass är att man samarbetar med andra lärare i motsvarande klasstyp. Det vanligaste samarbetet bland lärare i samundervisningsgrupp är det med skolpsykolog. Studerar vi samarbete med utgångspunkt i lärarnas utbildning, ser vi att en majoritet av de lärare som endast har grundläggande lärarutbildning, eller som helt saknar formell lärarbehörighet, dagligen samarbetar med lärare i särskoleklass eller specialklass, speciallärare eller skolpsykolog; det vill säga med någon av de yrkesutövare som besitter den kunskap eller den erfarenhet de själva saknar.

Klasslärare i särskoleklass och klasslärare i samundervisningsgrupp får i stor utsträckning sin *information* om grundsärskoleelevers svårigheter och behov genom Avdelningen för elevstöd och/eller av elevens föräldrar. Drygt hälften av dessa lärare är *nöjda* med den information de får. Klasslärare i specialklass är nöjda i mindre utsträckning. För dessa lärare är det enskilt vanligaste alternativet att informationen förmedlas genom informella samtal med elevens tidigare lärare.

Vad gäller *deltagande i skolans formella verksamhet* ser vi ingen större skillnad mellan de olika lärargrupperna; majoriteten i respektive grupp deltar alltid eller ganska ofta i detta slag av verksamhet. Däremot finns större differens mellan grupperna när det gäller social delaktighet. En stor del av de lärare som arbetar i särskoleklass anger att de *inte* känner social tillhörighet i sin skola; majoriteten av lärare i special- respektive normalklass uppger att de ingår i skolans sociala sammanhang i stor utsträckning.

En mycket stor del av lärarna inom samtliga klasskonstellationer kan, i frågor rörande enskilda grundsärskoleelever, konsultera den *skolhälsovård* som finns i skolan. Mer än hälften av lärarna i särskoleklass, SU-grupp respektive specialklass kan även konsultera *skolpsykolog*. Studerar vi närmare de lärare som endast har grundläggande lärarutbildning, samt de som saknar lärarutbildning, är skolhälsovården och skolpsykolog de instanser som majoriteten av dessa lärare uppger.

För att särskoleelever och grundskoleelever skall kunna undervisas tillsammans med framgång, menar lärarna att det måste finnas möjlighet att *gruppera* elever i små och/eller homogena grupper, att *särskilja* elever genom gradering av elevernas respektive kunskapsnivå och förutsättningar, samt att bedriva en *individualiserad undervisning* efter varje elevs behov. Till detta krävs vidare lärare med adekvat utbildning, handledning och/eller teamarbete, samt intresse och engagemang. Drygt hälften av specialpedagogerna anger att personalens kompetens är en viktig förutsättning för att man skall kunna bedriva gemensam undervisning av elever ur två olika skolformer. Hälften av de grundutbildade lärarna anger krav som handlar om klassens storlek och/eller personaltätheten i klassen. När det gäller krav rörande personalens förhållningssätt finns det inte någon av de grundutbildade eller utbildade lärarna som anger detta som en förutsättning för samundervisning.

En majoritet av samtliga lärare anser att särskolan bör finnas *kvar som särskild skolform*. Den lärargrupp som tydligast markerar att de anser att särskolan skall finnas kvar är gruppen *speciallärare*. Alla i gruppen har tagit ställning i frågan, och 90 procent av dem svarar ja. I gruppen specialpedagoger har fler valt att inte ta ställning i frågan; dock anser en tydlig majoritet även i denna grupp att särskolan bör vara kvar. De motiveringar lärarna uppger för att särskolan bör vara kvar kan kategoriseras på följande sätt: Pedagogiska motiv, emotionella motiv, rättighetsmotiv, kompetensmotiv, organisatoriska motiv, ekonomiska motiv, samt sociala motiv. Nära hälften av speciallärarna uppger *emotionella motiv* – de betonar med andra ord elevens möjlighet att inom särskolans ram erhålla psykiskt välbefinnande och/eller känslomässig utveckling. I nästan lika stor utsträckning anger speciallärarna *pedagogiska motiv* – det vill säga, de hänvisar till pedagogiken inom särskolan och/eller elevens möjlighet till kunskapsutveckling.

Studerar vi så till sist hur argumentationen skiljer sig mellan lärare i olika klasstyper, ser vi att lärare i särskoleklass är den grupp som i störst utsträckning motiverar ställningstagandet för särskolan inom kategorin 'pedagogiska motiv', följt av olika emotionella motiveringar. Lärare i samundervisningsgrupp, däremot, uppger i störst utsträckning rättighetsmotiv, följt av motiv inom det ekonomiska området.