



# MOT EN INKLUDERANDE SKOLA?

Skolledares syn på specialpedagogiska insatser  
En jämförande studie 1996 och 2006



**MOT EN**

# **INKLUDERANDE SKOLA?**

Skolledares syn på specialpedagogiska insatser

En jämförande studie 1996 och 2006

© Specialpedagogiska institutet

**Utredare och författare:** Eva Heimdahl Mattson, Lärarhögskolan i Stockholm

**Bilder:** Pär Helander/BLINK

**Formgivning:** Plan 2

**Tryck:** Edita Västra Aros, 2006

**Best. nr:** 52

**ISBN:** 91-85095-35-4

Rapporten kan beställas eller hämtas som pdf-dokument  
på Specialpedagogiska institutets webbplats: [www.sit.se](http://www.sit.se)

# INNEHÅLL

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Sammanfattning</b>  | <b>6</b>  |
| <b>Inledning</b>   | <b>8</b>  |
| <b>Bakgrund</b>  | <b>9</b>  |
| <b>Syfte</b>   | <b>14</b> |
| <b>Metod</b>   | <b>15</b> |
| <b>Resultat 1996 års studie</b>  | <b>17</b> |
| <b>Resultat 2006 års studie</b>  | <b>27</b> |
| <b>Skolledarintervjuerna 1996 och 2006<br/>– några jämförande resultat</b> | <b>36</b> |
| <b>Diskussion</b>  | <b>38</b> |
| <b>Referenser</b>  | <b>41</b> |

# SAMMANFATTNING

Syftet med den denna longitudinella undersökning – ett samarbete mellan Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm - har varit att ta reda på hur rektorer ser på organisation och genomförande av specialpedagogiska insatser i skolan. Den första datainsamlingen gjordes 1996 då 18 skolledare på lika många skolor i Stockholmsområdet intervjuades. Den andra studien ägde rum 2006 med skolledare på 14 av dessa skolor.

Av resultatet framgår att allt fler elever segregeras ut från sin hemskola till särskilda undervisningsgrupper, gemensamma för flera skolor eller kommuner. Eleven måste därigenom lämna sin egen skola för att gå i skola i ett annat område. Samtidigt förefaller särskilda undervisningsgrupper på de egna skolorna vara färre, mindre permanenta och mer flexibla än 1996.

Till skillnad från 1996 ser i stort sett alla skolledare i undersökningen kunskapsmålen och de nationella proven som en pedagogisk tillgång. Elevernas förutsättningar och individuella behov uppmärksammas på ett tidigare stadium vilket ger upphov till ett mera långsiktigt individuellt bemötande.

Av intervjuerna framgår att vissa skolor inte tar med de särskilda undervisningsgrupperna när man redovisar nationella proven. Detta förbättrar sannolikt skolans resultat utåt, men kan också i sig vara en orsak till bildandet av sådana grupper. Elever som inte klarar målen riskerar att segregeras med den öppna agendan att få adekvat undervisning i en lugnare miljö och med den dolda att inte verka hindrande på övriga elevers utveckling eller skolans popularitet.

Det fria skolvalet har, enligt skolledarna, slagit igenom på ett helt annat sätt 2006 jämfört med 1996. Flera av dem, även de i socialt relativt tunga områden, anser att det sporrar till förnyelse och utveckling av skolan. Rektorer i mycket starkt segregerade områden ser däremot hur resursstarka familjer flyttar sina barn till andra skolor vilket gör att deras egen skola riskerar att bli ännu mer segregerad än själva bostadsområdet.

En slutsats av undersökningen är att de rektorer som var inriktade på att organisera verksamheten i fungerande arbetslag också såg specialpedagogen som en samordnande och handledande resurs. Detta bidrog till att man tillsammans, i första hand, försökte finna lösningar som inte stängde ute elever från den ordinarie klassen. De skolledare som inte såg den enskilde eleven som ett för arbetslaget och skolan gemensamt ansvar, ville gärna att specialpedagogen gick in i ”specialundervisningsfunktionen”, ofta som lärare i små segregerade grupper inom eller utanför den egna skolan. De förra rektorerna verkade alltså i en *inkluderande* riktning, medan de senare fungerade *exkluderande*.

# INLEDNING

Tidigare forskning har visat att skolledare har en avgörande betydelse för hur den specialpedagogiska verksamheten organiseras och genomförs (Tetler, 2000; Malmgren Hansen, 2002). Det har därför ansetts intressant att undersöka relationen mellan formuleringarna i olika styrdokument, organisation, genomförande och utvärdering kopplad till måluppfyllelse.

Den första av de två skolledarstudier som presenteras i den här rapporten ägde rum inom ramen för ett större projekt Elever i specialpedagogisk verksamhet (ESV - projektet). Det övergripande syftet med detta paraplyprojekt var att studera elever i grundskola och särskola berörda av specialpedagogiska insatser samt olika skolformers möjligheter att tillgodose deras pedagogiska behov. Ett tjugotal skolors specialpedagogiska verksamhet dokumenterades under en treårsperiod från 1996 och framåt och har bland annat redovisats i tre olika avhandlingar (Roll Pettersson, 2001; Malmgren Hansen, 2002; Westling Allodi, 2002).

Ett led i den dokumentationen var den första av de två undersökningar som beskrivs i den här rapporten – en intervjustudie med ett antal rektorer i Stockholmsområdet som genomfördes 1996. Syftet var att ta reda på vilken syn de hade på organisationen av de specialpedagogiska insatserna och hur de i samband med detta uppfattade specialpedagogens arbetsuppgifter.

Dessa data kom av olika skäl att sammanställas och analyseras först våren 2006. En naturlig fråga blev därefter vad som skett i det här sammanhanget under de tio år som gått. Av det skälet valde Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan att i samarbete genomföra en uppföljande intervjustudie med samma syfte som den tidigare. Deltagare i denna undersökning var skolledare på 14 av de skolor som fanns med i den första studien.

De resultat som presenteras här utgår från båda dessa undersökningar, utförda med tio års mellanrum. Arbetet har alltså en longitudinell karaktär och analyseras utifrån begreppen *inkluderande* respektive *segregerande* eller *exkluderande utbildning*.

Intervjuerna i 1996 års studie utfördes av Audrey Malmgren Hansen, institutionen för specialpedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm. Ansvarig för datainsamlingen 2006, sammanställning och analys av de båda studierna samt författare till rapporten är Eva Heimdahl Mattson, Lärarhögskolan i Stockholm. Till arbetet har varit knuten en referensgrupp bestående av personer från Specialpedagogiska institutet, Lärarhögskolan och Rektorsutbildningen i Stockholm samt företrädare för skolledare och intresseorganisationer.



# BAKGRUND

## Segregering

Under slutet av 1800-talet och fram till mitten av 1900-talet ägde en omfattande institutionalisering och segregering av barn och ungdomar med olika typer av funktionshinder och sociala problem rum. Enligt Tøssebro (2004) kan tre motiv iakttas för en sådan utveckling. Det första var att förbättra levnadsvillkoren för utsatta grupper. Det andra var en slags optimism på det pedagogiska och det medicinskt rehabiliterande området. Det tredje, men inte minst viktiga motivet var att, av hänsyn till omgivningen, flytta bort de mest besvärliga och arbetskrävande eleverna för att, som Tøssebro uttrycker det, ”fjerne ’rusk i maskineriet’” (s. 17). När den obligatoriska skolan infördes i Sverige byggde den på ett bestämt kunskapsinnehåll, främst katekesen, som skulle inhämtas under sex år. Kravet på anpassning till kunskapsmängd och tid gjorde att några barn med nödvändighet kom att betraktas som udda och avvikande, vilket skapade grunden för specialpedagogiken. I början av 1900-talet fick Binet i uppdrag av franska staten att konstruera ett test som kunde skilja ut de barn som man ansåg behövde placeras i hjälpklass. På så sätt uppstod det första intelligenstestet. En tanke med detta var att det var bättre för barn som hade svårt för sig i skolan att undervisas i samma grupp. En annan var att dessa barn inte skulle verka hindrande på de övriga elevernas framsteg (Roos och Fischbein, in press).

## Integrering

Som en reaktion mot bland annat olika typer av institutioner, specialskolor och specialklasser utvecklades integreringsreformen i skolan och i samhället under 70- och 80-talet. En starkt bidragande faktor till utvecklingen var Goffmans verk *Asylums* från 1961, där han formulerade tesen att totala institutioner, det vill säga inrättningar som till exempel fängelser, mentalsjukhus och specialskolor där människor både framlever sina liv, arbetar eller går i skola, alltid har konstruerats för att tjäna världen runtomkring, snarare än de som lever där (Thomas and Vaughan, 2004). I början av 60-talet förde Goffman också fram begreppet *stigmatisering* det vill säga ”... den situation som drabbar en individ som av någon anledning inte är i stånd att vinna fullt socialt erkännande” (Goffman, 2005, s. 7). Stigmatiseringsdiskussionen fick stor betydelse vid analyser av segregeringens och institutionsboendets skadliga effekter.

En annan pådrivande faktor när det gällde integreringsreformen var Bengt Nirjes institutionskritiska och internationellt erkända formulering av den

så kallade *normaliseringsprincipen* från 1969, där han hävdade alla människors rätt till ”de vardagsmönster och livsvillkor som ligger så nära samhällets gängse som möjligt” (Nirje, 2000, s.15).

De totala institutionerna för barn och ungdomar avvecklades i Sverige i början på 80-talet och alla elever, även de med gravare funktionshinder, fick så småningom laglig rätt att gå i den grundskola som låg närmast hemmet (Heimdahl Mattson, 1998). I UNESCO: s Salamancadeklaration, i FN: s standardregler, i skollag och läroplaner betonas mot denna bakgrund elevers rätt till delaktighet och jämlikhet och en integrerad undervisning. Särskilt i Salamancadeklaration, ställs skarpa krav på att den vanliga skolan ska anpassa sig till alla barns varierande förutsättningar.

Denna historiska utveckling har enligt Fischbein (2001) givit upphov till en allt större elevvariation i skolorna både i Sverige och i västvärlden i övrigt. Andra orsaker till den ökande variationen kan enligt författaren vara förändrade familjemönster, migration samt att fler för tidigt födda barn räddas till livet med olika typer av funktionsnedsättningar som följd. Skolan har dock haft svårt att anpassa sig till och beakta denna variation och att omfördela resurser i former som inte segregerar. Mycket talar istället för att segregeringen i skolan, efter en nästan fyrtioårig avinstitutionalisering- och integreringsfas ökat kraftigt under de senaste tio, femton åren. Till exempel har antalet elever i särskolan nästan dubblats, medan elevantalet i grundskolan under samma tid ökat marginellt (Gustafsson och Myrberg, 2002). Även exkluderingen i grundskolan har ökat, i form av särskilda undervisningsgrupper och nivågrupperingar. Författarna hävdar att det, inom den specialpedagogiska forskningen, både i Sverige och internationellt, finns klara belägg för att permanenta former av segregerade grupper för elever med behov av specialpedagogiska insatser ger både stigmatiserande effekter och en negativ påverkan på elevernas självbild och motivation, utan att man kan påvisa några positiva effekter på skolresultaten. Däremot visar flera studier på goda resultat för dessa elever om grupperingen är flexibel, årskursövergripande och görs på grundval av prestationer inom olika områden, som till exempel läsning.

Uppfattningen att specialpedagogiska insatser ska realiseras inom klassens ram, har fått starkt fäste både inom den pedagogiska diskussionen och som skolpolitisk målsättning, samtidigt som segregeringen paradoxalt nog tycks ha ökat. Blom (2002) hävdar att man främst ser två typer av sårlosningar:

I det ena fallet rör det sig om ett mottagandebeslut från särskolan, i det andra om ett rektorsbeslut om placering i särskild undervisningsgrupp. Beslutet visar att eleven ifråga har identifierats, bedömts och särskiljts från elever i allmänhet; det vill säga en gränsdragningsprocess har ägt rum. (Blom, 2006, s.6)

Sådana gränsdragningsprocesser är enligt Westling Allodi (2002) ett allmänt fenomen i vårt moderna samhälle när det gäller behandlingen av minoriteter; det som inte är homogent måste antingen assimileras eller sorteras på ett funktionellt och rationellt sätt. Det råder alltså en slags ambivalens gentemot elevvariationen i skolan, som hon menar också står att finna i lärarutbildningen. Här uttrycks tendensen till assimilation i övertygelsen att en bra pedagogik är tillräcklig för alla elever och därför är specialpedagogiska kunskaper onödiga. Westling Allodi tolkar detta som ett förnekande av mänsklig variation - elevers olika förutsättningar och behov osynliggörs. Barns unika personligheter tenderar på så sätt att ignoreras, menar hon, ibland till och med förnekas i den vanliga skolmiljön. Detta blir särskilt märkbart för elever som på något sätt är annorlunda. Men att man ignorerar den unika identiteten påverkar alla - även de barn som på alla sätt klarar av att prestera och anpassa sig till skolans krav.

## **Specialpedagoger – inte speciallärare**

1985 beslutades om en ny grundskollärarutbildning. Den skulle ge alla lärare en specialpedagogisk beredskap i form av 10 poäng specialpedagogik. 1989 lades speciallärarutbildningen ned efter ett riksdagsbeslut och ersattes med en ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Den skulle i sin tur inriktas mera på handledning av lärare och annan skolpersonal än på direkt undervisning av elever. Genom att specialpedagogen arbetade via lärarna menade man att elever med funktionsnedsättningar och/eller miljörelaterade svårigheter inte behövde utmärkas eller skiljas från ordinarie undervisningsgrupp på samma sätt. ”Kliniken” som organisationsform skulle avskaffas och en specialpedagogisk kunskaps- och förtroghetskedja byggas (Malmgren Hansen, 2002):

Grunden i den var läraren med sina 10 poäng i specialpedagogik, och väggfundamentet som höll ihop huset var specialpedagogen med fördjupade kunskaper om svåra inlärningssituationer. Det övergripande och skyddande taket utgjordes av rektor som beskyddare och pedagogisk

organisatör av miljön kring elever i svårigheter. Samtliga dessa var aktörer inom bygget i en skola för alla (s.17).

Utifrån en longitudinell studie med nyutbildade specialpedagoger som genomfördes 1991 – 1997 konstaterar Malmgren Hansen (2002) att den av regeringen förväntade förändringen kortsiktigt hade uteblivit. Ett skäl till det skulle kunna vara att förbindelse-länken, 10 poäng specialpedagogik i lärarnas grundutbildning, förblev osynlig. Det förefaller också som om skolledarna underordnade sig de övriga lärarna och tilldelade dem specialpedagogiska resurser utifrån deras individuella krav och önskemål. Överhuvudtaget tycktes specialpedagogerna under 90-talet ofta uppleva sina skolledare som passiva när det gällde att stödja implementeringen av specialpedagogernas verksamhet på skolorna. Den specialpedagogiska handlande uppgiften föreföll svårerövd och man fick ofta ikläda sig den gamla speciallärarrollen; alltså ”en person som avlastar lärare när deras situation i undervisningsgrupperna blir alltför krävande” (s.149).

### **Kunskapsmålen, nationella proven och det fria skolvalet**

Den svenska skolan styrs sedan ett antal år tillbaka i hög grad av de nationella målen för svenska, engelska och matematik (Lpo 94, Lpf 94). Prioriteringen av dessa mål, tycks åtminstone initialt ha bidragit till nivå-grupperingar och skapandet av små grupper inom skolans ram. Många svenska kommuner har också olika former av samordnade verksamheter med mindre grupper avsedda för elever med till exempel sociala problem, inlärnings- och koncentrationssvårigheter. Denna stigande andel elever, rekryterade från olika skolor måste därför avstå från sin lagstadgade rätt att gå i den skola som ligger närmast hemmet för att få undervisning i en annan skola eller i någon lokal avskild från skolan. Vad vi ser är alltså en form av segregering, inte bara inom, utan även från den egna hemskolan (Heimdahl Mattson, 2003).

Samtidigt har föräldrar rätt att fritt välja skola för sina barn, även fristående skolor. Hur dessa finansieras varierar mellan olika kommuner. Kostnader för extrastöd, elevassistent, specialpedagogiska utredningar och liknande är inte nödvändigtvis inräknade i budgeten och i skollagens kapitel 9 § 3 slås fast att den fristående skolan står öppen för alla barn som enligt denna lag har rätt till utbildning inom motsvarande skolform i det offentliga skolväsendet, men ”med undantag för sådana barn vilkas mottagande skulle medföra att betydande organisatoriska eller ekonomiska svårigheter uppstår för skolan”.

## **Inkludering istället för integrering?**

De problem som eleven möter när hon eller han ska försöka anpassa sig till kraven i den så kallade ”normala” miljön, kan ses som orsak till att man numera i den pedagogiska diskussionen ofta utgår från termen inkludering istället för integrering (Holm, Holst, Olsen & Pelt, 1997). Begreppet inkludering innebär att det är skolan, miljön, som ska anpassa sig till den enskilda eleven, istället för tvärtom. Utgångspunkten och normen är heterogeniteten - inte homogeniteten. Enligt den principen måste skolan sträva mot att se skillnader mellan elever som en resurs – inte bara som ett problem vars lösning heter segregerade grupper och nivågrupperingar. (Braadland, 1997; Tøssebro, 1997; Heimdahl Mattson, 1998; Tetler, 2000a; Heimdahl Mattson och Roll Pettersson, in press). Oliver, (1996) uttrycker det på följande sätt:

The old view of integration suggests that people who are different have to be accepted and tolerated...The new view of integration is underpinned by an entirely different philosophy... this demands, and has the confidence to demand it through a growing collective identity, that difference not be merely tolerated and accepted but that it is positively valued and celebrated (s.89).

I det här sammanhanget förefaller det som om skolor med en heterogen elevsammansättning ofta tvingas att lösa sina problem på ett mera flexibelt och mindre traditionellt sätt, medan skolor med mindre variation, så kallade ”stabila” skolor lättare förblir statiska. Samarbete, flexibilitet och förändring blir i det senare fallet inte ett överlevnadskrav (Heimdahl Mattson, 2002).

Både svensk och internationell forskning pekar alltså på en ökad segregering i skolan vilket synes gå på tvärs både mot de politiska målen och mot inkluderingsdiskussionen. Tendensen är enligt Gustafsson och Myrberg (2002) densamma i hela Norden. Nyman (2005) har i sin undersökning i en svensk kommun kommit fram till att lärare, skolledare och politiker ser de särskilda undervisningsgrupperna som bra pedagogiska lösningar som de knappast ifrågasätter. Elever i särskilda undervisningsgrupper som intervjuats i samma undersökning, ger däremot en tämligen entydig bild av att de upplever ett utanförskap och att de hellre hade gått kvar i sin vanliga klass om de fått välja. Detta resultat bekräftas även i en studie av Heimdahl Mattson och Roll Pettersson (in press).

# SYFTE

Syftet med de båda aktuella intervjustudierna har varit att kartlägga hur skolledare ser på förutsättningar för, organisation och genomförande av specialpedagogiska insatser. Eftersom den ena undersökningen ägde rum 1996 och den andra 2006 har syftet också varit att skönja utvecklings-tendenser under denna tioårsperiod.

## Frågeställningar

- 1.** Hur ser resurser för och organisation och genomförande av specialpedagogiska insatser ut i skolan idag, exempelvis med avseende på specialpedagogens funktion?
- 2.** Hur förhåller sig de beskrivna resurserna samt organisation och genomförande till skolans målsättning att motverka segregering och fungera inkluderande?
- 3.** Har man under de senaste fem till tio åren kunnat iaktta några förändringar när det gäller ovanstående frågor och vilka förklaringar kan skolledarna eventuellt ge till dessa förändringar?

## Frågeområden

De frågeområden som behandlats har utifrån syfte och frågeställningar fokuserats på vilka prioriteringar man gjort när det gäller specialpedagogiska insatser samt synen på inkluderingsmålen och specialpedagogens funktion. De har även innehållit frågor kring de nationella målen och det fria skolvalet och dess påverkan på den egna skolans utveckling. Det slutliga frågeområdet har behandlat eventuella förändringar som skolan genomgått under de senaste fem till tio åren ifråga om ekonomiska prioriteringar, organisation och synen på den specialpedagogiska verksamheten, samt vilka förklaringar man i så fall kan se till dessa förändringar.

# METOD

Ämnet för den kvalitativa forskningsintervjun är enligt Kvale (1997) den aktuella personens livsvärld och hennes relation till den. Med tanke på syftet för studierna har det därför bedömts som konsekvent att använda en kvalitativ metod med möjligheter för respondenterna att utveckla egna tankegångar och redovisa erfarenheter av de frågeställningar som beskrivits, eftersom det är dessa erfarenheter och uppfattningar som vägleder beslut och handlingar i den dagliga verksamheten. Undersökningen kan också därmed sägas ha haft en så kallad fenomenografisk ansats vilken är inriktad mot att studera hur människor uppfattar olika fenomen i omvärlden (Patel och Davidsson, 2003).

En empirinära ansats som fenomenografin kan enligt författarna kritiseras för att inte problematisera forskarrollen tillräckligt. Från hermeneutiskt håll kan kritiken gälla att metoden inte tar tillräcklig hänsyn till forskarens förförståelse och ur positivistisk synvinkel att den är subjektiv och bara genererar teorier med lokal täckning. Som svar på det senare menar Patel och Davidsson att eftersom människors uppfattningar kan förändras genom lärande och utveckling så är det inte fenomenografins uppgift att finna teorier i form av slutliga lagbundenheter.

## Urval

1996 intervjuades sammanlagt 18 skolledare; nio kvinnor och nio män, alla inom Stockholms län. Två av dem var särskolerektorer och de resterande 16 arbetade på grundskolan. De skolor som rektorerna representerade var landsortsskolor, skolor i större eller mindre städer samt förortsskolor. Vissa av dem var invandrartäta med elever med en variationsrik bakgrund, medan andra skolor hade ett mera homogent elevunderlag.

2006 intervjuades skolledare på 14 av de nämnda grundskolorna. En av de tidigare skolorna användes vid en pilotstudie och räknades därför inte in i underlaget. En skola var nedlagd liksom de två särskolorna vilka integrerats på vanliga grundskolor. Skolledarna bestod den här gången av sex kvinnor och sju män. Tre av de tidigare medverkande rektorerna var med även i denna studie. De övriga elva var anställda på respektive skolor efter 1996.

## **Genomförande**

Undersökningarna har, i enlighet med den fenomenografiska metoden, bestått av kvalitativa intervjuer. Eftersom frågorna var relativt öppna till sin karaktär kom innehållet i svaren att fokuseras på sådant som den aktuella skolledaren ansåg var väsentligt inom de olika frågeområdena. Samtalen ägde rum på respektive skola och varade cirka en timme. Utifrån de svar respondenterna gav hände det att ytterligare frågor formulerades. Vissa av de från början planerade frågorna framstod under arbetets gång som särskilt viktiga medan andra tycktes mindre angelägna. Detta gjorde att intervjuerna kom att variera och utvecklas över tid, även om de grundläggande frågeställningarna låg kvar.

## **Bearbetning av intervjumaterialet**

Samtalen spelades in på band, avlyssnades och skrevs därefter ut. Innehållet i texterna har sedan lästs och kategoriserats till exempel utifrån de likheter och olikheter mellan utsagorna som uppmärksammats. Dessa kategorier har slutligen organiserats i relation till varandra på ett sådant sätt att olika mönster bildats. För att underlätta förståelsen av de återgivna citaten har intervjupersonernas spontana talspråk i enlighet med Kvale (1997) tillrättalagts på så sätt att de givits en läsbar skriftlig form.



# RESULTAT 1996 ÅRS STUDIE

## Skilda världar

De skolor som fanns med i 1996 års studie, och som senare även ingick i undersökningen 2006, uppvisade mycket stora skillnader ifråga om elevvariation och barns och föräldrars levnadsomständigheter. En av rektorerna beskrev sin skola som en typisk medelklasskola. Familjerna bodde i villor och i radhus och nya HSB-lägenheter. Det fanns inte någon hyreslägenhet i området.

Vi har nästan inga invandrare, kanske en i varje klass. Förra veckan hade vi historiens första färgade flykting och det blev stort tumult...

Föräldrarna hade enligt rektorn höga krav och förväntningar på skolan:

Lärarna motsvarar i sitt medelklasskick föräldrarnas höga förväntningar. Därför har vi också väldigt goda resultat på den här skolan.

Hon såg det dock som en mycket segregerad tillvaro:

Skolan lever i sin egen lilla värld här ... den är väldigt trygg och säker på många sätt, men specifik såtillvida att man inte lever i omvärlden, utan man lever här. Man känner inte till de stora invandrarområden som ligger här bredvid.

Ändå, menade hon, fanns det bakom de välordnade fasaderna en hel del dolda problem i form av alkoholism, arbetslöshet och ensamstående föräldrar som kämpade med dyra boendekostnader.

Som en jämförelse kan nämnas att i en av de övriga skolorna i studien deltog över 90 % av eleverna i svenska 2 undervisningen och bland 300 elever fanns endast 19 svenskar. Föräldramöten hölls på olika språk. Rektorn beskrev de kunskapsmässiga och kulturella skillnaderna som enorma:

Vi har barn som inte gått i skolan någonting och inte kan svenska. Sen har vi barn som ligger på gymnasienivå i vissa ämnen och som lär sig svenska på ett halvår... Klockan är inte detsamma för ett svenskt barn som för ett somaliskt. Det är två olika världar.

De nationella proven var på den här skolan ett problem på det sättet att man inte visste vad man mätte; om det till exempel var matematikkun-

skaper eller kunskaper i svenska. Man satte hela tiden språket i centrum, med små klasser och mycket halvklassundervisning, allt i syfte att hela tiden kunna kommunicera och prata med varandra. Rektorn berättade att man knappast hade någon personalomsättning. Antingen stannade lärarna en vecka eller också under väldigt lång tid. Han menade att en orsak var den annorlunda kulturen; man pratade mycket och öppenhjärtigt och eleverna var snälla och vänliga och tyckte att skolan var viktig.

Sedan har vi ju en massa barn som har traumatiska upplevelser och svårigheter. När man börjar känna dem lite och ser vad dom har bakom sig, så är det ju ett under att dom står på benen. Det är många maskrosbarn... Inte är det för att turista [som dom har kommit hit]... Det är för att överleva.

## **Kunskapsmålen**

Skolledarna tog i olika sammanhang upp kunskapsmålen i svenska, engelska och matematik som formulerats i den nya läroplanen (Lpo-94) två år tidigare:

Jag vet att många pedagoger känner sig jagade av att uppnå målen i läroplanen. Dom ska – ”skall” står det faktiskt... Hur bär vi oss åt? Vi kommer ju alltid att ha elever som inte klarar det här. Det känns tungt.

En rektor konstaterade att man nu, 1996, med de krav som ställdes på eleverna, återigen börjat bilda, som hon kallade det, ”små grupper” på lågstadiet. Hon menade att för vissa elever började problemen torna upp sig redan vid skolstarten:

Vi hade ett rektorsmöte här [i kommundelen] och då visade det sig att alla vi som har låg- och mellanstadielklasser sa: ” Vad gör vi med våra ettor? Vad gör vi med våra sexåringar?” Det är ett genomgående bekymmer... Dom platsar inte! Redan där.

Flera av de intervjuade berättade att man bildat särskilda undervisningsgrupper för barn som man benämnde som ”svaga elever”, det vill säga elever som inte tillhörde särskolan, men som man ansåg inte hade intellektuella förutsättningar att klara grundskolans krav. På många sätt tycktes den gamla hjälpklassen vara på väg tillbaka:

Vi ser att många av våra elever inte kommer att nå målen som är uppsatta... Det kan vara språk men det kan också vara begåvningsfrågor. Det är ganska snälla, fina barn som finns i klasserna och som inte hänger med i undervisningen.

Det finns alltid barn som behöver gå i mindre grupp som annars blir bortglömda... Det sitter en, två eller tre ungar i varenda klass som helt enkelt inte kan följa med i undervisningen och som mår pyton.

Sedan har vi ju på högstadiet en liten grupp svagpresterande elever. Det handlar inte alls om den här gamla obs-kliniken eller något sådant. Det här är en grupp med svagpresterande elever med långsam inlärnings-takt. Det är ju en annan kategori som ibland är förbisedd i våra skolor.

Den sistnämnde rektorn beskrev också hur man fått signaler om att många elever inte skulle komma att nå godkäntmålet i år fem. I likhet med flera andra rektorer verkade han tagen på sängen:

Det är dom som går i årskurs fyra nu... Jag kan faktiskt erkänna att vi har ingen riktig plan för hur vi ska möta det och vi har definitivt inga resurser.

## **Permanenta särskilda undervisningsgrupper**

För tio år sedan hade nästan alla deltagande skolor fasta särskilda undervisningsgrupper. Vissa av dem var avsedda för barn och ungdomar med bestämda förutsättningar, till exempel sådana som man ovan benämnde svagpresterande. Men många av de permanenta grupperna var utpräglat heterogena med elever med mycket olikartade funktionshinder och i olika typer av svårigheter.

På låg -och mellanstadiet finns det "lill-klassen"... det är få elever... Det är barn som är utagerande och mycket svagt begåvade. Det är blandad problematik faktiskt.

Ibland var den särskilda gruppen också mer eller mindre fysiskt segregerad inom skolans område:

Hon (läraren i den särskilda undervisningsgruppen) har särskolebarn, men hon har även andra barn som har stora problem och som inte kan gå i vanlig klass... Hennes klass är inhytt i vårt fritidshem som ligger alldeles bredvid.

En av skolledarna berättade om sin särskilda undervisningsgrupp som innehöll sex elever med respektive ADHD, Damp, Tourettes syndrom och utvecklingsstörning.

Sedan har vi utvecklat gruppen så nu har vi tio barn. Nu behöver vi inte söka pengar från nämnden varje år... man räknar med att den finns.

Rektorn ansåg att det var väldigt viktigt för henne att få diagnoser ställ-  
da eftersom det var vägen till resurser:

Jag kan väl säga att om vi gått in till nämnden och sagt att nu har vi sex barn som vi inte vet vad vi ska göra med... Nu kan inte jag förklara alla dom här benämningarna, men man kan åtminstone peka på att "här har vi faktiskt ett barn som har..."

Diagnoserna föreföll alltså i det här fallet inte primärt vara till för att planera individuella pedagogiska åtgärder för eleven ifråga, utan snarare för att stärka ekonomin.

Ett par av skolledarna redovisade ifrågasättanden från vissa föräldrar när det gällde placering av deras barn i dessa fasta, blandade särskilda undervisningsgrupper:

Det är en viss misstro mot lärarna, när dom eleverna har gått där ett tag. "Är det här verkligen rätt ställe för mitt barn? Ska han inte pröva att gå i en vanlig klass så småningom?" Det känner nog lärarna att det är tungt, att inte bli trodda på det dom gör.

Det har tagit ett tag att få dom föräldrarna [i den blandade gruppen] som inte har särskolebarn så att säga, att förstå att det här är det enda raka. Det är barnets bästa vi tänker på. ... Det är en process.

För dessa rektorer handlade det alltså inte primärt om att föräldrarna skulle vara delaktiga och kunna påverka barnets skolsituation utan mera att lära föräldrarna att tänka om.

En organisationsform som förekom redan 1996 var att man samarbetade mellan skolor inom samma kommun för att få till stånd en gemensam särskild undervisningsgrupp. Det betydde att flera av barnen fick lämna sin egen hemskola för att gå till en annan skola. Ofta handlade det om elever med en viss typ av diagnos:

Jag svarar för den så kallade X-gruppen här. Det är en central anordning för barn med MBD/Damp – problematik, där vi tar emot från hela kommunen.

Vi har en liten mellanstadiegrupp här som vår speciallärare har. Där är det fyra barn inskrivna... Dom kommer från olika kommuner. Deras svårigheter är framförallt koncentrerade till läsningen.

En skolledare satt med i en grupp som skulle utreda kommunens behov av specialpedagogiska insatser i stort:

Vi ser att en dyslexiklass skulle vi helt klart ha behov av. Det skulle kanske vara bra för många barn.

En annan rektor antydde att möjligheten fanns att elever även kunde gå till någon annan kommun:

Från vår kommun har vi samlat ihop pengar och satsat på det här [en särskild undervisningsgrupp] för att dom här barnen skulle få gå i sin hemkommun i alla fall, och inte behöva placeras i andra kommuner.

Trots att flera skolledare uttryckte en mycket klar inställning när det gällde barns rätt att ingå i gemenskapen och inte stötas ut, var det egentligen bara en eller möjligtvis två av dem som intervjuades 1996 som inte hade någon särskild undervisningsgrupp på sin skola, alternativt utnyttjade sådana som var gemensamma för flera skolor.

## **Inkluderande strategier**

Resultatet 1996 visade att de specialpedagogiska insatserna i de undersökta skolorna kunde anta många olika skepnader och ha delvis olika syften. I den mest inkluderande formen gick eleven kvar i sin klass och problemen löstes till exempel med hjälp av en handledande specialpedagog som samarbetade med arbetslaget:

Vi gör så här: Varje lärare försöker klara sina problem i klassen i första hand, om det uppstår någonting. Sen får de ta upp frågorna i sina arbetsenheter.

Sen finns det självklart några barn som har större svårigheter med läs- och skrivutveckling. Dom måste vi ju möta med specialpedagogik. Dom kunskaperna måste finnas hos hela arbetslaget ... Var och en kan inte kunna allt, men man måste ha en medvetenhet kring det här.

**En rektor som befann sig på en mindre landsortsskola menade att de ekonomiska möjligheterna att bilda särskilda undervisningsgrupper inte fanns på samma sätt som i större skolor. Det gav upphov till andra, mera inkluderande lösningar:**

Det är ju så att man ska ha ett arbetssätt som möjliggör att ha barn i heterogena grupper eller åldersblandade grupperingar, där man kan hjälpa och stötta varandra. Det arbetssättet ska man ha även om barnen är i samma ålder, därför att man har ju olika förutsättningar... Vad vi ser nu är att barnen [de med behov av specialpedagogiska insatser] förmodligen inte skulle ha det bättre någon annanstans.

**Han betonade också den stigmatiserande effekten:**

Jag tror att om man börjar sätta ihop dom här barnen i en egen grupp vid sidan om, då har signalen gått ut till omgivningen att dom är särskilda.

**En annan rektor, likaså från en landsortsskola, tog också avstånd från särskilda undervisningsgrupper eftersom han ansåg att de hade en tendens att permanentas och ständigt bli större. Därför hade han varit försiktig med att skapa fasta grupper. Ändå upplevde han ibland en viss ambivalens:**

Vi har inte råd att ha samma kompetens som dom har där [i den särskilda undervisningsgruppen i en annan skola i kommunen]... Ska dom här eleverna vara i den gruppen eller ska dom vara i klassen? Dom får alltså hjälp, men räcker det?

En skolledare som arbetade i ett socioekonomiskt tungt område, tyckte inte heller att särskilda undervisningsgrupper var någon lycklig lösning:

Min ambition och min övertygelse är att barn ska finnas kvar i den vanliga skolformen så länge som det överhuvudtaget är möjligt...

Samma skolledare varnade dock för att föra resonemanget ”in absurdum”. En sådan grupp eller placering skulle kunna vara tänkbar, menade hon, men skulle i så fall ses som temporär, avsedd för akuta problem.

Jag tror inte att det är någon lösning, men i vissa fall har barn det så svårt, eller är så pass farliga och störande för andra, att man måste göra någonting. Då har vi haft som syfte, när vi gjort särskilda undervisningsgrupper, att dom ska slussas tillbaka... Vi hade en liten grupp i våras och i höstas. Nu har vi plockat tillbaka dom igen och vi får se hur det går... det var inte bra för barnen. Dom blir ju stigmatiserade, på något sätt, när dom är i liten grupp.

I ett par av de mest invandrartäta skolorna användes mindre grupper och nivågrupperingar som tillfälliga arrangemang för att eleverna snabbt skulle lära sig svenska:

Vi har ju många barn som inte kan svenska ordentligt och då har vi ett system med A, B, C, D och E-nivåer. ... Vi har något som heter basklass och det är barn som har ringa skolbakgrund. Har man en bra skolgång men inte kan svenska, då är det intensivträning som gäller. Så fort dom kan hygglig svenska så slussas dom ut i klasserna.

## **Specialpedagogens yrkesroll**

Flera av skolledarna höll inte isär begreppen speciallärare och specialpedagog. Inte sällan benämnde skolledaren specialpedagogen som ”speciallärare”. I vissa fall tycktes man inte riktigt ha förstått skillnaden när det gällde respektive utbildningars innehåll och syfte. Det kunde innebära att specialpedagogen, med skolledarens goda minne, fungerade som speciallärare. Man arbetade då direkt med eleverna, antingen i särskilda undervisningsgrupper, i klassen eller i klinikliknande verksamheter dit en eller flera elever gick vissa timmar i veckan eller under begränsade perioder:

Vi har flera specialpedagoger på skolan... dom jobbar mest med specialundervisning.

A jobbar idag i en liten undervisningsgrupp. Det är klart att det låser henne som specialpedagog... Som det ser ut idag så hittar vi inga andra riktigt bra lösningar. Men vem vet, det kanske händer någonting.

En av rektorerna talade om vikten av att specialpedagogen kunde handleda andra lärare men samtidigt var intresserad av att undervisa. Han ansåg att både specialläraryrket och specialpedagogyrket attraherat lärare av fel sort ”nämligen dom som inte tyckt om att undervisa barn i grupp”. Han menade att de istället borde vara ”starka” lärare med breda kontaktnät och som också undervisade ”vanliga” barn.

Ska man vara speciallärare (specialpedagog?) ska man vara en superstar... man ska vara en samtalspartner till sina kolleger men man ska dessutom vara en sjujåkel till pedagog för att ha någonting att hjälpa dom här knepiga, svåra barnen med.

En annan av de intervjuade var noga med att betona specialpedagogens mera centrala funktion, bland annat som stöd åt arbetslagen när det gällde specialpedagogiska utredningar, diagnoser och relevanta åtgärdsprogram. Själva arbetet skulle sedan utföras i den vanliga verksamheten och av befintlig personal.

Vid ett par av skolorna arbetade specialpedagoger som skolledarna talade mycket uppskattande om. I intervjuerna framkom att de i princip var anställda som speciallärare men att de samtidigt kämpade för att upprätthålla de funktioner som de primärt var utbildade för, det vill säga tillgodose lärarnas behov av specialpedagogisk handledning och konsultation. Den ena specialpedagogen hade en särskild undervisningsgrupp och kallades av rektor för speciallärare:

Vi har alltså inte kunnat genomföra det här med att det ska vara konsultation ... men i den här skolan vänder dom sig till B och diskuterar elever med honom... Att han har bra status i skolan, det är viktigt. Han har många gånger sagt att han kanske vill byta skola, men vi har övertalat honom att stanna kvar. Han vill kanske utvecklas åt det hållet (det handledande).



Den andra specialpedagogen arbetade enligt sin skolledare på alla fronter; direkt med elever, föräldrar, kolleger och elevteam. Hon var tidvis uppe i 60 timmars arbetsvecka:

Sen tycker jag att det har varit jobbigt här i höst att hon har varit nära att bränna ut sig och att hon själv måste inse att hon inte kan ta på sig allting.

Att etablera den övergripande och handledande rollen i förhållande till kolleger framstår enligt intervjuvaren som mycket krävande:

Den lärargruppen som jag har, som håller på med utstötning... Dom är inte färdiga att ta emot det som specialpedagogen kan erbjuda... därför att dom känner sig väldigt lätt mästrade av specialpedagogen som kommer och säger att "jag är specialpedagog och jag kan det här bäst och så här är det, förstår ni". Det borde man ju kunna tåla, men det gör dom inte.

Nu har det börjat lätta, men hon hade svårt i början med en del lärare, att få dom att försöka på ett annat sätt. Hon var väldigt mjuk och fin. Men det blev: "Kom inte hit och säg att jag ska ändra mig!". Man tar det personligt, man tar det som kritik.

Två utbildade specialpedagoger fungerade som handledare och stöd i arbetsenheter och arbetslag över hela kommunen (cirka 8000 elever) med den intervjuade skolledaren som närmaste chef. Denne hade en klar strategi för arbetet:

Ofta är det ju så att det handlar om att anpassa arbetssättet för eleverna... Därför när vi nu går ut och söker en tredje specialpedagog så är det ett av kriterierna i själva annonsen: "Du ska ha mod att våga gå i diskussion med dina kolleger, att våga ifrågasätta..."

Han poängterade också att det var specialpedagogens uppgift att inte bara stötta arbetet kring enskilda elever utan framför allt att höja den specialpedagogiska medvetenheten och kompetensen hos lärarna.

En rektor som arbetade i en kommun med stora nedskärningar och i förhållande till andra kommuner mycket låg skolpeng, betraktade också specialpedagogen som en resurs, inte bara för eleverna utan också för lärarna:

Det är för exklusivt att låta en specialpedagog bara arbeta med barnen... jag tror att mycket av specialpedagogiken så småningom kan bli var mans och kvinnas arbete... men det måste finnas en specialpedagog som en sorts spindel i nätet, ett nav.

Men även hon tyckte sig se att klasslärarna fortfarande var kritiska till det sättet att organisera de specialpedagogiska insatserna:

Det kanske inte är i första hand jag som får ta den kritiken utan det är C (specialpedagogen) och det är väl inte så lyckat.

När det gällde särskolan ansåg inte de två skolledare därifrån som deltog i projektet att specialpedagogen som handledare var särskilt aktuell i den skolformen. Man menade att den utvecklade specialpedagogiska kompetensen alltid måste finnas närvarande hos lärarna i dessa elevgrupper.

# RESULTAT 2006 ÅRS STUDIE

De skolor som ingick i studien 2006 var desamma som 1996 men uppvisade fortfarande stora olikheter när det gällde elevvariation, etnicitet och familjernas levnadsomständigheter.

## Det fria valet

Det fria skolvalet tycktes inte vara av någon större betydelse för skolledarna i 1996 års undersökning men verkade ha slagit igenom på ett helt annat sätt 2006. Hemskolan var nu inte längre det enda självklara och valet gällde både friskolealternativ och andra kommunala skolor. Konsekvenserna som dessa möjligheter förde med sig såg olika ut för olika skolor. De skolor som hade goda resultat på de nationella proven upplevde små bekymmer i samband med det fria valet:

Det här har varit en framgångsrik kommunal skola och därför har vi inte haft några problem med det [det fria valet].

Av alla skolor i vår kommun del så har vi flest barn som tillhör sin hemskola och det är jätteroligt. Man väljer inte bort oss.

Men även i sådana skolor fanns det en del elever som sökte sig till friskolor eller till skolor i mera etablerade villaområden. Överhuvudtaget fanns en tendens att barn från ”lågstatusområden” sökte sig till ”högstatusområden” vilket ställde nya krav på skolorna där. Problemet, enligt flera av rektorerna, var dock att många elever kom tillbaka efter att ha upplevt tillkortakommanden med den typ av krav på självständighet och eget arbete som dessa skolor ofta ställde:

Det är en sorts utgallring. Det är ”friskolemetodik” och det är väl jätteenkelt att arbeta med självgående barn.

Några av skolledarna i invandrartäta och även socialt belastade områden beskrev hur möjligheterna att välja skola påverkat utvecklingen negativt:

X-köping är en segregerad stad och den blir ännu mera segregerad när man väljer fritt. Jag tror inte på det här... de resursstarka i invandrartäta områden söker sig till andra skolor och då blir de resurssvaga kvar och då får man väldigt svårt att ”lyfta”, för det finns ingen som visar vägen. Att inte politikerna fattat det här från början!

En av de andra rektorerna i ett liknande område, sa ungefär samma sak. Det fria valet hade fört med sig att de sociala problemen bland eleverna i hans skola sannolikt var större än i området som helhet. Eftersom de ekonomiska medlen fördelades utifrån den socioekonomiska strukturen i bostadsområdet blev konsekvensen att hans skola fick förhållandevis mindre pengar än andra skolor. Hans erfarenhet var också att det huvudsakligen var flickor som rörde sig: ”Det är också ett problem, att de som blir kvar i de skolor som är socialt tunga oftast är killar.” Samtidigt upplevde samme rektor det fria skolvalet som en utmaning och en sporre till förbättringar:

Nu har vi det här året startat profilklasser i idrott... hittills har det varit positivt och där har varit lite annan social sammansättning än i skolan som helhet.

För en annan skola hade det fria valet fått ett positivt utfall eftersom man dragit nya elever till sig. Den rektorn ansåg att konkurrensen hade höjt kvalitén i den svenska skolan generellt:

Man kan inte bara låta det gå, man måste tagga till sig. Som ledare blir det också lättare att sätta press på sin personal, för det är ju levebrödet man till slut står inför. Men det får också den positiva effekten att man kan vara stolt över sin skola... Sen vet ju jag att det kan slå fel.

När det gällde elevrörligheten såg det delvis annorlunda ut i landsortsskolorna. Avstånd och bristande kommunikationer tillät sällan några valmöjligheter vare sig ifråga om friskolor eller annan kommunal skola.

## **Kunskapsmålen och de nationella proven**

En markant förändring tycktes ha skett de senaste tio åren när det gällde skolledarnas syn på kunskapsmålen och de nationella proven. Kunskapsmålen som infördes i och med 1994 års läroplan skapade enligt intervjusvaren 1996 stress bland personalen och motiverade ofta nivågrupperingar och bildandet av särskilda undervisningsgrupper för elever med till exempel läs- och skrivsvårigheter och långsam inläringstakt. 2006, däremot, ansåg nästan alla att målen och de nationella proven bidrog till att man uppmärksammade elevernas kunskapsnivåer och behov på ett tidigt stadium, vilket sågs som en pedagogisk tillgång som gav möjligheter till ett mera långsiktigt individuellt bemötande. Nedan-

stående rektorer representerade förortsskolor i relativt socioekonomiskt tunga områden:

Vi är väldigt noggranna i målstyrningsarbetet här hos oss. Vi har jobbat mycket med både vad de ska lära sig, hur vi ska se att de har lärt sig och så vidare.

Vi använder oss av LUS (läsutvecklingsschemat). Sedan är det de nationella proven i årskurs fem. Sedan förekommer det diagnoser i undervisningsmaterialen... F [förskoleklass] till år två, där ska man lära sig att läsa, skriva och räkna och har man inte gjort det, då måste vi titta på varför. Det ser ut som om de flesta klarar det, och om man inte gör det, så beror det på att man har ett handikapp som gör att det inte går.

På en annan skola, i ett område med nästan 90 % invandrarelever och med ett stort antal särskilda undervisningsgrupper, sågs de nationella proven dock fortfarande som en uttalad stressfaktor. Där hade man inte heller lagt upp den mera långsiktiga pedagogiska strategin:

De (nationella proven) är väldigt upphaussade. Det är ju det enda som existerar. Eleverna blir nervösa och vi ska jobba i början på hösten för att förbereda dom. Många [lärare] ser det som ett bekymmer.

Några skolledare ansåg att det var bra med kunskapsmålen och med proven, men beklagade mediernas sätt att publicera resultaten utan någon form av analys:

När man talar om att en skola har x antal procent godkända elever... så sätter man inte betyg på skolan utan mer ett betyg på bostadsområdet där eleverna bor.

Ett par rektorer ifrågasatte om de särskilda undervisningsgrupperna alltid redovisades i skolornas och kommunernas resultatsammanställningar. De menade att en sån möjlighet riskerade att utgöra motiv för att bilda små grupper: "... för att få ett bra resultat så är den lättaste vägen att sortera bort några stycken".

## Segregeringen byter skepnad

Särskilda undervisningsgrupper på den egna skolan förekommer enligt intervjuresultatet fortfarande 2006, även om man kan säga att det förefaller som om de är mera tillfälliga och flexibla än 1996 och att eleven i många fall samtidigt har en tillhörighet i den egna klassen.

Parallellt har dock den andra typen av segregerad organisation vuxit sig allt starkare på senare år. Istället för att arrangera egna särskilda undervisningsgrupper går flera skolor ihop och via gemensam eller central finansiering skapar man tillsammans mindre grupper som sedan förläggs på någon av skolorna. I de fallen får eleverna alltså lämna sin hemskola för att gå till en annan skola i stadsdelen eller kommunen, ibland till och med i en annan kommun.

Nu vidgar vi det här, sedan två år tillbaka, då det blev en stadsdelövergripande grupp. Så nu kommer det även barn utifrån, från andra skolor.

Vi har inte det [särskilda undervisningsgrupper] hos oss. Men i vår kommun finns det... Vi rektorer sitter och diskuterar vilka grupper vi har behov av och så ordnar vi det.

Även i de skolor där man i övrigt inte hade några särskilda undervisningsgrupper visade det sig dock att det oftast fanns något eller några barn som på grund av sitt utåtagerande beteende befann sig i en liten grupp – på hemskolan eller på någon annan skola, alternativt i fysiskt segregerade lokaler utanför skolan, på så kallade resursskolor.

Ett par av de skolor i undersökningen som låg i starkt segregerade områden med hög social belastning uppvisade en flora av särskilda undervisningsgrupper. En av rektorerna uttryckte en ambivalens till systemet:

Min önskan hade varit att man skulle kunna gå in och ut ur grupperna på ett mera öppet sätt, men sedan har det ofta blivit mer permanent än vad åtminstone jag hade önskat.

Några av rektorerna beskrev sina egna särskilda undervisningsgrupper som mycket blandade. På en av skolorna förekom till exempel en grupp som innehöll sårskoleelever, en elev med långsam inlärningstakt, ett par med DAMP/ADHD problematik och en elev med Tourettes syndrom. På en annan skola hade man en grupp som innehöll ett par elever med långsam inlärningstakt, en elev med ADHD och en med Aspergers syndrom. Rektorn var inte nöjd och lite uppgiven: ”Det kanske inte är så lyckat,

men nu har vi det.” Ett par av skolorna hade dessutom så kallade ”samundervisningsklasser” där elever med utvecklingsstörning och elever med olika typer av inlärningsproblem undervisades tillsammans.

### **Inkluderande motkrafter**

Om segregeringen i grundskolan har ökat eller minskat de tio senaste åren är svårt att svara på utifrån den typ av kvalitativ studie som detta utgör. Två tendenser verkar dock klara; särskilda undervisningsgrupper som är gemensamma för flera skolor har etablerats och ökat i antal under perioden, medan små grupper på de enskilda skolorna är mindre vanliga, mindre permanenta och mer flexibla 2006 än 1996. Det är fler rektorer i den senare undersökningen som är mer kritiska till och kräver starkare argument för att plocka ut barn från den vanliga klassen, än vad som var fallet för tio år sedan:

... Vi har inga särskilda undervisningsgrupper... om man har svårigheter, alltså med läs- och skriv eller att man ligger väldigt nära att bli mottagen i särskolan – det finns ju ingen anledning!

Jag tycker att det ska mycket till innan man föreslår en förälder en annan undervisningsgrupp... Det här med utanförskap, vi ska inte bygga in det, det finns ändå.

De särskilda undervisningsgrupper som tillhörde den egna skolan beskrevs alltså oftare, som flexibla och mer tillfälliga anordningar. En rektor såg den som ett medel för att kunna arbeta inkluderande med barnet i den vanliga klassen:

Det är ju meningen att de ska kunna slussas ut så fort som möjligt. I den här lilla gruppen har vi möjlighet att titta närmare på dem och försöka hitta metoder som fungerar. Sedan kan det ju vara aktuellt att placeras ut i klassen på heltid igen... då vet man hur man ska hjälpa just det barnet.

När skolledarna diskuterar frågan om de segregerade grupperna var det några som intog ett tydligt elevperspektiv:

Det får inte bli någon förvaring... man får inte bli institutionsskadad, man måste få tillhöra sin stora grupp.

Det vet vi ju att så långt som möjligt vill ju eleven vara kvar i den normala situationen tillsammans med sina klasskamrater.

En skolledare menade att för ett optimalt resultat gällde det att behålla eleverna så länge som möjligt i klasserna och nyttja resurserna på ett sådant sätt att lärarna klarade av det, vilket innebar tillgång till specialpedagogisk kompetens:

Förut hade vi väldigt många här på Y-skolan som gick en stor del av dagen i liten grupp. Där är det frågan om det var den vuxnes behov eller elevens.

En annan rektor talade om sin strävan att försöka vidga begreppet normalvariation och hon upplevde att lärarna på hennes skola på ett annat sätt än tidigare hade börjat acceptera och efterfråga specialpedagogiskt stöd i den ordinarie undervisningen, istället för i särskilda undervisningsgrupper. I den mån man utnyttjade den senare konstruktionen fick den inte vara statisk. Den organisation som har som uppdrag att möta elevernas behov måste vara flexibel då behoven hela tiden varierar, ansåg hon:

Sedan finns det ju elever som har svårigheter under lång tid, så på ett eller annat sätt är de involverade i stödåtgärder under sin skoltid, men det innebär inte att de sitter i en och samma grupp hela tiden.

Flera av skolledarna tog upp en del föräldrars negativa inställning till barnets placering i särskild undervisningsgrupp. Rektorernas sätt att reagera inför detta var dock olika. En av dem påpekade vikten av att respektera och lyssna på föräldrarnas åsikter. Hennes grundinställning var att föräldrar förstod vad som var bra för deras barn. Någon annan ansåg att problemet ofta var att få föräldrarna att förstå att tänka ”rätt”:

För några år sedan, när vi var väldigt angelägna om en pojke som vi såg inte skulle få betyg, så tog vi fram en blankett helt enkelt... ”Tackar ni nej så vill vi ha det skriftligt”

## **Specialpedagoger kontra speciallärare**

Synen på specialpedagogens funktion och arbetsuppgifter var fortfarande olika i olika skolor. Ett par av rektorerna hade till exempel, fortfarande femton år efter utbildningsreformen, en ganska osäker uppfattning om huruvida deras lärare hade specialpedagog- eller speciallärarutbildning.



Andra var väl medvetna om skillnaderna men använde ändå sina specialpedagoger, huvudsakligen som traditionella speciallärare i små grupper eller med en eller ett par elever åt gången. De ställde sig negativa till specialpedagogutbildningen eftersom man ansåg att den innehöll för mycket handledarutbildning och för lite kunskaper om hur man bemöter elever individuellt.

En skolledare, som representerade en så kallad ”stabil” skola med ganska många äldre lärare, lät sina specialpedagoger tjänstgöra i särskilda undervisningsgrupper, trots att han själv helst hade sett att de fungerat som handledare i arbetslaget: ”Men där är vi inte än... det är ju också en fråga om traditioner och attityder – där har vi varit lite försiktiga och inte rivit i.”

En annan menade att den specialpedagogiska utbildningen och den specialpedagogiska professionen hade framtiden för sig: ”Det finns inte resurser att sitta en och en eller två, tre i smågrupper... Frågan är ju också om det ger effekt...”.

De flesta av de intervjuade ansåg specialpedagogisk handledning av övriga lärare som både viktig och genomförbar. En av dem poängterade dock att den alltid borde vara frivillig:

I begynnelsen, innan jag kom hit, var det ett tvång, och det ska det ju aldrig vara med handledning, så det tog jag bort... Då tappade vi i och för sig ett arbetslag, men alla andra är ju med och det har gett kraft och tyngd, att man själva har valt det.

För de flesta skolledare föreföll det naturligtast att specialpedagogerna fördelade sin tid mellan handledning och undervisning. 50 % av vardera hade en av dem som ett mått. En rektor som ansvarade för en förortsskola i ett socialt relativt tungt område, ansåg att handledningen var en värdefull tillgång för skolan men betonade att den förutsatte en arbetslagsorganisation: ”Självklart. Man klarar inte av dagens uppgifter utan att arbeta i ett stödjande arbetslag”.

På en av skolorna hade man tidigare använt mycket av resurserna för att bilda särskilda undervisningsgrupper. Den nya rektorn ansåg emellertid inte att det var det bästa sättet att få ut det optimala i verksamheten. Eftersom man inte ”kan kunna allt” måste man hitta samarbetsformer och ta reda på hur man kan komplettera varandra, menade hon:

Klassrummet har länge varit ett slutet rum för lärarna. Nu tycker jag att man måste öppna den arenan och låta andra komma in och samverka.

Hon berättade att förändringar var på gång; att specialläraren var mycket mera ute i klasserna än tidigare och att man var på väg att anställa en specialpedagog som skulle ha en samlande, handledande och konsultativ roll. Hon tog dock upp svårigheten med att vara handledare på sin egen skola: ”Man måste lyfta sig lite ovanför gruppen för att klara av det.” Ett sätt för arbetsledningen att bidra till det var att skapa en semester-tjänst för att markera att det inte var fråga om en gängse lärartjänst, utan framför allt ett samordnande och handledande arbete.

En av rektorerna deklarerade tydligt att skillnaden mellan en speciallärare och en specialpedagog var att hon av den senare förväntade sig handledningskompetens. När de gällde lärarnas sätt att förhålla sig till de båda yrkeskategorierna tyckte hon att de äldre lärarna oftare hade en tendens att ropa på hjälp när det inte fungerade för några elever ”de borde gå i en annan skola... de passar inte in här!”.

De nyutbildade är ju mer vana att ha lagperspektivet... Därför tror jag att de mer naturligt ber varandra om hjälp, ställer frågor, tar emot reflektioner utifrån på ett öppnare sätt än en mer traditionell, äldre ämneslärare, som ju har sitt ämnesgebit klart för sig, vet var skåpet ska stå, är så erfaren att öppningen kanske inte är lika stor.

## **Skolledarnas syn på utvecklingen 1996 – 2006**

Arbetslagens tillkomst under de senaste tio åren tycks ha påverkat organisation och genomförande av de specialpedagogiska insatserna på ett tydligt sätt:

När jag började som skolledare 1992, så jobbade specialläraren väldigt mycket själv... den lärare som ropade högst fick mest hjälp... sedan portionerades timmarna ut efter något system som inte var speciellt rättvist. Det var ingen som tittade på det eller funderade över om det skulle förändras eller om ungen helt plötsligt kunde läsa. Nu tycker jag att vi är mera flexibla, att man riktar mera... nu lägger vi ner jättemycket krut här och lite mindre där.

En skolledare tyckte att det hade blivit svårare att arbeta i skolan, jämfört med för tio år sedan, att det fanns fler elever med problem, sär-

skilt olika typer av koncentrationsstörningar. Samtidigt ansåg han att de eleverna alltid hade funnits, det var bara det att neuropsykiatrikerna blivit duktigare på att diagnostisera och beskriva problematiken, vilket gjorde att skolan utsattes för ökade krav på specialpedagogiska insatser, som i sin tur inte motsvarades av adekvata resurser.

En annan skolledare tyckte sig se att eleverna hade allt svårare att anpassa sig till det kollektiva systemet och hävdade att det handlade om en individualism som breder ut sig:

Den enda referens de har till det kollektiva är idrotten, för familjen är inget kollektiv längre, släkten är inget kollektiv, syskonen är inget kollektiv. Det finns inget inordningssystem.

Hon ansåg att det gamla normsystemet var utslaget och att man måste få kontakt med eleverna på ett annat sätt än att vara ”... den som bestämmer att man tiger när vuxna talar”.

Hon tyckte vidare att man borde dimensionera om lärarutbildningen och satsa mycket mer på ledarkunskaper på bekostnad av ämnesutbildning:

Jag uppfattar fortfarande att Lärarhögskolan, när man pratar om ämnesstudier, att det är en repetitiv form... att man har väldigt lite av ledarskap med sig. De (studenterna) måste skolas i ledarskap och yrkesidentitet på ett helt annat sätt än vad som görs idag... Det är förlängda ”studietidselever” som kommer ut och ska jobba och de möter en verklighet som är chockerande för dem.

Den rektor som ansvarade för en skola med nästan 90% invandrarelever i ett starkt segregerat bostadsområde, var inne på liknande tankegångar. Han ansåg också att lärarna borde ha mer ledarskapsutbildning men också en mycket större repertoar vad gällde kunskaper i svenska som andraspråk, specialpedagogik, läs- och skrivinlärning; ”att man inte var så specialinriktad, otroligt ämneskunnig kanske, men att man hade större bredd”.

En rektor från ett område med en liknande socioekonomisk struktur tog upp det fria skolvalet och den ökande boendesegregationen som det som förändrat skolan mest under det senaste årtiondet. Samtidigt ansåg han att det nya betygssystemet från 1994 gjort att skolarbetet skärpts upp och blivit mer effektivt: ”Skolan gör ett bättre arbete idag än för tio år sedan och det tror jag är mycket på grund av de krav som har kommit.”

# SKOLLEDARINTERVJUERNA

## 1996 OCH 2006

### – några jämförande resultat

- 2006 är de särskilda undervisningsgrupperna fortfarande vanliga men etableras allt oftare i samarbete mellan skolorna i en kommun eller kommunedel vilket för med sig att hemscoleprincipen sätts ur spel och att eleverna måste gå till en annan skola i kommunen. Egna särskilda undervisningsgrupper på skolan förekommer mera sällan nu än tidigare. När det sker tycks de inte lika permanenta som för tio år sedan. De är mera flexibla och tillfälliga och i många fall har eleven en tillhörighet i den egna klassen.
- Det förefaller som om vissa skolor och kommuner inte tar med sina särskilda undervisningsgrupper när man redovisar de nationella proven, vilket med stor säkerhet förbättrar resultatet utifrån sett och höjer konkurrenskraften för skolan. Därmed ligger tanken nära att särskilda undervisningsgrupper kan komma att bildas av konkurrensskäl och inte utifrån elevernas behov, vilket också någon av rektorerna anser förekommer.
- Till skillnad från 1996 tyckte alla skolledare utom en, att kunskapsmålen och de nationella proven är en tillgång. De menar att de bidrar till att elevernas utveckling och behov blir synliga och att de därigenom kan få ett mera individualiserat bemötande. Det som flera av skolledarna för tio år sedan upplevde som en stressfaktor ses i den senare undersökningen av merparten som ett medel i undervisningen.
- Det fria skolvalet slår olika – ett komplicerat skeende som inte alls var lika tydligt för tio år sedan. Flera skolledare anser att det sporrar till förnyelse och utveckling och att skolan även generellt har påverkats positivt. Skolledare i starkt segregerade områden med hög invandrartäthet ser däremot en negativ utveckling där elevantalet minskar och barn och ungdomar från resursstarka familjer söker sig bort. Detta för också med sig att skolan blir mer segregerad än själva bostadsområdet, vilket kan ge upphov till minskade ekonomiska resurser.

- Flera skolledare är kritiska till de undervisningsmetoder med mycket självständigt arbete och betingsläsning, som man anser dominerar i friskolor och i kommunala skolor i mera etablerade bostadsområden. Elever som behöver mer styrning riskerar misslyckanden och utslagning, menar man.
- Ju mer arbetslagen fått fäste i skolorna, desto större betydelse har specialpedagogens handledande och samordnande insatser fått. De skolor där så inte skett har i allmänhet en övervikt av äldre lärare som ofta har stor rutin och vana att hantera olika pedagogiska situationer och därför kanske inte anser sig ha något egentligt behov av handledning i specialpedagogiska frågor. Men man kan också tolka intervju svaren så att dessa lärare ofta har en större benägenhet att ”ropa på specialläraren” för att inte behöva konfronteras med de problem som uppstår.

# DISKUSSION

Inkludering skulle kunna beskrivas som en viljeinriktning där man ständigt beaktar särskiljandets negativa effekter samtidigt som man utvärderar och omprövar pedagogiska strategier i förhållande till elevers individuella och växlande behov. Inkluderande utbildning kan vidare beskrivas som både ett pedagogiskt och ett specialpedagogiskt område. Generell pedagogisk kunskap, som omfattas av alla lärare och som även innefattar en grundläggande specialpedagogisk kompetens och mental beredskap att se till hela variationen av elever, bildar tillsammans med mera uttalad specialpedagogisk kompetens och spetskunskap ett kontinuum. Detta innebär att skolan måste karaktäriseras av samarbete mellan olika professioner, av flexibilitet och pedagogisk problemlösningsförmåga och inte minst delaktighet för elever och föräldrar. En konstruktion som enligt Skrtic, Sailor & Gee (1996) karaktäriserar inkluderande skolor och som enligt flera av skolledarna i undersökningen kräver fungerande arbetslag.

Sammanfattningsvis kan man säga att de rektorer som var inriktade på att organisera verksamheten i fungerande arbetslag, på ett mera naturligt sätt såg specialpedagogen som en handledande och samordnande resurs, en person som skulle bidra till att man tillsammans kom fram till lösningar som inte stängde ute elever från den ordinarie skolmiljön. De rektorer som inte resonerade i dessa banor och inte såg den enskilda eleven som ett i huvudsak kollektivt ansvar, ville gärna att specialpedagogen gick in i ”specialundervisningsfunktionen” ofta som lärare i små segregerade grupper, mer eller mindre permanentade.

Vissa skolledare efterfrågade alltså en specialpedagogisk funktion som enbart innebar arbete med den enskilda eleven. Därmed befriades den övriga personalen från ansvaret att fungera flexibelt och att tillsammans finna lösningar inom den vanliga klassens ram, det vill säga skolan verkade exkluderande när det uppstod problem. Andra skolledare fann en handledande och fortbildande specialpedagogisk funktion mera relevant vilket gjorde att elever inte segregades lika lätt. Pedagogiska och specialpedagogiska lösningar konstruerades i samarbete, inom gängse ramar - man arbetade i en inkluderande riktning (Heimdahl Mattson och Roll Pettersson, in press).

Det senare förutsätter en medvetenhet hos skolledarna om specialpedagogens yrkesroll och om vikten av grundläggande specialpedagogiska insikter hos alla lärare. Som övergripande ansvarig för vad som sker på

skolan måste skolledaren i sin tur kunna avkrävas välgrundade pedagogiska och specialpedagogiska motiv exempelvis till varför en viss elev placeras i särskild undervisningsgrupp eller varför vissa åtgärder kan anses adekvata och andra inte.

Några rektorer i studierna ifrågasatte föräldrars negativa uppfattning angående placeringen av deras barn i särskild undervisningsgrupp. Roll Pettersson (2001) konstaterar att föräldrar till barn med funktionshinder ofta säger sig sakna inflytande och en meningsfull roll i skolans placeringsprocesser och att många upplever en större frustration över sådana brister i systemet än över barnets funktionshinder.

Decentraliseringen av skolan har tvingat fram ett politiskt behov av centrala mål och central utvärdering vilket, bland annat genom mediernas behandling av utvärderingsresultaten, lett fram till en konkurrenssituation mellan olika kommunala skolor och mellan kommunala skolor och friskolor, där var och en söker värna om sitt elevunderlag som garanti för ekonomin. En ojämn tävlan kan man tycka eftersom skolor existerar under olika förutsättningar och där friskolorna – till skillnad från de kommunala skolorna – enligt skollagen inte behöver åta sig elever som kan komma att kosta utöver det vanliga. Detta kan i sin tur ses som en bidragande faktor till den ökade segregeringen av elever i särskilda undervisningsgrupper som bland annat Blom (2002) tar upp. Flera skolledare pekade i undersökningen på hur man under den senaste tioårsperioden lyckats vända kunskapsmålen till någonting positivt, genom att redan från skolstarten följa elevernas individuella utveckling till exempel när det gäller att lära sig läsa, skriva och räkna och vid behov sätta in tidiga åtgärder. För dem har fokus därmed inte hamnat på de nationella proven i sig utan snarare skolans förmåga att undanröja hinder för inläring.

Utvecklingen beskriver dock en paradox: På flera av de undersökta skolorna har man de senaste tio åren skurit ner på antalet särskilda undervisningsgrupper och ifrågasatt nivågrupperingar. Skolledarna strävar efter att organisera sina lärare i arbetslag för att därigenom bland annat öka flexibilitet och samarbete när det gäller olika former av pedagogiska lösningar. Allt i överensstämmelse med rådande pedagogisk forskning som visar på stigmatiserande effekter av permanenta former av segregering åtgärder (Gustafsson och Myrberg, 2002). Samtidigt, säger författarna, har segregeringen ut och bort från hemskolan ökat kraftigt genom en näst intill fördubbling av elevantalet i särskolan under samma tidsperiod.

Enligt resultatet av skolledarintervjuerna har dessutom ett stigande antal särskilda undervisningsgrupper, gemensamma för flera skolor och ibland för flera kommuner, etablerats. Segregeringen inom skolan ifrågasätts och motverkas alltså på många av skolorna medan segregeringen ut från den egna skolan ökar.

Risken finns att man, genom pedagogisk okunskap och historielöshet ifråga om segregeringens stigmatiserande effekter, är på väg in i en ny institutionaliseringsfas. En utveckling som enligt Goffman (1961) och Tøssebro (2004) är till för att gagna omgivningen – inte de barn och ungdomar som berörs. Enligt Westling Allodi (2002) beskrivs arbetet i segregerade grupper ibland som en slags avantgardistisk pedagogisk verksamhet med elever som den vanliga omgivningen inte ”klarar av”. Men samma verksamhet skulle också kunna beskrivas som arrièregardistisk, skriver hon ”... a troop who deal with those who are wounded on the educational fields” (s. 105).

Elever som inte klarar målen riskerar alltså att segregeras med den öppna agendan att få adekvat undervisning i en lugnare miljö och med den dolda att inte verka hindrande på övriga elevers utveckling. Det officiella skälet till bildandet av särskilda undervisningsgrupper är elevernas rätt till en anpassad undervisning, som man förutsätter lättast genomförs i en liten och homogen grupp. Ett argument som i och för sig bör ifrågasättas bland annat med tanke på dessa grupper ibland består av elever med så disparata funktionshinder och problem att det blir svårt, för att inte säga omöjligt, att upprätthålla pedagogisk kompetens och adekvata pedagogiska strategier.

Det inofficiella skälet handlar däremot om att nå bra resultat med övriga elever, för att inte förlora dem till konkurrenterna, och därigenom äventyra skolans ekonomi och fortlevnad.

I 2006 års studie framgår att de särskilda undervisningsgrupperna inte alltid redovisas i skolornas resultat av de nationella proven, vilket riskerar att skapa ännu ett incitament till den pågående segregeringen. Att elever i behov av specialpedagogiska insatser flyttas ut från skolan och bildar gemensamma grupper på andra skolor eller i särskilda lokaler, ökar deras ”osynlighet” ytterligare. Det urgröper insynen i och ansvaret för dessa elevers rätt till en optimal utveckling och låter dem på ett orättfärdigt sätt betala för hemskolans utifrån sett bättre resultat.



# REFERENSER

Blom, A. (2006) Gränsdragningsprocesser. *Bedömning och sortering av elever med skolrelaterade svårigheter såsom utvecklingsstörning, neurologiska och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, psykosociala problem och beteendestörningar*. Paper. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Braadland, N. (1997) En skola för alle – alle inkludert. I J.Tøssebro (red.), *Den vanskelige integreringen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Fischbein, S. & Roos, C. (in press) Introduktion – Interaktion, delaktighet och lärande. I C.Roos & S.Fischbein (red.) *Öppen för möjligheter. Specialpedagogiska perspektiv på dövhet och hörselnedsättning*. Lund. Studentlitteratur.

Fischbein, S. (2001) *A Holistic view on Children's Growth and Development*. Paper presented at the International Congress Children and Young People in a Changing World. Agrigento (Italy) 9-16 June 2001.

Goffman, E. (2005) *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm. Prisma.

Gustafsson, J.E & Myrberg, E. (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Skolverket.

Heimdahl Mattson, E. (1998) The School Situation of Students with Motor Disabilities. Interaction of Individual Prerequisites and Environmental Demands. Stockholm. HLS Förlag.

Heimdahl Mattson, E. (2002) Inclusive strategies and bureaucratic organisations in integrated and segregated schools systems. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 3, (1), 38 – 55.

Heimdahl Mattson, E. (2003) Statliga specialpedagogiska stödinsatser för elever med funktionshinder. Behovsinventering och analys. Härnösand. Statens Institut för Handikappfrågor i Skolan.

Heimdahl Mattson, E. & Roll Pettersson, L. (accepted) Reading and writing difficulties in relation to inclusion and exclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Holm, P., Holst, J., Olsen, S. B. & Perlt, B. (1997) Efter normaliseringen I J. Tøssebro (red.) *Den vanskelige integreringen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur.

Lpo 94, Lpf 94. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Malmgren Hansen, A. (2002) *Specialpedagoger. Nybyggare i skolan*. Stockholm. HLS Förlag.

Nirje, B. (2003) *Normaliseringsprincipen*. Lund. Studentlitteratur.

Nyman, J. (2005) Inkludering eller segregering? En studie över hur elever upplever att bli förflyttade från sin vanliga klass.  
Examensarbete 10 p C-nivå Specialpedagogiskt kunskapsområde,  
Lärarhögskolan i Stockholm.

Thomas, G. & Vaughan, M. (2001) *Inclusive Education. Reading and Reflections*. Berkshire. Open University Press.

Oliver, M. (1996) *Understanding disability. From theory to practice*. London. Palgrave.

Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund. Studentlitteratur.

Roll Pettersson, L. (2001) *Between open systems and closed doors. The needs and perceptions of parents of children with cognitive disabilities*. Stockholm. HLS Förlag.

Skrtic, M.T., Sailor, W., Gee, K. (1996) Voice, collaboration, and inclusion. Democratic themes in educational and social reform initiatives.  
*Remedial and Special Education, 17*, 142-157.

Tetler, S. (2000) Rummelighedens didaktik. I J. Holst, S. Langager, & S. Tetler (red). *Specialpædagogik i en brydningstid*. København. Systime Academic.

Thomas, G. & Vaughan, M. (2001) *Inclusive Education. Reading and Reflections*. Berkshire. Open university Press.

Tøssebro, J. (1997) Inledning. I J. Tøssebro (red.),  
*Den vanskelige integreringen*. Oslo. Universitetsforlaget.

Tøssebro, J. (2004) Introduksjon – integrering og inkludering, historikk og politikk. I J. Tøssebro (Ed.), *Integrering och inkludering*. Lund. Studentlitteratur.

Westling Allodi, M. (2002) *Support and Resistance. Ambivalence in Special Education*. Stockholm. HLS Förlag.



**Specialpedagogiska institutet** är en rikstäckande myndighet för statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor. Våra insatser syftar till att öka kunskapen hos dem som arbetar i kommunerna, så att barn, unga och vuxenstuderande med funktionsnedsättning kan få en utveckling och utbildning i hemkommunen präglad av lika värde och lika möjligheter. Vi gör det genom att sprida information och kunskap om specialpedagogik samt initiera och medverka i utvecklingsarbete inom området.

Se även vår webbplats [www.sit.se](http://www.sit.se)



[www.lararhogskolan.se](http://www.lararhogskolan.se)



[www.sit.se](http://www.sit.se)

Best.nr 52  
ISBN: 91-85095-35-4