

HANDIKAPP I SKOLAN

Fyra studier av särskolan
och elever i behov av särskilt stöd

Anna Blom

Anna Blom

Handikapp i skolan

Studier av särskolan och elever i behov av särskilt stöd

Kunskapsöversikt 2

Forsknings- och Utvecklingsenheten
Stockholms stad

Rapporten kan laddas ner på FoU:s hemsida

www.stockholm.se/fou

Tryckt hos: AWJ Tryck AB

ISSN 1404-3351

ISRN S-SotF- FoU-07

Innehåll

FÖRORD	5
INLEDNING	7
<i>SKOLANS ORDNING</i>	9
<i>PROBLEMFÖRMULERING</i>	10
DEN FÖRSTA STUDIEN: SÄRSKILDA ELEVER	12
<i>EN NY TYP AV SÄRSKOLEELEV</i>	14
<i>SUMMERING</i>	16
DEN ANDRA STUDIEN: VEM UNDERVISAR SÄRSKOLANS ELEVER?	17
<i>OMFATTNING</i>	18
<i>KLASSTYPER</i>	19
<i>KLASSLÄRARENS ERFARENHET OCH BAKGRUND</i>	20
<i>KLASSLÄRARENS ARBETSSITUATION</i>	20
<i>KLASSLÄRARENS UPPFATTNING OM INTEGRERING OCH SÄRSKOLA</i>	21
DEN TREDJE STUDIEN: UNDER RÅDANDE FÖRHÅLLANDEN	22
<i>UNDERVISNINGENS MÅL</i>	23
<i>UNDERVISNINGENS MEDEL</i>	25
<i>UNDERVISNINGENS FÖRUTSÄTTNING OCH BEGRÄNSNING</i>	28
<i>FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL FUNKTIONSHINDER</i>	30
<i>FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL FÖRÄLDRAR</i>	32
<i>FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL UTREDNINGAR</i>	35
<i>INTEGRERING OCH SAMARBETE MED GRUNDSKOLAN</i>	36
<i>SUMMERING</i>	39
DEN FJÄRDE STUDIEN: ELEVER MITT EMELLAN	41

INTE BARA SÄRSKOLEELEVER	42
SÄRLÖSNINGAR	43
MITT EMELLAN GRUNDSKOLA OCH SÄRSKOLA	46
METOD	47
EN NY KATEGORI: SAMUNDERVISNINGSELEVER	49
KLASS 1	50
KLASS 2	51
KLASS 3	53
MOTIV FÖR SAMUNDERVISNINGSGRUPP	55
<u>SÄRLÖSNINGAR SOM IDEOLOGI KONTRA PRAKTIK</u>	59
AVSLUTNINGSVIS...	61
<u>REFERENSER</u>	63
<u>FOU-RAPPORTER INOM FORSKNINGSSOMRÅDET</u>	
<u>FUNKTIONSHINDER OCH HANDIKAPP</u>	67
<u>FINANSIÄRER AV SÄRSKOLEFORSKNINGEN</u>	70

Förord

FoU-enheten har under sina 25 år utvecklat kunskap inom många olika områden. Inriktning och metoder har varierat. Gemensamt och bärande har varit en ambition att ta fram kunskap till nytta för framförallt de verksamheter som bedrivs i Stockholm stad. Men enhetens verksamhet har också väckt intresse utanför huvudstaden och bidragit till forskning, utbildning och utveckling på nationell nivå. FoU-rapporter har fungerat som byggstenar i en övergripande långsiktig kunskapsutveckling, använts som kurslitteratur vid universitet och högskolor och tjänat som inspiration för dem som haft ambitioner att fördjupa sitt kunnande.

När enheten nu avvecklas har det känts angeläget att sammanställa kunskap inom några av de FoU-områden som varit centrala och betydelsefulla. Därför publiceras kunskapsöversikter inom följande fem områden:

- Alkohol- och narkotikaproblem
- Social barnavård
- Hemlöshet
- Fattigdom och ekonomiskt bistånd
- Handikapp och funktionshinder

FoU-arbete har också bedrivits inom andra områden. Under de första åren hade barnomsorg och äldreomsorg hög prioritet. Kommunerna hade ålagts skyldighet att anvisa plats i förskola, barnomsorgen byggdes ut och inom äldreomsorgen pågick bland annat en omfattande utbyggnad av servicehus. Under 1980-talet ökade antalet studier om narkotikans utbredning, HIV och effekterna av olika vård- och behandlingsformer. Under 2000-talet har ungdomars drog- och riskbeteenden och preventionsprogram för stöd till lärare och föräldrar varit föremål för ett stort antal studier.

Men detta är naturligtvis långt ifrån allt. Bland de närmare 500 rapporter som publicerats finns också studier om prostitution och kvinnomisshandel, skinheads, klotter, tiggeri och gatubarn, invandrar- och flyktingproblematik, samverkan, arbetsmiljö, tvångsvård och mellanvård, ädelreformens effekter och åldrandets kultur.

I mitten av 1990-talet etablerades handikapp och funktionshinder som ett nytt FoU-område. FoU-enhetens engagemang rörde i hög utsträckning effekter av de reformer och förändringar i lagstiftningen som genomfördes under 1990-talet. En uppmärksam studie var handikappanpassningen av bostadsområdet Hammarby Sjöstad.

En av de reformer som genomfördes under 1990-talet var att ansvaret för särskolan överfördes från landstinget till kommunen. Ungefär samtidigt ökade antalet elever i särskolan. FoU-enheten fick i uppdrag att undersöka orsakerna till denna ökning. Detta blev inledningen till ett antal studier som handlade om förändringar inom särskoleområdet. Den första studien rörde inte bara elevökningen utan också förändringar inom gruppen särskoleelever. Den belyste också betydelsen av de förändringar som genomfördes i grundskolans struktur och skolverksamhetens organisation. De därpå följande studierna behandlade olika undervisningsformer och lärarnas kompetens, deras arbetssituation och arbetssätt. Föräldrars och yrkesverksammas förhållningssätt till barn med funktionshinder, hur barnens rättigheter ska tolkas och tillgodoses studerades också och finns redovisade i denna översikt. I översikten diskuteras avslutningsvis frågan om särskolans framtid, som särskild skolform eller som en integrerad del i grundskolan.

Anna Blom, som genomfört samtliga studier inom särskolans område, har varit knuten till FoU-enheten under de senaste tio åren. Utöver sitt arbete på FoU-enheten har hon medverkat i ett antal andra publikationer, utgivna av bland annat Skolverket, dit hon också varit knuten som expert särskolefrågor. Sedan 2006 är hon doktorand i pedagogik vid Stockholms universitet.

Översikten är en gedigen källa till kunskap för den som vill få en bild av de senaste årens utveckling och dilemman inom särskolans verksamhetsområde.

Gun-Lis Angsell

F.d FoU-chef

Inledning

År 1995 startades ett nytt forskningsområde vid FoU-enheten i Stockholms stad, inom vilket frågor rörande funktionshinder och handikapp skulle komma att fokuseras. Som ansvarig forskningsledare för området anställdes sociolog fil dr Agneta Hugemark (för uppgifter om forskningsassistenter inom området; se rapportförteckning). I FoU-enhetens jubileumsskrift 2002 beskriver Hugemark forskningens syfte som att dels producera kunskap som begripliggör komplicerade sammanhang, dels producera kunskap som genom att motsäga eller problematisera vardagskunskap medverkar till att politiker, tjänstemän, praktiskt verksamma och medborgare i övrigt får möjlighet att se på sitt arbete, på sin verksamhet, eller på sin omgivning på ett nytt sätt.

Handikappforskning – Disability Studies – är i akademiska sammanhang ett starkt framväxande tvärvetenskapligt forskningsområde, inom vilket man, till skillnad från inom till exempel medicinsk individorienterad forskning, inriktar sig på den samhällspolitiska dimensionen i samband med personer med funktionshinder; inte på funktionshindret 'i sig' (Barton 1996). De föreliggande studierna kan således inordnas bland den samhälls- och beteendevetenskapliga forskning där sociala, ekonomiska och kulturella strukturer ses som betydelsefulla för de skeenden och förhållningssätt som studeras. Forskningen inom området Funktionshinder och handikapp har vid FoU-enheten till stor del kommit att inriktas på konsekvenser av vissa aktuella politiska reformer och lagförändringar, såsom 1994 års Handikappreform, med bland annat Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade, LSS, som gav personer med funktions-

hinder rätt till personlig assistans; särskolans kommunalisering 1996, då landets kommuner övertog ansvaret för den tidigare landstingsanknutna verksamheten, och; tillämpningen av den sedan länge påbjudna tillgängligheten för personer med nedsatt rörelse- eller orienteringsförmåga (Plan- och bygglagen, PBL, 1966) vid 1990-talets omfattande nybyggnation Hammarby Sjöstad.

Jag kommer i föreliggande rapport ägna mig åt att beskriva de studier jag själv genomfört vid FoU-enheten inom ramen för detta område (Blom 1999, 2001, 2003 och 2004). Texten består i huvudsak av sammanfattningar av publicerade studier; den intresserade läsaren föreslås läsa rapporterna i sin helhet.

Mitt forskningsintresse kan beskrivas som utgående ifrån de socialt konstruerade och individorienterade begreppen normalitet respektive avvikelse. Inom detta intresse fokuseras också samhällspolitiska begrepp såsom rättvisa, delaktighet och diskriminering. Min arena för att studera hur normalitets- och avvikelsebegrepp uppstår och tar sig uttryck är barn och ungdomar med särskilda svårigheter/funktionshinder inom skolan; mer specifikt handlar studieområdet om hur gränsen dras mellan 'normala' och 'icke-normala' elever, samt om gränsdragningen mellan två av skolsystemets skolformer; grundskola och särskola. Studiet av sådana gränsdragningar – sortering av elever – inbegriper även centrala kunskapsteoretiskt intressanta frågeställningar angående drivkrafter till, samt konsekvenser och innebörder av, att på detta sätt kategorisera individer.

Skolans ordning

Inom det svenska skolsystemet finns en mycket tydlig kategoriseringspraktik, där själva organiseringen, genom det faktum att vi har olika skolformer, påbjuder bedömning och sortering av elever. I Skollagen (SFS 1985:1100) definieras särskolans elevkrets som följer: *”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”* (3 kap, 3 §).¹

Detta innebär att det, för att ett barn ska kunna erbjudas placering i särskolan, finns en klar laga reglering. Då grundskolan är den skolform där nya skolbarn placeras såtillvida inget aktivt ställningstagande för något annat alternativ görs, innebär en elevs ifrågakommande för särskolan att en särskild prövning eller bedömning måste till. Eleven måste således definieras som tillhörig den aktuella skolformens – särskolans – elevkrets. Bedömningen föreskrivs i Skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2001b) ske genom en helhetsbedömning grundad på tidigare kunskap om barnet; hemmets och förskolans/skolans iakttagelser; utvärdering av erhållna stödinsatser, samt; på en samlad utredning bestående av pedagogiskt, psykologiskt, medicinskt och socialt utlåtande från expert inom respektive område. Syftet med bedömningen är således dels att fastslå att utvecklingsstörning (eller det lagen jämställer) föreligger, dels att fastslå att det är detta funktionshinder, och ingenting annat, som omöjliggör fullgoda skolprestationer – att uppnå grundskolans generella kunskapsmål.

¹ Det som i Skollagen gäller för barn med utvecklingsstörning gäller också för barn med diagnosen autism eller autismliknande tillstånd, samt för barn med vissa former av förvärvade hjärnskador (1 kap 16 §).

Problemformulering

Barn med diagnosen utvecklingsstörning fick från och med införandet av 1967 års Omsorgslag samma rättighet – och skyldighet – till skolgång som alla andra barn. Skolgången skedde dock (fram till senast år 1996) i en särskild skolform i landstingens regi. Under 1990-talet övertog kommunerna huvudmannaansvaret för särskolan, varvid barn med utvecklingsstörning även hamnade inom samma kommunala organisation som andra barn, något som ju inte varit fallet tidigare. Förändringen var ett led i en politisk strävan att nå de integreringsmål som också formulerades av Handikapputredningen (SOU 1992:52), och som bland annat syftade till ökad jämställdhet, delaktighet och tillgänglighet för personer med funktionshinder. Varje kommun fick därmed skolansvar för alla sina skolpliktiga invånare. Särskolan kvarstod emellertid som en egen skolform, med särskilt inskrivna elever.

En tid efter nämnda kommunaliseringsreform uppmärksammades en markant ökning av antalet särskoleelever, såväl inom Stockholms stad som inom landets flesta kommuner (UKO, delrapport 8). Då en särskoleplacering för en elev, även efter kommunaliseringen, förutsatte att eleven i fråga genomgått ovan angivna prövning och bedömning av persongrupps-tillhörigheten, aktualiserades vissa frågor: Kunde det vara så att det vid denna tid möjligen fanns fler barn med utvecklingsstörning jämfört med vad som funnits tidigare? Eller var det så att man med nya och förfinade diagnostiseringsmetoder möjligen upptäckte fler barn? Eller kunde det vara så – ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv – att man genom strukturella faktorer i skolan/samhället frambringade fler barn som skulle kunna ingå i särskolans tänkta elevkrets; och i så fall hur?

En annan viktig fråga blev också huruvida det sätt, på vilket organisatoriska rutiner och professionella bedömningar gjordes, kunde påverka möjligheterna för elever med speciella svårigheter att utvecklas på likvärdiga villkor som andra, det vill säga i enlighet med de stadfästa integreringsmålen. Problemet var således den diskrepans som, genom elevökningen, kunde konstateras mellan den ideologiska handikappolitiska inkluderande strävan om 'en skola för alla' och den praktikorienterade verkligheten.

Vid den här tidpunkten – mitten av 1990-talet och därefter – rönt situationen för, och hanteringen av, elever med vissa skolrelaterade svårigheter (utvecklingsstörning, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, psykosociala problem och beteendestörningar) också stor uppmärksamhet, både i media och i forskningssammanhang. En grund för debatten var just ovan nämnda diskrepans. En annan grund – vilken också gjorde debatten stundtals hätsk – var den ökade tendensen att vilja diagnostisera, det vill säga sätta en medicinskt orienterad etikett på, elever med skolsvårigheter. Detta kom att väcka starka och känslomässiga motstånd hos såväl anhöriga till de berörda och de berörda själva som hos forskare och andra debattörer (se bl a Gillberg 1996, samt Kärfve 2000). Debattinläggen handlade dels om vådan av, dels om fördelarna med, att ställa diagnos. De rubricerades till exempel som *"Viktigt att erkänna problemen"* (Magnell i DN 1997), *"Slå vakt om särskolan, FUB!"* (Mossler i FUB Kontakt 1997), *"Friska barn förklarar hjärnskadade"* (Eriksson i DN 1998), *"Rätten till diagnos"* (Persson om Elinder i Lärarnas tidning 1998), *"Gör inte ett pedagogiskt problem till ett medicinskt"* (Romilson, Lärarförbundet 1998), *"Svaga elever får handikappstämpel"* (Tideman i DN 1998) och *"Okänslig social*

ingenjörskonst” (DN-ledare om Wärnersson 1999). Samtidigt sammanfattades beskrivningen av den politiska målsättningen om ’en skola för alla’ i den så kallade Funkis-utredningen (1998) på följande sätt: *”En skola för alla innebär att skolan skall anordnas så att den är lika ändamålsenlig för alla elever, oavsett möjligheter, förutsättningar och behov. /.../ Med dessa utgångspunkter bör de specialpedagogiska insatserna utgå från principerna att handikapp kan och skall minimeras genom förändringar och anpassningar av miljö och bemötande, att den enskildes behov och situation skall bedömas i ett helhetsperspektiv samt att insatserna skall vara icke segregeringande”* (SOU 1998:66, s 15). Utredningens ställningstagande hade sin grund i ’det miljörelativa handikappbegreppet’, vilket myntades genom WHO redan år 1980², men som nu kom på pränt i en statlig utredning. Anpassning av skolans miljö och bemötande, samt icke-segregerande lösningar för elever med skolsvårigheter/funktionshinder var således vad som förespråkades.

Den första studien: Särskilda elever

I Stockholm skedde nämnda kommunalisering – överföringen av särskolan från Stockholms läns landsting till Stockholms stad – den första januari 1994. Här ökade elevantalet inom den obligatoriska grundsärskolan med 54,5 procent, det vill säga från 178 till 275 elever, mellan läsåret 93/94 och

² WHO (Världshälsoorganisationen) utvecklade och beskrev år 1980 en distinktion mellan begreppen ’skada’, ’sjukdom’, ’funktionsnedsättning/funktionshinder’ och ’handikapp’, där skadan eller sjukdomen är det som ger upphov till funktionsnedsättningen, samtidigt som det är i mötet med en icke anpassad omgivande miljö som ett handikapp uppstår. Detta under de senaste 25 åren vedertagna synsätt har kommit att benämnas ’det miljörelativa handikappbegreppet’.

läsåret 97/98. Härvidlag uppstod den frågeställning som (den dåvarande) Resursförvaltningen för Skola & Socialtjänst i Stockholms stad kontaktade FoU-enheten för att få belyst, nämligen om, och i så fall på vilket sätt, bytet av huvudmannaskap hade bidragit till det ökade antalet – och andelen – särskoleelever. Den studie som därmed inleddes, och som sedermera publicerades i FoU-rapporten *Särskilda elever* (Blom 1999) avsåg naturligtvis att besvara den aktuella förvaltningens frågor. Det föreföll emellertid också angeläget att närmare analysera särskolans roll och funktion i det allmänna skolsystemet. Omformulerat till forskningsfrågor angavs därmed studiens syfte vara att beskriva och analysera elevökningen, för att därigenom bidra till ökad förståelse för den process som leder fram till en inskrivning i särskola. Vidare designades studien för att lyfta fram, och ge en analys av, elever som skrivits in före respektive efter kommunaliseringen; av de grunder på vilka inskrivningen skett, samt; av de resonemang och avvägningar som kommit till uttryck då skolan haft att tillgodose behov hos elever med speciella svårigheter.

I studien undersöktes närmare i vilken utsträckning sammansättningen av gruppen 'nyinskrivna grundsärskoleelever' hade förändrats med avseende på elevernas angivna svårigheter och behov, parallellt med ökningen av elevantalet, samt hur professionella (psykologer och lärare) och föräldrar beskrev barnen; av vem och varför inskrivningsprocessen initierats, och till vilka kunskaper och erfarenheter beskrivningarna relaterades.

Empirin i studien bestod av enskilda särskoleelevers inskrivningsunderlag, det vill säga framförallt de elevakter i form av huvudsakligen

psykologiska och pedagogiska utredningar, men också eventuella sociala och medicinska sådana, som, som nämnts, bör ligga till grund för bedömningen av om ett skolbarn kan sägas tillhöra särskolans elevkrets och därmed erbjudas mottagande. Underlaget för studien utgjordes av samtliga elever i Stockholms stad som togs emot i grundsärskola år 1993, under den tid landstinget var särskolans huvudman, respektive samtliga som togs emot år 1997, året efter kommunaliseringsreformen. Vidare valdes sju representativa elever från det senare inskrivningsåret ut, vilka i rapporten framträder i form av sju fallbeskrivningar. Det empiriska materialet utgörs här huvudsakligen av intervjuer med respektive elevs föräldrar, eventuella tidigare lärare samt den psykolog som utfärdat utlåtandet inför ansökan till särskolan. Fallbeskrivningarna visar hur elevernas föräldrar och de professionella beskriver hur barnen blev särskoleelever, det vill säga hur barnets svårigheter först upptäcktes, hur de sedermera diagnostiserades eller utreddes, vilka behov som ansågs föreligga, vilka avvägningar som gjordes i fråga om barnets skolgång, samt hur detta ledde till att barnet så småningom skrevs in i särskolan.

En ny typ av särskoleelev

I analysen av de bägge elevgrupperna framkommer att gruppen 'nyinskrivna grundsärskoleelever' inte bara hade vuxit i omfång sedan kommunaliseringen, utan även genomgått en kvalitativ förändring. Under det tidigare studerade året, landstingsåret, utgjordes gruppen av en relativt homogen samling elever, där hälften av barnen uppgavs ha tydliga, medfödda eller tidigt observerade avvikelser, och där två tredjedelar hade utretts av psykologer vid landstingsknutna behandlande verksamheter

såsom distriktskontor eller sjukhus. Detta motsvarades också av vad som framkom i övrigt, nämligen att en större andel elever under detta år skrevs in i särskola i samband med skolstarten, vilket hade sin grund i att dessa elever, i de flesta fall, hade så pass tydliga funktionshinder, sjukdomar eller funktionsstörningar att det föranlett tidig kontakt med nämnda habiliteringsinstanser.

Den senare gruppen, elever inskrivna 1997, uppvisade en större heterogenitet i fråga om påtalade svårigheter. Den andel barn som hade kommit till särskolan efter utredning av skolpsykolog var betydligt större efter kommunaliseringen, vilket även motsvarades av att det här fanns en större andel elever som skrivits in i särskola efter att ha gått en tid i grundskola. Dessa elever hade således svårigheter som visat sig först i skolsituationen, eller svårigheter som först då bedömts vara av sådant slag att förslag om inskrivning i särskola väckts.

I studien framkommer också att elever inskrivna 1997 i högre utsträckning än 1993 uppgavs ha behov av en (individuellt) anpassad pedagogik i skolan, samt att de i något mindre utsträckning uppgavs ha behov av en anpassad fysisk skolmiljö. Den största skillnaden låg dock i att elevernas behov det senare året uttrycktes betydligt mer preciserat, vilket tolkades som att psykologerna under 1997 hade skärpt sina argument, huvudsakligen angående anpassningen av den pedagogiska verksamheten.

Summering

Sammantaget visar analysen av förändringen i elevgruppen på följande troliga förståelsemodell av särskolans elevökning: De nytillkomna elevernas art och grad av beskrivna svårigheter och historik indikerar att bakomliggande drivkrafter till ökningen måste förstås genom sammanlänkning med samtida förändringar i grundskolans struktur och verksamhet. Dessa förändringar består av större klasser i kombination med nytt arbetssätt och nya uppnåendemål – vilket är just situationer och omständigheter som elever med dessa typer av svårigheter har svårt att klara av, och som också synliggörs i det (då nytillkomna) målrelaterade betygssystemet.

Vidare indikerade förändringen av skolan som helhet i sin tur att den hängde samman med de ideologiska strömningar som sedan 1990-talets början funnits i samhället. Således har den ökade inriktningen mot individualism, och den därmed vidhängande attitydförändringen gällande psykometrisk testning, också sin betydelse för det ökade elevantalet i särskolan. Härvidlag är det genom det socialkonstruktionistiska perspektivet elevökningen kan förstås; att arten av skolorganisation alstrar fler barn som kan ingå i särskolans elevkrets.

Den andra studien: Vem undervisar särskolans elever?

Tillsammans med annan forskning inom området som behandlar motiv och drivkrafter till specialundervisning, särskiljande, 'klientskapande' och definitioner av personer som betraktas som avvikande (såsom Börjesson 1997; Börjesson & Wahl 1999; Emanuelsson 1996; Haug 1998; Helldin 1997 och 1998; Johansson 1992), forskning som knyter an till särskolans specifika elevgrupp (såsom Granlund m fl, 1999; Grunewald 1996, Göransson 1999; Lindblom red, 1990; Stenhammar, 1997 och Tideman, 2000), samt forskning om sociala strukturer såsom integrering/inkludering och segregering (Göransson m fl, 2000, Gustavsson, 1998) väckte studien vidare frågor om särskoleverksamheten i Stockholms stad.

Den fråga som först skulle komma att behandlas var av deskriptiv art, nämligen var, hur och av vem de aktuella särskoleeleverna undervisades. I syfte att klargöra detta initierades den andra särskolestudien vid FoU-enheten, publicerad i *Vem undervisar särskolans elever?* (Blom 2001). Utgångspunkten var att förutsättningarna för att bedriva särskola och särskoleundervisning förändrats på flera punkter sedan kommunaliseringen: Ett närmare organisatoriskt samarbete mellan skolformerna särskola och grundskola hade möjliggjorts genom reformen; den tidigare studien hade visat på en kvalitativt förändrad elevgrupp inom särskolan; ökningen av antalet mottagna särskoleelever förutspådde även en ökning av de rektorsområden, skolor och klasser där barn mottagna i särskola kunde vara elever. Dessutom hade lärare som undervisade särskoleelever en ny arbetsgivare, och ingick därmed på ett nytt sätt i skolans totala

organisation. Dessa är alla olika exempel på sådana förändrade förutsättningar som antogs ha konsekvenser för särskolans fortsatta verksamhet.

Nämnda studie utgjordes dels av en inventering och sammanställning av vid särskoleenheten befintliga registerdata, dels av bearbetning av data inhämtade via enkäter till samtliga klasslärare i Stockholms skolor som under det aktuella läsåret 1999/2000 varit verksamma i klasser med grundsärskoleelever. Inventeringen syftade till att beskriva i vilken omfattning särskoleundervisning för elever mottagna i grundsärskola bedrevs i Stockholms stad detta läsår; närmare bestämt i vilka stadsdelar, skolor och klasser/undervisningsgrupper elever som följde grundsärskolans kursplan återfanns. Inventeringen låg också till grund för studiens andra fas; enkätstudien, vars syfte var att inhämta och beskriva lärarnas erfarenheter, kompetens, yrkesuppgift och arbetssituation. Enkäten besvarades av 62 av 79 aktuella lärare.

Omfattning

Studien visade att särskoleundervisning av grundsärskoleelever, läsåret 99/00, bedrevs i sjutton av Stockholm stads dåvarande arton stadsdelar. Inom varje aktuell stadsdel fanns mellan sju och drygt trettio grundsärskoleelever, spridda på i genomsnitt var tredje skola. Inom varje enskild skola varierade antalet grundsärskoleelever mellan noll och drygt tjugo stycken. Sammanlagt rör det sig om drygt trehundra elever som var mottagna i grundsärskola detta läsår. I majoriteten av de skolor där sär-

skoleundervisningen bedrevs var de aktuella eleverna färre än åtta stycken totalt. Skolorna var i de flesta fall låg- och mellanstadieskolor.

Klasstyper

Grundsärskoleeleverna gick antingen i en traditionell särskoleklass, i samundervisningsgrupp (SU-grupp), specialklass eller normalklass (vanlig, stor, åldershomogen klass). Inom respektive skola återfanns grundsärskoleeleverna oftast i en av dessa klasskonstellationer, det vill säga att man inom respektive skola erbjöd sina särskoleelever antingen den ena eller andra klasstypen. Vanligast var att skolan³ hade placerat sina grundsärskoleelever i särskoleklass. I respektive särskoleklass, i denna studie, gick mellan tre och femton grundsärskoleelever, tillhörande upp till fem olika årskurser. I samundervisningsgrupperna varierade det totala antalet elever mellan fyra och tolv; hälften av SU-grupperna bestod till minst hälften av grundskoleelever. Antalet elever totalt i specialklasserna varierade mellan två och tio elever. Grundsärskoleeleverna var här i minoritet; samtliga specialklasser bestod till minst hälften av grundskoleelever, och här gick elever ur färre årskurser. I normalklasserna gick endast enstaka grundsärskoleelever, tillsammans med ett tjugotal elever i grundskola, alla i samma årskurs.

³ 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.

Klasslärarens erfarenhet och bakgrund

Klasslärarna i ovanstående klasser uppvisade dels likheter, dels skillnader, såväl vad gällde bakgrund – erfarenhet och utbildning – som undervisningssituation – det vill säga vilken klasstyp och skola de arbetade i. De flesta var kvinnor, hälften var 50 år eller äldre. I fråga om utbildning var knappt en tredjedel av lärarna, 32 procent, utbildade speciallärare, och något färre, 27 procent, var utbildade specialpedagoger. 29 procent hade inte någon specialpedagogisk utbildning, men däremot pedagogisk grundutbildning (lärarexamen). Elva procent, slutligen, hade inte någon formell lärarbehörighet. Majoriteten av speciallärarna, liksom av specialpedagogerna, var klasslärare i särskoleklass, men här fanns också tre av de sju utbildade lärarna. Klasslärarnas erfarenhet av att undervisa särskoleelever varierade i tid mellan två och 60 terminer. Längst erfarenhet i genomsnitt fanns hos gruppen speciallärare, kortast hos de utbildade lärarna. Majoriteten av såväl speciallärare som specialpedagoger hade även andra erfarenheter av barn med funktionshinder än de fått i sitt nuvarande arbete.

Klasslärarens arbetssituation

En majoritet av lärarna (oavsett utbildning) ansåg sig ha tillräcklig kunskap och kompetens för sitt arbete. Det är dock endast i grupperna speciallärare och specialpedagoger som majoriteten ansåg att utbildningen stämde väl eller ganska väl med det arbete de utför.

Samtliga lärare i studien samarbetade med någon annan lärare eller yrkeskategori i skolan. Vanligast för lärare i särskoleklass, specialklass

respektive normalklass var att man samarbetade med andra lärare i motsvarande klasstyp.

Vad gäller deltagande i skolans formella verksamhet syntes ingen större skillnad mellan de olika lärargrupperna; majoriteten i respektive grupp deltog alltid eller ganska ofta i detta slag av verksamhet. Däremot fanns större differens mellan grupperna när det gällde social delaktighet. En stor del av de lärare som arbetade i särskoleklass angav att de inte kände social tillhörighet i sin skola.

Klasslärarens uppfattning om integrering och särskola

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 angav att personalens kompetens var en viktig förutsättning för att man skulle kunna bedriva gemensam undervisning av elever ur två olika skolformer. Hälften av de grundutbildade lärarna angav krav som handlade om klassens storlek och/eller personaltätheten i klassen. När det gäller krav rörande personalens förhållningssätt fanns det inte någon av de grundutbildade eller utbildade lärarna som anger detta som en förutsättning för samundervisning.

En majoritet av samtliga lärare ansåg att särskolan bör finnas kvar som särskild skolform. Den lärargrupp som tydligast markerade att de ansåg att särskolan skulle finnas kvar är gruppen speciallärare. Alla i gruppen tog ställning i frågan, och 90 procent av dem svarade ja. De motiveringar lärarna uppgav för att särskolan bör vara kvar kategoriserades hos nära hälften av speciallärarna som emotionella motiv – de betonade med andra ord elevens möjlighet att inom särskolans ram erhålla psykiskt välbefinnande och/eller känslomässig utveckling. I nästan lika stor utsträckning angav speciallärarna pedagogiska motiv – det vill säga, de hänvisade till pedagogiken inom särskolan och/eller att eleven där gavs möjlighet till kunskapsutveckling.

Sammanställningen av enkätsvaren ger indikationer på att särskolelever efter kommunaliseringen till stor del undervisas i segregerade klasskonstellationer, av lärare som visserligen är kompetenta för uppgiften, men som inte känner sig tillhöriga den övriga (grund-)skolan – och i flera fall inte heller strävar efter samarbete med dess lärare och elever.

Den tredje studien: Under rådande förhållanden

Ovan beskrivna FoU-studie fick sin fortsättning i rapporten *Under rådande förhållanden* (Blom 2003) i vilken nio lärares berättelser om att undervisa särskoleelever presenteras och analyseras. Syftet med nämnda rapport var att genom en mer kvalitativ utgångspunkt öka kunskapen i fråga om hur

det beskrivna komplexa fältet – undervisning av elever som mottagits i skolformen särskola – tedde sig för de lärare som hade att verka inom detsamma. Bland annat lyfts de aktuella lärarnas kunskapssyn, och förhållningssätt till den egna arbetsuppgiften, samt till särskoleelever, fram. Även likheter och skillnader lärarna emellan belyses på olika sätt. Vidare beskriver lärarna här sina arbetsuppgifter; vad de gör när de bedriver särskoleundervisning; vilka mål de har med sitt arbete, samt; vilka skillnader gentemot undervisning av grundskoleelever arbetet innebär. Rapporten ställer således lärarnas berättelser om sitt arbete med särskoleelever i centrum.

De intervjuade lärarna valdes ut i syfte att skildra ett brett spektra avseende den pedagogiska yrkesutbildningen (grundskollärare, speciallärare, specialpedagog) samt den typ av undervisningsgrupp i vilken de var 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 förenade lärarna var att samtliga undervisade i små undervisningsgrupper, och att de hade undervisningsansvar för en eller flera elever mottagna i särskola.

Undervisningens mål

Som förväntat visade lärarnas olika berättelser 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 blev möjliga att urskilja. Ser vi 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 som också beaktar nutiden, är den ofta nämnda målsättningen ökat självförtroende. Det sistnämnda målet, att eleverna ska fås att känna lust i skolarbetet, syftar 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.

Analysen visar emellertid 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. Dock sägs

detta kunna ske endast eller företrädesvis under vissa förutsättningar, nämligen då eleverna känner tillhörighet till den egna undervisningsgruppen och 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 eftersträlvade målsättningar som inte är helt lätta att förena.

Undervisningens medel

I studien beskriver lärarna också 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 uppger) inför en undervisningssituation som innebär prioritering; här mellan särskolepedagogikens olika delar.

Undervisningens förutsättning och begränsning

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 nekandet 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 avstyrandet 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 ena omständigheten här, 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 (därav 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 färdigställts, 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.

Förhållningssätt till funktionshinder

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 resonering 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. 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 diagnostisering 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.

Förhållningssätt till föräldrar

Det förekommande förhållningssättet, som beskrivs ovan, kan få till följd att konfliktskapande situationer mellan lärare och föräldrar uppstår. 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 studien noteras dock 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 föräldrelationer, 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 avvikelser 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.

Förhållningssätt till utredningar

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 dokumenterade 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.

Integrering och samarbete med grundskolan

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 särskolan 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 grundskoleeleverna där – en så kallad deltidintegrering. Företrädesvis sker en sådan integrering i övningsämnen, varför denna form av samarbete kan ses som syftande dels till att ge särskoleeleverna 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 särskolelever 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.

Faktum är emellertid 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. Detta anses av flera lärare ha betydelse för de svårigheter som uppstår i sammanhanget. Framförallt uppges det 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 eftersträvade stärkta självförtroende. Här framgår tydligt att den viktiga känslan av tillhörighet och grupp-känsla kan vara svår att skapa 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.

En förutsättning för att eleverna i de olika skolformerna ska kunna mötas och samarbeta under organiserade former är att också de olika elevgruppernas lärare har möjlighet att upprätta ett gott samarbete. Ett sätt för lärare, som undervisar särskoleelever i små undervisningsgrupper, att upprätta ett samarbete eller upprätthålla en kanal för ömsesidigt utbyte 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. Så berättar också de lärare som uppger att de ingår i gränsöverskridande arbetslag 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 stödande 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.

Summering

Som ett försök att sammanfatta studien ovan kan det konstateras att lärarnas prioriteringar, vad gäller såväl målsättning som arbetssätt, bör

uppfattas som det som formar själva undervisningssituationen, men att vissa faktorer i olika hög grad påverkar eller styr lärarnas prioriteringar (därav rapportens titel; 'Under rådande förhållanden'). 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 etc inte bara möjliggör (eller omöjliggör) en viss undervisning, utan även *skapar* eller *frambringar* den undervisning som bedrivs. Vad som 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 då sex av de nio lärarna i studien undervisar i klasser där elever ur båda dessa skolformer 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.

Den fjärde studien: Elever mitt emellan

Elevökningen efter särskolans kommunalisering uppmärksammades också av den dåvarande socialdemokratiska regeringen, vilken vid tre tillfällen uppdrog åt Skolverket att utvärdera och analysera särskoleverksamheten i landet. Det första regeringsuppdraget fokuserade möjliga orsaker till elevökningen (Skolverket 2000), det andra särskolans kvalitet och lokala variationer (Skolverket 2001a) och det tredje huvudsakligen integrering av särskoleelever i grundskoleklasser, men också föräldrainflytandet över vald skolform (Skolverket 2002). Fenomenet med elevökningen föranledde även tillkomsten av en statligt tillsatt utredning (sedermera benämnd Carlbeck-kommittén), vilken i slutet av år 2001 fick i uppdrag att granska utbildningen för personer med utvecklingsstörning. I kommitténs slutbetänkande (SOU 2004:98) föreslogs kraven för mottagande i särskolan skärpas, i avsikt att söka säkerställa att 'rätt' elever skulle komma att definieras som potentiella särskoleelever, samt att man så långt som möjligt skulle fortsätta inriktningen mot en ökad integrering.⁴

Den önskade åtstramningen av vilka barn särskolan skulle kunna ta emot kunde vid denna tid även konstateras i dokument och uttalanden från såväl statlig förvaltning som intresseorganisation. Så fastställde till exempel, som nämnts, Skolverket (2001b) allmänna råd för hur rutiner för utredning och beslut i samband med mottagande i särskolan borde ut-

⁴ Den nya regeringen meddelar under våren 2007 genom skolminister Björklund (fp) att man inte kommer att använda sig av Carlbeck-kommitténs utredning i sitt skol-utvecklande arbete.

formas, och Riksförbundet FUB⁵ framförde i sin skrivelse angående kommitténs delbetänkande ståndpunkten att endast barn och ungdomar med konstaterad utvecklingsstörning skulle erbjudas mottagande, och att ”svagbegåvade elever med beteendestörningar /skulle/ ha sin skolgång i grundskolan ” (www.fub.se, april 2003).

Inte bara särskoleelever

Som tidigare påtalats hade man redan i Funkis-utredningen 1998 förespråkat att skolan skulle prioritera icke-segregerande lösningar för elever med funktionshinder och/eller skolsvårigheter. Här lutade man sig mot det miljörelativa handikappbegreppet för att lyfta fram skolans ansvar för anpassning av miljön – såväl den fysiska som den pedagogiska miljön – i syfte att mildra konsekvenser av förekomna funktionshinder. Idag byts detta miljörelativa handikappbegrepp i allt större utsträckning ut mot begreppet ’delaktighet’; så har till exempel begreppet ’handikapp’ helt kommit att lyftas ur ICF⁶ för att ersättas av just ’delaktighet’. Detta fokuserar i än högre grad att målsättningen, utifrån WHO:s perspektiv, är en integrerad – en inkluderande – skola. Likväl är det inte bara särskolans elever, utan även (nu också i ökad utsträckning) vissa grundskoleelever som kommer i fråga för skolans särlösningar, och som erbjuds stadigvarande undervisning utanför den vanliga grundskoleklassen; nämligen de som placeras i särskild undervisningsgrupp. Skolans segregeringstruktur

⁵ FUB står för Föreningen för Utvecklingsstörda Barn, Ungdomar och Vuxna – en intresseorganisation som arbetar för att målgruppen ska kunna leva ett gott liv. Föreningen har drygt 28 000 medlemmar (www.fub.se).

⁶ ICF står för ‘International Classification of Functioning, Disability and Health’.

erbjuder således inte bara olika *skolformer*, utan också olika *undervisningsformer* (klasstyper), vilket föranledde den studie som kom att få titeln *Elever mitt emellan* (Blom 2004).

Särlösningar

Den vanligast förekommande klasstypen i skolsystemet, den traditionella grundskoleklassen, kan beskrivas som oftast stor (20 elever eller fler), oftast innehållande endast grundskoleelever, oftast ålders- och årskurs-homogen, och också – vilket är centralt för nämnda studie – sammansatt utan att de ingående eleverna testats, utretts eller bedömts i särskiljande syfte. Den särskilda undervisningsgruppen, däremot, är mindre, ofta ålders- och skolårsheterogen, och bestående av elever som – av någon, på något sätt – bedömts ha behov av en sådan lösning.

För att kunna placera elever i en annan klasstyp än den ordinära finns, liksom vad gäller placering i annan skolform, vissa föreskrifter. De omständigheter, under vilka man menar att en särskild klassplacering kan aktualiseras, anges i Grundskole- respektive Särskoleförordningen. I båda dessa styrdokument uttrycks att *”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör”* (förordningarnas respektive 5:e kapitel, under rubriken ’Stödundervisning’). Så långt finner vi samma ordalydelse i de aktuella förordningarna. Försättningen för *grundskoleelever* (5 kapitlet, 5§) lyder emellertid: *”Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp.”* Här stadgas med andra ord att stödet för denna grupp elever i första hand skall ges

inom den ordinära klasskonstellationen – det vill säga i en vanlig grundskoleklass – om inga särskilda skäl föreligger.

Beslutet om att en grundskoleelev ska erhålla särskilt stöd skall fattas av berörd rektor i grundskolan, efter att denna hört elevvårdskonferensen (EVK)⁷. Om detta stöd skall ges eleven genom placering i särskild undervisningsgrupp skall beslut härom tas av skolans styrelse, efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare (Grundskoleförordningen 5 kapitlet, 1, 5 och 10 §§). Det är således här, i sfären mellan styrelsen, rektor, EVK och vårdnadshavare, dessa (eventuella) 'särskilda skäl' skall identifieras, definieras och bedömas.

I förordningen gällande *särskoleelever* (5 kap, 3§) lyder den fortsatta texten angående i vilket sammanhang det särskilda stödet skall ges: ”*Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör, eller i en specialklass.*” Här finns inte angivet att den avvikande klassplaceringen ska utgå ifrån några 'särskilda skäl'. Även här är det dock formellt – som tidigare påtalats – skolans rektor som beslutar om placeringen.

⁷ EVK – Elevvårdskonferens. ”För behandling av elevvårdsfrågor skall det finnas en elevvårdskonferens för rektorns arbetsområde. I elevvårdskonferensen skall som ledamöter ingå 1) rektorn, 2) företrädare för elevvården, och 3) berörd klassföreståndare eller motsvarande och annan berörd personal. Rektorn beslutar om den närmare sammansättningen av elevvårdskonferensen. Rektorn eller den arbetstagare som rektorn utser är ordförande. Elevvårdskonferensen får tillåta att även andra än ledamöter är närvarande och yttrar sig vid sammanträdena. Elevvårdskonferensen är beslutför när mer än hälften av ledamöterna är närvarande. Vid sammanträde med elevvårdskonferensen skall föras protokoll” (Grund- samt Särskoleförordningen, 3 kapitlet, 3, 4 och 5§).

Det som i skolans styrdokument skiljer de två klasstyperna, eller undervisningsgrupperna, åt, är att den ena (särskild undervisningsgrupp) omnämns i Grundskoleförordningen, och således måste antas avse grundskoleelever, samtidigt som den andra (specialklass) omnämns i Särskoleförordningen, och därför måste antas avse särskoleelever. Det som däremot förenar dem är att de (i den skrivna texten) anses utgöra *någonting annat* än ”den klass eller grupp som eleven tillhör”. Placeringen i någon av dessa grupper är på så sätt en *särlösning* för de aktuella eleverna; de får sin undervisning förlagd till en grupp de (egentligen) inte hör till.

Det formella kriteriet för att placeras i särskild undervisningsgrupp är, som framkommit, inte – som fallet är med mottagande i särskolan – att eleven erhållit en särskild diagnos. På samma sätt som särskolan genom styrdokumentens skrivning definieras som en särlösning, bestäms de särskilda undervisningsgrupperna dock som detsamma; här placeras elever efter det att de bedömts inte kunna genomföra sin obligatoriska skolgång i ordinär grundskoleklass. Skillnaden är, att medan särskolans elevkrets definieras i Skollagen, placeras elever i särskild undervisningsgrupp, som nämnts, utifrån att någon definierat den aktuella eleven som varandes i behov av en sådan lösning. Detta sistnämnda förfaringssätt (granskning, prövning) och de ställningstaganden och etiska frågor som placeringen av elever i särskild undervisningsgrupp ger upphov till – såsom bedömning, sortering, särskiljning, segregering, integrering/inkludering, normalisering, demokrati och rättvisa – utgör centrala begrepp inom handikappideologisk forskning.

Med detta perspektiv utökas också den aktuella elevgrupp som utgörs av elever som erhåller särlösningar i skolan, till att omfatta såväl

särskoleelever som grundskoleelever, vilka genom en aktiv bedömnings- och beslutsprocess fått sin klassplacering särskild undervisningsgrupp.

Mitt emellan grundskola och särskola

Den tidigare presenterade studien (Blom 2003) visade att lärare som undervisar i samundervisningsgrupper hade svårt – eller inte fann anledning – att upprätthålla en gräns mellan de av klassens elever som ’tillhörde’ grundskolan och de av klassens elever som ’tillhörde’ särskolan. I det praktiska arbetet är gränsen således otydlig eller osynliggjord, vilket den dock alls inte är i den formellt reglerade organisationen. Det framstod därmed som viktigt, inte minst ur rättighetsperspektiv, att närmare studera de grunder på vilka elever placeras i nämnda klasskonstellation. I den studie som med detta initierades vid FoU-enheten (Blom 2004), fokuserades den typ av särskild undervisningsgrupp (vanligen kallad samundervisningsgrupp) där (vissa) särskoleelever och (vissa) grundskoleelever undervisas tillsammans – integrerade i samma klass, men åtskilda i varsin skolform. Studiens övergripande syfte var att lyfta fram och analysera dels de grunder och mål utifrån vilka stadsdelar/skolor startar eller tillhandahåller dessa grupper, dels de rutiner ansvariga på skol- respektive stadsdelsnivå (gällande grundskoleelever) respektive i central förvaltning (gällande särskoleelever) använder sig av, dels för bedömning av de aktuella eleverna, dels för placering av dessa i just samundervisningsgrupp.

De frågeställningar studien avsåg att belysa var i vilken omfattning samundervisningsgrupper tillhandahölls i Stockholm stads skolor läsåret 2002/2003, det vill säga dels antalet befintliga klasser och antal ingående elever och personal, dels elevernas fördelning avseende ålder, kön, skolår

och skolformstillhörighet. Avsikten var vidare att klargöra genom vilka vägar elever kommit till dessa samundervisningsgrupper; vad det är som avgjort att de aktuella eleverna – såväl särskole- som grundskoleelever – erhållit denna typ av sÄrlösning; hur elevernas svÄrigheter och behov uppmärksammas och bedömts, samt; vilka elever – i meningen vilken typ av elev (typ av svÄrighet eller avvikelser) – det är som placerats här.

Enligt försöksverksamheten för föräldrainflytande över barns mottagande i särskolan⁸ har föräldrar rätt att tacka nej, men ändå få särskilt stöd för sina barn, och studien avsåg även att belysa i vilken utsträckning dessa elever återfinns som grundskoleelever i samundervisningsgrupperna.

Metod

Det första steget i studien var att göra en kartläggning av de skolor som erbjuder klasser av den typ som beskrivits ovan, och som vanligen kallas samundervisningsgrupp. Genom dåvarande Enheten för särskolan erhöles en förteckning över de skolor i vilka elever mottagna i särskola var inskrivna läsåret 2002/2003. Denna förteckning omfattade 69 skolor/rektorsområden. Varje rektor tillsändes ett brev, dels med en beskrivning av studien och av den typ av undervisningsgrupp jag avsåg att studera, dels med en förfrågan om det i den aktuella skolan fanns någon eller några sådana grupper. I det fall sådana grupper erbjöds i skolan, ombads rektor att, på en medsänd blankett, uppge klassens benämning och namn på

⁸ Lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång (SFS 1995:1249, §1-3) trädde i kraft vid ingången av år 1996, och ger vårdnadshavaren rätt att tacka nej till erbjudande om mottagande i särskola för sitt barn, för att istället låta barnet erhålla erforderligt stöd inom den ordinära skolformen 'grundskolan'.

klassens ansvariga lärare, samt också namn, kön, födelseår, skolår och skolform (grundskola eller särskola) på klassens elever. Därpå valdes tre klasser från tre olika skolor ut för vidare studier. Skolorna valdes i mening att erhålla såväl geografisk som socioekonomisk variation; en skola från Stockholms innerstad, en från en äldre förort med blandad bebyggelse, en från en yngre förort med mestadels flerfamiljshus.

I de tre klasserna gick sammanlagt 31 elever, varav sexton särskoleelever och femton grundskoleelever. Aktuella vårdnadshavare tillsändes en skriftlig information om projektet, samt en förfrågan om tillstånd att ta del av elevernas handlingar (till exempel pedagogiska, psykologiska, sociala och medicinska utlåtanden, EVK-protokoll, ansökningshandlingar och mottagandebeslut) vilka, i olika utsträckning, antogs ha legat till grund för elevernas placering i den aktuella undervisningsgruppen. Föräldrar till sammanlagt arton elever, varav elva särskole- och sju grundskoleelever, gav sitt tillstånd för utlämnande av ovan nämnda sekretessbelagda dokument. För en del av eleverna fanns inga tidigare utredningar tillgängliga, utan dessa elevers respektive skolhistorik hämtades från senare utredningars anamnes. I avsikt att belysa respektive elevs väg till samundervisningsgruppen samlades den skriftliga dokumentationen av vad som föregått klassplaceringen in och analyserades. Vidare genomfördes intervjuer med lärare från två av klasserna, samt med elevvårdspersonal i den tredje klassens skola. För två av klasserna erhöles skriftliga kriterier för mottagande/placering utformade av samordnare vid respektive stadsdel. Intervjuer genomfördes även med ansvariga biträdande rektorer vid Enheten för särskolan i syfte att klargöra dessas rutiner för placering av särskoleelever.

En ny kategori: Samundervisningselever

Vad gäller omfattningen av tillhandahållna samundervisningsgrupper i de kommunala skolorna i Stockholms stad kunde det efter inventeringen konstateras att antalet skolor som erbjöd sådana undervisningsgrupper hade *fördubblats* under den fyraårsperiod som sträckte sig från och med läsåret 1999/2000, till och med läsåret 2002/2003. Det är således ingen tvekan om att man här kan tala om en ökning av antalet särplacerade elever på samma sätt som den som uppmärksammats i särskolan. Vidare framkom att de elever som gick, eller kunde komma i fråga för placering i samundervisningsgrupp, av studiens informanter uppgavs vara *”duktiga, socialt kompetenta särskoleelever, och svaga grundskoleelever som behöver något annat än vad dom kan få i andra typer av klasser”*. Det innebar att samundervisningsgrupperna omfattade en elevkategori som definierats utifrån andra principer än vad som formulerats för till exempel särskolans elevkrets, nämligen elever som befunnits vara på en kognitiv och social nivå mitt emellan (traditionell) grundskola och (traditionell) särskola.

Denna nya elevkategori (både grund- och särskoleelever) som nu fick sin undervisning i samundervisningsgrupp uppvisade tillika vissa tydliga paralleller – likheter – med den ’nya typ’ av särskoleelever som uppmärksammades ha tillkommit i samband med elevökningen efter särskolans kommunalisering (Blom 1999). Likheten mellan de båda elevgrupperna var att de till stor del utgjordes av elever vars svårigheter uppgavs vara av den art eller grad att de inte omedelbart uppmärksammats i yngre åldrar, utan först i den mer kravfyllda situation som uppträtt i skolan.

Så vilka består den nya kategorin 'samundervisningselever' av? Låt oss se närmare på de tre studerade klasserna.

Klass 1

Den första studerade klassen (Klass 1) återfinns i en mindre högstadieskola belägen i en Stockholmsförort från 1970-talet, med en hög andel invandrade familjer; sex av de åtta studerade eleverna har inte svenska som modersmål, och tre av dem har anlänt till Sverige först under skolåldern. Klassen är en stadsdelsövergripande samundervisningsgrupp där de studerade eleverna placerats genom längre processer av särskilda insatser, men där variationen mellan de olika elevernas erfarenheter är stor; några av eleverna har gått i liten klass och varit mottagna som särskoleelever under hela sin skoltid, andra har varit grundskoleelever i vanlig klass utan särskilt stöd. Några elever har, eller har haft, kontakt med hab-center (habiliteringscenter), några med läkare, några med PBU (nuvarande BUP⁹); andra har inte haft kontakt med någon behandlande profession utanför skolan.

Samtliga studerade elever i Klass 1 har, innan placeringen i den här klassen, gått i någon liknande liten klass. Skälen för den tidigare särplaceringen har jag tolkat som att man genom denna sökt bemöta elevernas föreliggande behov av särskilt stöd, alternativt sökt säkerställa bemötande av antagna framtida behov av särskilt stöd. Placeringen har också kunnat förstås som en konsekvens av redan tidigare uppmärksammade och bedömda behov. Vidare har placeringen några fall tolkats som ett alternativ till annan liten (grundskole-)klass (talklass), respektive alternativ till särskoleklass då denna elev ännu bara mottagits i särskolan

⁹ BUP står för Barn- och Ungdomspsykiatrisk mottagning.

på försök. Det sistnämnda innefattar också att placeringen kunde kvarstå som relevant oavsett skolform, det vill säga oavsett om ett mottagande skulle komma att genomföras eller ej. En elev har fått sin första särskilda placering som en konsekvens av mottagandet i särskolan, då eleven först placerades i en särskoleklass, och ytterligare en elev har tolkats fått sin första särplacering dels av sociala skäl, dels som ett led i en kommande övergång till Klass 1. Vad gäller placeringen i Klass 1 ter det sig som att denna varit avhängig (skett som en förlängning av) de tidigare gjorda placeringarna. I något fall kan den tidigare placeringen ha gjorts just med tanke på denna förlängning. Undantagen från skäl avhängiga tidigare beslut rör två elever som kommer från förberedelseklass. Dessa två har placerats i Klass 1 med skäl som motsvarar de ovan nämnda för att för första gången erbjuda placering i samundervisningsgrupp, nämligen bemötande av föreliggande behov av särskilt stöd, respektive bemötande av antagna framtida behov av särskilt stöd.

Klass 2

Den andra studerade klassen finns i en F-9-skola i en av Stockholms när-förorter från 1950-talet. Klassen är skolans egen samundervisningsgrupp för elever i högstadieålder. Fyra av de fem studerade eleverna har börjat sin skolgång som grundskoleelever i vanlig grundskoleklass; endast en av de fem eleverna har börjat i samundervisningsgrupp redan i samband med skolstarten. Tre av de fem studerade eleverna har annat modersmål än svenska. Ingen av dem är emellertid född utanför Sverige. Vi kan inte i Klass 2, såsom i Klass 1, säga att eleverna placerats här genom längre processer av särskilda insatser, eller att skälen till den aktuella särlösningen för dessa elever är avhängiga tidigare gjorda placeringsbeslut, då insatserna

för eleverna i Klass 2 har 'vuxit till' under en kortare tidsperiod jämfört med i Klass 1; från placering i vanlig klass utan särskilt stöd i år 1, till placering i samundervisningsgrupp (och mottagande i särskolan) runt år 7. Det har således skett stora förändringar för de enskilda eleverna i den här klassen under skolåren, och de har haft relativt korta vägar hit. Någon av eleverna har utretts av NU-team¹⁰, någon av psykolog vid basteam, ytterligare någon av skolpsykiatriker. Två elever har utretts uteslutande av skolpsykolog. Ingen av eleverna uppges ha/ha haft kontakt med behandlande instanser som hab-center eller BUP. En av de fem eleverna har börjat i samundervisningsgrupp redan i samband med skolstarten. Denna elev är också den enda som i sin akt har uppgifter om svårigheter/avvikelse som uppmärksammas så tidigt som under BVC-tiden (Barnvårdscentralen). Skälet till placeringen i år 1 tolkas som utgående dels ifrån elevens bedömda föreliggande behov, dels att eleven förväntats bli särskoleelev (vilket senare också skedde). De första särplaceringarna för eleverna i Klass 2 har i övrigt i något fall skett i år 2 i samband med att utredning genomförts, det vill säga grundade i elevens bedömda föreliggande behov av särskilt stöd, samt, i ett annat fall, i år 4, med skäl som tolkats som otillräckliga svenskkunskaper (förberedelseklass). De två resterande studerade eleverna i Klass 2 har inte haft någon formellt beslutad särplacering innan den i den här aktuella klassen.

Skälen för placering just i Klass 2 tolkar jag i ett fall som grundat i elevens föreliggande behov av särskilt stöd, och i två fall som grundade i redan tidigare uppmärksammade och bedömda behov av särskilt stöd. I det

¹⁰ NU-team står för Neurologiskt Utredningsteam.

förstnämnda fallet kan placeringen också tolkas som en konsekvens av mottagandet i särskolan, eller som ett alternativ till särskoleklass. I något fall har placeringen kunnat ses som avhängig tidigare gjorda ställningstaganden. Ytterligare skäl kan hänföras till skolans organisation; så kan skälen för ett par av eleverna sägas vara att den aktuella skolan i och med placeringen befäster en lösning som redan varit etablerad i praktiken. Det andra organisationsavhängiga skälet för placering ter sig som grundat i samundervisningsgruppens faktiska existens inom skolan, vilken kan sägas erbjuda en akut lösning, som fallet är för en av eleverna.

Klass 3

Den tredje klassen är en stadsdelsövergripande särskild undervisningsgrupp för elever i mellanstadieålder boende i vissa delar av Stockholms innerstad. Endast en av de fem studerade eleverna har annat modersmål än svenska - denna elev är dock född i Sverige.

Klass 3 är de studerade elevernas första särplacering, vilket innebär att samtliga börjat sin skolgång som grundskoleelever i vanlig grundskoleklass. Eleverna har dock, i olika utsträckning och under olika lång tid, erhållit specialpedagogiskt stöd redan innan de placerats här – två av eleverna erhåller sådant stöd först i mellanstadiet, medan de övriga tre har fått visst specialpedagogiskt stöd från och med sitt första skolor.

Några uppgifter angående eventuella utredningar, som kan tala om genom vem eller på vilka grunder sådana tidiga insatser aktualiserats, finns inte i akterna. Ingen av de fem studerade eleverna är mottagen i särskolan då de börjar i klass 3. Fyra av eleverna är utredda av skolpsykolog, och har inte haft kontakt med någon behandlande profession utanför skolan. Vad

gäller en av eleverna finns emellertid dokument som visar att eleven länge varit föremål för observation/bedömning och uppföljning; denna elev genomgår ett flertal specialistutredningar, har också kontakt med PBU, och tas sedan emot i särskolan inför det tredje året i den aktuella klassen.

Skälen för placering just i Klass 3 har i ett av fallen tolkats som grundade i redan tidigare uppmärksammade och bedömda behov av särskilt stöd, i de övriga som grundade i elevernas uppmärksammade och bedömda föreliggande behov av särskilt stöd. Skälen kan också i vissa fall tolkas som den vanliga klassens oförmåga till anpassning, eller med andra ord, som tillrättaläggande av elevens omgivning. Placeringen kan i dessa fall motiveras av att vissa yttre faktorer inte ansetts kunna förändras eller anpassas inom den vanliga klassen, till exempel gruppstorlek, arbetstempo, samt grad av lugn och ro. I några av fallen antas placeringen också vara beroende av, eller sammanhängande med, tillgången till en sådan klass inom den egna skolan. Någon strävan efter att söka sig till någon motsvarande liten klass framträder inte i akterna hos dessa elever, utan det är i denna skola en sådan klassplacering är aktuell, och placeringen sammanhänger då med möjligheten att fortsätta i den gamla klassen under vissa lektioner. Ett par av eleverna i Klass 3 byter emellertid skola för att börja i den särskilda undervisningsgruppen. Skälen för dessa elever att erhålla denna placering tolkas som ett tillrättaläggande av kravnivå. Detta innebär, tvärtemot tillrättaläggandet av omgivningen, att placeringen kan motiveras av att man ansett eleverna vara i behov av andra arbetsuppgifter och mål än de som föreligger i elevernas vanliga klass.

Motiv för samundervisningsgrupp

Angående motiv för att *starta och tillhandahålla* samundervisningsgrupper framkommer vissa olikheter klasserna emellan. Vad gäller de tre studerade klasserna kunde det konstateras att två av de tre samundervisningsgrupperna startat efter ett inifrån skolan växande behov. Inom respektive skola har det funnits grundskoleelever som gått i vanlig klass, men som ansetts vara i behov av en annan undervisningsform. Skolorna har då startat små egna stadigvarande undervisningsgrupper för dessa elever. Den tredje klassen i studien har däremot tillkommit efter behov utifrån, för elever som redan tidigare – på annat håll – fått undervisning i liten klass, men som nu (efter en omorganisation) skulle erbjudas motsvarande undervisningsform närmare hemmet.

När det gäller de enskilda eleverna kan sägas att vägen fram till placering i samundervisningsgrupp, för en del av dem, varit mycket lång; kantad av flera bedömningar, insatser, utvärderingar, nya bedömningar och nya insatser. Detta kan benämnas som stödinsatsernas 'kumulativa karaktär', och kan vid sin ytterlighet innebära att eleven först går i ordinär förskola/förskoleklass/skolklass, sedan får gå ett extra år (vara kvar på förskolan under året som sexåring, gå två år i förskoleklass – vilket innebär uppskov med skolstarten – eller gå om något skolår), därpå få specialpedagogiskt stöd i viss omfattning, därefter flytta till särskild undervisningsgrupp, och först efter detta, i de fall det bedöms som aktuellt, tas emot som särskoleelev. I flera fall föreskrevs elevens hemskola kunna uppvisa – då placeringen avsåg en stadsdelsövergripande undervisningsgrupp eller en grupp i en annan skola – att eleven erhållit specialpedagogiskt stöd inom den vanliga klassen (men att detta inte varit tillräck-

ligt), innan placering i särskild undervisningsgrupp kunde komma på fråga. Denna anmodan stödde tesen om placering i särskild undervisningsgrupp som varandes en yttersta insats inom skolformen grundskolan för de aktuella eleverna.

Emellertid var ovanstående beskrivning inte alltid gällande. Tvärtom fanns elever i de aktuella samundervisningsgrupperna som till exempel inte genomgått några utredningar – trots att den fysiska särskiljningen redan var ett faktum. Som helhet visade studien att elever som gick i samundervisningsgrupp kunde befinna sig i olika faser vad gällde utredning och diagnosticering. Förutom att eleverna här formellt kunde delas in i 'gruppen grundskoleelever' (som avsågs följa grundskolans kursplan) och 'gruppen mottagna särskoleelever' (som avsågs följa särskolans kursplan) fanns många elever som kunde beskrivas befinna sig i ett ingenmansland däremellan. Förutom elever som utretts, men befunnits kunna gå kvar som grundskoleelever (det vill säga, bedömdes som inte tillhöriga särskolans elevkrets), och elever som efter en eller flera utredningar tagits emot i särskolan, fanns här elever med odefinierade eller odiagnosticerade svårigheter och behov. Dessa utgjordes dels av elever som utretts med oklart resultat, och därför väntade på vidare utredning, dels av elever som inte utretts men ändå antagits tillhöra särskolans elevkrets (vilket möjligen är det mest anmärkningsvärda i sammanhanget). Slutligen återfanns här också elever vars föräldrar motsatt sig eller tvekat inför utredning och/eller särskolemottagande, och där man därför avvaktade föräldrarnas ställningstagande. I studien framkom också (vilket kan förstås genom ovanstående) att särskoleelever i samundervisningsgrupp många gånger varit grundskoleelever i klassen redan innan ett särskolemottagande

aktualiserats; dessa elever då gick kvar i samma klass även efter mottagandet – nu som särskoleelever.

Inte heller motivet för de aktuella beslutsfattarna att *placera* enskilda elever i särskild undervisningsgrupp (såsom samundervisningsgrupp) visade sig vara enhetligt. Tvärtom kunde motivet beskrivas som gåendes i två skilda riktningar. I vissa fall syftade placeringen till att möjliggöra en framtida skolgång i vanlig klass för den aktuella eleven; det vill säga att eleven under en avgränsad tid skulle ges möjlighet att ”komma ikapp”, för att sedan kunna övergå – eller återgå – till den ordinarie klassen. I andra fall syftade placeringen till att ge eleven en yttersta insats i det kumulativa stödsystemet, då andra insatser visat sig vara otillräckliga för att eleven skulle uppnå målen. Då placeringen skedde i detta sistnämnda syfte var en tillbakagång till vanlig klass inte aktuell. Elever som placerats med grund i det förstnämnda syftet, och elever som placerats utifrån det sistnämnda, kunde emellertid ha placerats i samma klass, trots dess motsatta strävan inför framtida skolgång.

Detta antogs vidare ytterligare förstärka sådana klasskonstellationers inneboende heterogenitet – i fråga om elevernas svårigheter och behov, ålder, skolår och skolform – som tidigare, i sin tur, på ett avgörande sätt visat sig påverka verksamhetens utformning (Blom 2003).

Slutligen kan en placering av en elev i särskild undervisningsgrupp också, enligt studiens lärarintervjuer, innebära ett syfte som inte riktas mot framtiden, utan mot skolsituationen ’här och nu’; att eleven genom placeringen i den mindre gruppen anses komma till sin rätt då möjlighet ges att

tillgodogöra sig förelagda uppgifter i sin egen takt. Detta är ett syfte som lärarna i de aktuella undervisningsgrupperna i mångt och mycket kopplar samman med det enskilda barnets önskade ökade välmående.

Särskoleenhetens hantering av 'sina' elever är, till skillnad från det placeringsarbete som utförs av stadsdelarnas samordnare och ansvariga vid de aktuella skolorna, formellt av två slag; som framkommer i studien ska man *dels* placera (ta emot) eleven i skolformen särskolan, *dels* placera eleven i en skola som kan erbjuda en lämplig klass. Då Enheten för särskolan först kommer i kontakt med en elev, är det vanligen i syfte att bedöma om eleven är särskolebehörig (vilket det vid denna tidpunkt sannolikt finns utredningar som indikerar). Särskolenhetens biträdande rektorer kan då bjudas in till den aktuella elevens skola för att informera om särskolan, innan föräldrarna sedan bestämmer sig för att söka särskola för sitt barn. Först då elevkretstillhörigheten konstaterats, och föräldrarna ansökt om mottagande, inriktas processen mot att hitta en lämplig placering. Klassplaceringen blir här således inte det primära; föräldrarna ansöker inte om placering i någon speciell undervisningsgrupp för sitt barn, utan det föräldrarna ansöker om är mottagande i den särskilda skolformen.

I övrigt, vad gäller elever som tas emot i särskolan och samtidigt är i behov av ny klassplacering, vidtar processen att hitta lämplig plats. Som avgörande beskrivs här faktorer som geografiskt läge (elevens bostadsområde), elevens svårigheter och behov (kognitiv utvecklingsnivå, social förmåga, tidigare erfarenheter av skola och socialt samspel), den tilltänkta klassens elever (önskan om viss homogenitet inom respektive

klass) samt den tilltänkta klassens personaltillgång och arbetsbörda.

I studien framkom också att (den dåvarande) Enheten för särskolan hade mandat att placera elever över ett större geografiskt område än inom den aktuella elevens egen stadsdel. Flera för studien intervjuade personer angav dock fördelar med att den särskilda undervisningsgrupp eleven placerades i låg i samma skola där eleven redan gick. Överflyttningen uppgavs då inte bli ”så dramatisk”, och möjlighet fanns att upprätthålla kontakt med sin gamla klass i vissa ämnen. Å andra sidan, som det också påtalades i intervjuerna, kan det vara bra för vissa elever att komma bort från en skola där man känner att man misslyckats; det vill säga, elever kan vara hjälpta av att flytta från den skola där man gått i vanlig klass, och bedömts inte kunna klara av det, för att få en ny start i en särskild undervisningsgrupp i en annan skola.

Sammantaget kan utbudet av samundervisningsgrupper generellt inte förstås som att skolan eftersträvat att inom dessa klasser bedriva en särskilt utformad pedagogik som svarar mot de placerade elevernas behov – som ju ter sig tämligen skiftande – utan istället som att den fungerar som en tillflyktsort på grundval av den ordinära klasskonstellationens villkor.

Särlösningar som ideologi kontra praktik

I praktiken har vi, trots påbjudna och ideologiskt etablerade strävanden mot ökad integrering och ökad delaktighet, under senare tid kunnat konstatera att allt fler elever i den svenska skolan har kommit att erhålla särlösningar för sin skolgång; det vill säga att allt fler elever – av någon, av något skäl, vid någon tidpunkt – har ansetts vara i behov av att få sin

undervisning förlagd utanför ramen för den vanliga grundskoleklassen, antingen i särskild undervisningsgrupp och/eller i särskolan.

Temat gränsdragning – mellan särskola och grundskola, och mellan elever som bedöms vara behöriga till särskola och elever som, trots stora svårigheter att klara av grundskolan, inte bedöms vara det – har varit framlyft i senare års särskoleforskning; detta inte minst av handikapppolitiska skäl. Hypoteser har formulerats om att särskolan sedan kommunaliseringen skulle ha tagit emot elever som inte tillhör dess egentliga elevgrupp, det vill säga, tagit emot elever som inte ansetts vara utvecklingsstörda eller ha motsvarande, i Skollagen definierade, funktionsnedsättning (Tideman 2000, SOU 2003:35). I ett historiskt perspektiv framkommer emellertid att de exakta gränserna för särskolans elevkrets, varken idag eller tidigare, enkelt har kunnat fastställas (Grunewald 1996, Börjesson/Palmblad 2003). Även Skollagens definition av särskolans elevgrupp måste betraktas som relativ, då den anger två sorteringsprinciper för kategoriseringen; själva funktionsnedsättningen samt den bedömda oförmågan att uppnå kunskapsmålen. Denna relativa syn på elevers individuella förutsättningar och funktionsnedsättningar torde gälla även de elever som, som grundskoleelever, får sin skolplacering i särskild undervisningsgrupp. Detta får i sin tur till följd att det i varje normativt och målstyrt skolsystem kommer att skapas elever med handikapp, det vill säga elever som har svårare än andra att nå upp till de krav skolan formulerar. Vilka elever som kommer att definieras som avvikande – kommer att erhålla särlösningar – beror således på vilka krav som ställs. Den möjliga samlade definitionen av elever placerade i särskild undervisningsgrupp och/eller mottagna i särskola kan därmed inte enkelt anges i beskrivande

terminologi, utan måste formuleras exkluderande: Det som förenar dessa elever är att de, av någon och av något skäl, bedömts inte kunna gå i vanlig klass. På samma sätt som de ovan nämnda särskilda undervisningsgrupperna, i såväl grundskole- som särskoleförordningen, beskrivs utgöra *någoting annat* än den klass eller grupp som eleven tillhör, har de aktuella eleverna, i skolsystemet, blivit kategoriserade som *någoting annat* än elever i allmänhet.

Avslutningsvis...

När särskolans vara eller inte vara diskuteras uppstår inte sällan olika läger där kombattanterna strider för sin åsikt i termer av 'antingen eller'. Detta gör de emellertid samtidigt som de anför argument som präglas av 'både ock'. Så kan vi till exempel å ena sidan få höra att *"särskolan måste vara kvar som egen skolform för att eleverna ska få en undervisning som är anpassad efter deras behov och svårigheter"*, och å andra sidan att *"särskolan måste upphöra som egen skolform eftersom inga barn är särskilda barn, utan alla barn har olika behov av hjälp och stöd"*. Vidare sägs å ena sidan att särskolan måste vara kvar eftersom *"vissa elever behöver det lugn som en mindre klass kan ge"*. Å andra sidan sägs att särskolan bör läggas ned eftersom *"särskoleelever bör kunna ingå i den ordinära skolan /men/ i särskilda undervisningsgrupper"*. Slutligen sägs särskolan vara nödvändig då det *"inom särskolan finns en kompetens som rätt förstår och kan hjälpa eleven"*. Samtidigt anförs att särskolan inte bör finnas kvar, men att *"kompetens om särskolans elever behöver finnas /i grundskolan/"*.

Området kringgärdas således av många 'det beror på-faktorer', inte minst vad gäller grundskolans (förmodade eller faktiska) förmåga att bedriva undervisning för elever med diagnostiserad utvecklingsstörning och/eller andra särskilt skolrelaterade svårigheter, personalens kompetens inom området, pedagogiskt och metodiskt kunnande, tillgång till resurser, lämplig organisation (till exempel undervisningsgruppens storlek) och så vidare. Å ena sidan kan en segregerad skola spegla ett segregerat samhälle, vilket inte anses vara förenligt med demokratiska principer. Å andra sidan är det det enskilda barnet med funktionshinder och/eller skolsvårigheter som – på en påtagligt individuell nivå – kommer till korta i ett skolsystem som inte förmår differentiera undervisningen, utan istället differentierar undervisnings- eller skolformen.

Alla barn har rätt till en god skolgång. Frågan är emellertid hur begreppet 'rättighet' ska förstås; ska man som elev med till exempel utvecklingsstörning ha rätt att gå i en särskilt anpassad skolform, eller ligger rättigheten i att gå i samma skolform som (alla) andra elever?

Referenser

- Barton, L, ed. (1996) *Disability & Society: Emerging Issues and Insights*. Addison Wesley Longman Limited, England.
- Blom, A (1999) *Särskilda elever. Om barn i särskola – bedömningsgrunder, ställningstaganden och erfarenheter*. Stockholms stad, FoU-rapport 1999:28.
- Blom, A (2001) *Vem undervisar särskolans elever?* Delrapport 1 i 'Det särskilda med särskolan', Stockholms stad, FoU-rapport 2001:7.
- Blom, A (2003) *Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar*. Delrapport 2 i projektet 'Det särskilda med särskolan', Stockholms stad, FoU-rapport 2003:3.
- Blom, A (2004) *Elever mitt emellan. Om samundervisningsgrupper, dess elever och organisation*. Stockholms stad, FoU-rapport 2004:7.
- Brockstedt, H (2000) *Slagsta skola och seminarium, och dess föregångare Skolan för sinnesslöa barn i Stockholm*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Börjesson, M (1997) *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Skolverket, Stockholm: Liber distribution.
- Börjesson, M & Wahl, T (1999) *Talet om samverkan. Organisation och psykiatrisk diagnostik av skolbarn*. Stockholms stad, FoU-rapport 1999:23.
- Börjesson, M & Palmblad, E (2003) *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

- Emanuelsson, I (1996, ny utgåva 2001) *Integrering – bevarad normal variation i olikheter*. I Boken om integrering, red. Hill och Rabe, Lund: Studentlitteratur.
- Gillberg, C (1996) *Ett barn i varje klass: Om DAMP/MBD och ADHD*. Stockholm: Cura.
- Granlund, M, m fl (1999) *Elever med flera funktionsnedsättningar i särskolan – utbildningens effekter och effektivitet*. Stockholm, FUB:s forskningsstiftelse ala.
- Grundskoleförordningen 1994:1194 Utbildningsdepartementet.
- Grunewald, K (1996) *Medicinska omsorgsboken : om utvecklingsstörning och andra funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Gustavsson, A (1998) *Inifrån utanförskapet*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.
- Göransson, K (1999) *Jag vill förstå – om eleven, kunskapen och lärandet*. Stockholm, FUB, Stiftelsen ala, nummer 880.
- Göransson, K, m fl (2000) *Om alla är lika skulle det inte vara roligt*. Stockholm, FUB, Stiftelsen ala, nummer 90/899.
- Haug, P (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket, Stockholm: Liber distribution.
- Helldin, R (1997) *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS förlag.
- Helldin, R (1998) *Kommunen och den specialpedagogiska verksamheten*. Nutid och framtid HLS Förlag, Stockholm.
- Johansson, I (1992) *Vid byråkratins gränser. Om handlingsfrihetens organisatoriska begränsningar i klientrelaterat arbete*. Avhandling, Institutionen för sociologi, Uppsala universitet, Arkiv avhandlingsserie.

- Kärfve (2000) *Hjärnspöken: DAMP och hotet mot folkhälsan*. Eslöv: B Östlings bokförlag Symposion.
- Lindblom, red. (1990) *Som andra i grundskolan?: om individual-integrering av utvecklingsstörda barn*. I samarbete med Riksförbundet FUB. Allmänna barnhuset.
- 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 (2001b) *Allmänna råd med kommentarer om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. Dnr 2001:300, Skolverkets författningssamling (SKOLFS).
- Skolverket (2002) *I särskola eller grundskola? Integrering, kvalitet, föräldrainflytande*. Regeringsuppdrag om särskolan. Dnr 2000:2037, rapport nr 216.
- SOU 1992:52 Handikapputredningens slutbetänkande.
- SOU 1998:66 Funkis-utredningens slutbetänkande.
- SOU 2003:35 *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Carlbeck-kommitténs delbetänkande.
- SOU 2004:98 *För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning*. Carlbeck-kommitténs slutbetänkande.
- Stenhammar, red. (1997, första upplagan) *Individuell planering för eleven i skolan*. SIH, Statens Institut för Handikappfrågor i skolan (sedan juli 2001 Specialpedagogiska institutet).
- Särskoleförordningen 1995:206 Utbildningsdepartementet.

Tideman, M (2000) *Normalisering och kategorisering*. Avhandling, Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet, Johansson & Skyttmo förlag, Stockholm.

WHO (2001) International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Svensk version 2003; *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. Socialstyrelsen.

FoU-rapporter inom forskningsområdet

Funktionshinder och handikapp

Följande rapporter har utgivits (i kronologisk ordning):

Hugemark, Agneta (1996) *Vad är Utgångspunkten? Fallstudie av en dagverksamhet för människor med funktionshinder*. FoU-rapport 1996:10.

Bergh, Ing-Marie (1997) *Kunskap och kraft. En studie av BOSSE. Råd, stöd & kunskaper*. FoU-rapport 1997:13.

Hugemark, Agneta (1997) *Nya arbetsformer i handikappomsorgen. En studie om yrkesroll, kompetens och personlig assistent*. FoU-rapport 1997:18.

Berggren, Olof, Hugemark, Agneta (1998) *Individuella intressen och kollektiv kraft. En studie av medlemmar och verksamheter i Stockholms lokalförening av Riksförbundet för trafik- och polioskadade*. FoU-rapport 1998:5.

Sjöberg, Elisabeth (1998) *Det funktionshindrade förskolebarnet – i centrum för tre omsorger?* FoU-rapport 1998:13.

Sjöberg, Stefan (1998) *Handikappomsorgen i Stockholms stadsdelar. En rapport om förvaltningsorganisation och köp- och säljrelationer*. FoU-rapport 1998:14.

Mannerfelt, Charlotte (1999) *När två gruppboheter planeras. Fallstudie från en Stockholmsförort*. FoU-rapport 1999:20.

- Gustafsson Hjördis (1999) *Hammarby sjöstad – tillgänglig för alla? Norra Hammarbyhamnen*. Delstudie 1, FoU-rapport 1999:21.
- Blom, Anna (1999) *Särskilda elever. Om barn i särskola – bedömningsgrunder, ställningstaganden och erfarenheter*. FoU-rapport 1999:28.
- Mannerfelt, Charlotte (2000) *Rutiner och samvaro. Oro och ambivalens*. Samverkansrapport 1:2000.
- Mannerfelt, Charlotte (2001) *Läsa lättläst i gruppboheter. I spåren av ett projekt*. FoU-rapport 2001:3.
- Gustafsson, Hjördis (2001) *Hammarby sjöstad – tillgänglig för alla? Från vision till byggnation*. Delstudie 2, FoU-rapport 2001:4.
- Blom, Anna (2001) *Vem undervisar särskolans elever?* Delrapport 1, FoU-rapport 2001:7.
- Mannerfelt, Charlotte (2001) *Motivera och sortera. Om stöd till psykiskt funktionshindrade*. Samverkansrapport 1:2001.
- Hugemark, Agneta & Wahlström, Karin (2002) *Personlig assistans i olika former – mål, resurser och organisatoriska gränser*. FoU-rapport 2002:4.
- Gustafsson, Hjördis (2002) *Hammarby sjöstad – tillgänglig för alla? Förhandlingar*. Delstudie 3, FoU-rapport 2002:6.
- Blom, Anna (2003) *Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar*. FoU-rapport 2003:3.
- Gustafsson, Hjördis (2003) *Hammarby sjöstad – tillgänglig för alla? Sickla udde*. Delstudie 4, FoU-rapport 2003:4.
- Hugemark, Agneta & Mannerfelt, Charlotte (2003) *Vad är till salu? Om utbud på marknader för grundskola och personlig assistans*. FoU-rapport 2003:9.

Blom, Anna (2004) *Elever mitt emellan. Om samundervisningsgrupper, dess elever och organisation*. FoU-rapport 2004:7.

Mannerfelt, Charlotte (2005) *Villkorad frihet – om reglering av fristående grundskolor*. FoU-rapport 2005:4.

Mannerfelt, Charlotte (2005) *Hammarby sjöstad – tillgänglig för alla? Bygghasens betydelse*. Delstudie 5, FoU-rapport 2005:11.

Hugemark, Agneta (2006) *Mellan marknad och politik – om statlig styrning av marknaden för personlig assistans*. FoU-rapport 2006:5.

Finansiärer av särskoleforskningen

Särskoleforskningen vi FoU-enheten har under de gångna nio åren, samt innevarande år 2007, finansierats av (i alfabetisk ordning):

- Avdelningen för elevstöd vid Utbildningsförvaltningen i Stockholms stad
- Clas Groschinskys minnesfond
- FoU-enheten vid Socialtjänstförvaltningen i Stockholms stad (intern finansiering)
- Skolverket
- Stadsledningskontoret i Stockholms stad
- Statens Institut för Handikappfrågor i skolan, SIH
- Stiftelsen Sävstaholm
- Särskoleenheten vid Resursförvaltningen för Skola och Socialtjänst
Stockholms stad