



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp,  
inom Speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning  
Magisterexamen specialpedagogik  
HT 2016**

## **Skolplacering för grundsärskolans elever**

- var och hur genomför eleverna sin obligatoriska skolgång?

**School placement for pupils with intellectual disabilities in compulsory school**

- where and how do pupils carry out their compulsory education?

**Johanna Adolfsson Gunnarsson och Karin Doyle**

Sektionen för lärande och miljö

**Författare/Author**

Johanna Adolfsson Gunnarsson och Karin Doyle

**Titel/Title**

Skolplacering för grundsärskolans elever – var och hur genomför eleverna sin obligatoriska skolgång?  
School placement for pupils with intellectual disabilities in compulsory school – where and how do pupils carry out their compulsory education?

**Handledare/Supervisor**

Linda Petersson

**Examinator/Examiner**

Ann-Elise Persson

**Sammanfattning/Abstract**

Vi har valt att undersöka grundsärskoleelevers skolplacering. Vårt syfte är att undersöka vad en skolgång i grundsärskolan idag, i praktiken kan innebära för eleven, med avseende på skolplacering, och vårt mer preciserade syfte är att undersöka elevers skolplacering i grundsärskolan, avseende kursplanstillhörighet, elevens fysiska placering och skolans organisation.

Vi har, för att undersöka grundsärskoleelevers skolplacering, riktat oss med en enkät till 46 kommuner i 3 län i Sverige. Vi har också genomfört intervjuer med två personer som först deltagit i enkätundersökningen. Det visar sig i vår undersökning att grundsärskolan i praktiken, för de elever som är mottagna inom skolformen, kan se mycket olika ut både inom och mellan de kommuner som varit föremål för vår undersökning. Det saknas till stor del forskning om var och hur elever i grundsärskolan är skolplacerade, de undersökningar som finns är främst gjorda inom skolmyndigheterna. I framtiden skulle det vara av vikt om ytterligare undersökningar gjordes beträffande var och hur våra grundsärskoleelever är skolplacerade, inte minst för att kunna jämföra exempelvis skolresultat och trivsel med fysisk skolplacering. Det är av vikt att vara medveten om olikheten inom skolformen, för yrkesutövande, men även för att t.ex. kunna delta i den diskussion kring grundsärskola som finns såväl inom forskningen, som i den mer allmänna samhällsdebatten.

**Ämnesord/Keywords**

Grundsärskola/n, grundsärskoleelever, kursplan, obligatorisk skolgång, skolplacering, särskola, särskoleelever, timplan, träningskoleelever

# Innehåll

|   |    |
|---|----|
| 1. Inledning .....  | 6  |
| 1.1. Bakgrund .....   | 6  |
| 1.2. Syfte och problemformulering.....                            | 9  |
| 1.2.1. Preciserat syfte / Frågeställning.....                     | 9  |
| 1.3. Studiens avgränsning .....                                   | 9  |
| 1.4. Aktuella begrepp och användande av dem i studien .....       | 10 |
| 1.4.1. Särskolans säregna nomenklatur .....                       | 10 |
| 1.4.2. Integrerad.....  | 10 |
| 1.5. Studiens upplägg.....  | 11 |
| 2. Tidigare forskning och teoretiskt ramverk .....                | 12 |
| 2.1. Tidigare forskning .....                                     | 12 |
| 2.1.1. Grundsärskolans historia .....                             | 12 |
| 2.1.2. Skolverkets allmänna råd.....                              | 14 |
| 2.1.3. Skolinspektionens granskning .....                         | 16 |
| 2.1.4. FN:s barnkonvention och Salamancadeklarationen .....       | 18 |
| 2.1.5. Skolverkets studie av grundsärskoleelevers situation ..... | 19 |
| 2.1.6. Internationell forskning (USA).....                        | 21 |
| 2.2. Teoretiskt ramverk.....                                      | 24 |
| 2.2.1. Systemteori .....  | 24 |
| 3. Metod.....   | 28 |
| 3.1. Val av metod.....  | 28 |
| 3.1.1. Mixed methods .....  | 28 |
| 3.1.2. Enkätstudie .....  | 29 |
| 3.1.3. Reflexiva intervjuer .....                                 | 30 |

|  |    |
|--|----|
| 3.2. Pilotstudie .....   | 32 |
| 3.3. Urval .....   | 33 |
| 3.4. Genomförande enkätstudie .....                                    | 33 |
| 3.4.1. Kontakt med respondenter.....                                   | 33 |
| 3.4.2. Beskrivning av enkäten ”Grundsärskolan i er kommun/enhet” ..... | 34 |
| 3.4.3. Bortfallsanalys .....   | 35 |
| 3.5. Genomförande intervjuer.....                                      | 36 |
| 3.6. Bearbetning.....  | 37 |
| 3.6.1. Bearbetning enkätsvar .....                                     | 37 |
| 3.6.2. Bearbetning intervjuer .....                                    | 37 |
| 3.7. Tillförlitlighet .....  | 38 |
| 3.7.1. Reliabilitet .....  | 38 |
| 3.7.2. Validitet .....   | 39 |
| 3.7.3. Generaliserbarhet.....  | 40 |
| 3.8. Etik.....   | 41 |
| 4. Resultat .....  | 42 |
| 4.1. Resultat enkätstudien.....  | 42 |
| 4.1.1. Respondenternas bakgrund och roll vid mottagande.....           | 42 |
| 4.1.2. Elever och deras skolplacering .....                            | 46 |
| 4.1.3. Organisation .....  | 52 |
| 4.1.4. Ytterligare frågor .....  | 58 |
| 4.2. Resultat intervjuer.....  | 58 |
| 4.2.1. Fokus i intervjuerna/intervjuguide .....                        | 58 |
| 4.2.2. Intervjuer .....  | 59 |
| 4.3. Sammanfattning.....   | 63 |
| 4.4. Analys av resultat .....  | 64 |

|  |    |
|--|----|
| 4.5. Slutsatser.....                                   | 69 |
| 5. Sammanfattning och diskussion .....                 | 71 |
| 5.1. Diskussion av resultaten .....                    | 71 |
| 5.1.1. Kursplanstillhörighet .....                     | 72 |
| 5.1.2. Fysisk placering och skolans organisation ..... | 72 |
| 5.1.3. Grundsärskolan en svensk företeelse.....        | 73 |
| 5.2. Metoddiskussion.....                              | 74 |
| 5.3. Tillämpning .....                                 | 75 |
| 5.4. Fortsatt forskning.....                           | 76 |
| Referenser.....  | 78 |

# 1. Inledning

## 1.1. Bakgrund

Vad är egentligen grundsärskola? Hur ser skolgången ut för de elever som genomför sin obligatoriska skolgång inom den? Är det lika för alla elever, eller skiljer det sig åt? Och i så fall; på vilket sätt skiljer det sig åt?

Detta kan vid första anblick se ut som mycket grundläggande frågor med självklara svar. Frågor som vi redan borde haft svaret på, långt före det att vi sökte till Speciallärarprogrammet, eller, kanske ännu viktigare, före det att vi sökte oss till arbetsplatsen grundsärskolan. Och det hade vi förmodligen också, men ju mer vi funderat och diskuterat, desto mer uppenbart tycks det att frågorna är berättigade och tydliga, medan svaren framstår som mindre självklara än tidigare.

Under vår utbildningstid har mycket av vår tid ägnats åt att betrakta grundsärskolan och dess pedagogik - specialpedagogik, och dess målgrupp - elever med utvecklingsstörning, ur olika perspektiv. Att problematisera och diskutera specialpedagogik och grundsärskolan och dess "vara – eller icke vara" har utgjort en nyttig och naturlig del i utbildningen. Ofta har grundsärskolan och dess verksamhet problematiserats utifrån mer eller mindre givna dikotomier såsom kategoriskt eller relationellt perspektiv (jmf. medicinskt eller socialt perspektiv) och kunskapsorientering eller omsorgsorientering i verksamheten. Diskussionerna (och till viss del litteratur, se bl.a. Aspelin (2010)) har också berört huruvida vissa av dessa dikotomier är konstruerade utifrån en viss uppfattning, eller rentav missuppfattning, och således skulle kunna sägas utgöra s.k. falska dikotomier.

Genom att under utbildningstiden ha problematiserat och diskuterat samt förkovrat oss i forskningsläget och rapporter kring grundsärskolan, tror vi oss ha antagit en mer kritisk hållning till vår arbetsplats (grundsärskolan) som samhällsinstitution, samt vår framtida yrkesgärning, att, så att säga, "verkställa" det omdiskuterade begreppet

specialpedagogik i praktiken. Såväl i olika samtal, informella och formella i form av seminarie- eller basgruppsdiskussioner, som vid läsande av litteratur, har vi gradvis fått ökad insikt i att den i diskussionerna fokuserade "grundsärskolan" tycks innebära olika förhållanden för olika personer på olika platser.

När vi under studietiden i allmänhet och inför denna studie i synnerhet pratat med varandra om olika förhållanden på våra respektive arbetsplatser har vi slagits av att de tycks se olika ut och organiseras på delvis olika sätt i praktiken. Diskussioner med utgångspunkt i sådana olikheter har fått oss att vilja ytterligare fundera över och praktiskt ta reda på vad som egentligen utgör "grundsärskola" för elever, i olika geografiska områden.

Vår högre ambition är att göra ett slags begränsad men ändå delvis explorativ undersökning som skulle kunna peka ut framtida forsknings- och/eller diskussionsämnen, medan vår mer realistiska ambition är att bidra med en beskrivning av hur grundsärskolan kan se ut på olika platser i Sverige, beträffande elevernas skolplacering.

Vårt forskningsområde kan, initialt, sägas främst vara valt utifrån personliga intressen och erfarenheter (Bryman, 2008). Våra erfarenheter från arbetslivet har gett oss implikationer om att det kan se olika ut i olika kommuner avseende hur grundsärskolan organiseras, och således också hur och var elever i grundsärskolan genomför sin obligatoriska skolgång. Sett i ljuset av pedagogikforskning skulle vi vilja kalla vårt problemområde delvis explorativt (Bjereld *et.al.*, 2009). Samtidigt kan vi delvis ställa vårt problemområde i relation till tidigare undersökning gjord av Skolverket (2002).

Då speciallärarens yrkesroll, och då särskilt i form av rollen "lärare i grundsärskolan", kan uppfattas som delvis motsägelsefull, då såväl yrkets som arbetsplatsens själva existens kan diskuteras (vilket också gjorts, se bl.a. Tideman & Szönyi (2011)) anser vi det vara extra viktigt att kartlägga tydligt vad grundsärskolan egentligen är och hur den är organiserad för eleverna. En av de inledande frågor vi ställt oss är: Hur kan man (vi) rimligen göra en bedömning av en samhällsinstitutions kvalitet eller rentav existens, och ta ställning i den redan existerande debatten, utan att inneha deskriptiv data, vilken

beskriver vad skolplacering i grundsärskolan innebär för eleven i praktiken? För att kunna diskutera grundsärskolans kvaliteter, brister och, i förlängningen, dess existensberättigande och framförallt dess funktion för elever med utvecklingsstörning, anser vi att det är av vikt att man också inventerar och undersöker var och hur elever i grundsärskolan faktiskt genomgår sin obligatoriska skolgång.

Grundsärskolan regleras främst genom Skollagen (SFS (2010:800)) och Läroplan för grundsärskolan (Lgrsär11), samt Skolförordningen (SFS (2011:185)).

I det 11 kap. i Skollagen, vilket behandlar skolformen Grundsärskolan specifikt, framgår vad grundsärskolan har för uppgift:

Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa.

Utbildningen ska utformas så att den bidrar till personlig utveckling, förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning.

Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet. (SFS (2010:800) kap.11, 2§)

Det framgår vidare tydligt i Skollagen (SFS (2010:800), 11 kap., 5§) att elever kan kombinera studier mellan grundsärskolans ämnen och träningsskolans ämnesområden. Också ämnen från grundskolans kursplan kan läsas av elever mottagna inom grundsärskolan. Det framgår dessutom i skollagens inledande kapitel (kap. 1, 9§) tydligt att: "Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas" (SFS (2010:800)).

Skollagen och andra dokument tycks dock lämna ett relativt stort svängrum för kommunerna då dessa anordnar utbildningen och konstruerar samt organiserar sin grundsärskola. Detta har inte bara upplevts av oss, yrkesutövare inom grundsärskolan, utan också till viss del framkommit vid undersökningar och granskningar av såväl Skolverket (2002) som Skolinspektionen (2011; 2013). Det är med bakgrund mot denna, av oss upplevda, samt förmodade även i övrigt förekommande, olikhet som vi genomför föreliggande studie.



## **1.2. Syfte och problemformulering**

Vårt syfte är att undersöka vad en skolgång i grundsärskolan idag, i praktiken kan innebära, med avseende på skolplacering. Vi vill undersöka hur och var elever inskrivna i skolformen grundsärskola genomför sin obligatoriska skolgång.

### **1.2.1. Preciserat syfte / Frågeställning**

Det preciserade syftet med föreliggande studie är att undersöka elevers skolplacering i grundsärskolan, avseende kursplanstillhörighet, elevens fysiska placering och skolans organisation.

Hur organiseras grundsärskoleelevers obligatoriska skolgång avseende

- kursplanstillhörighet?
- fysisk placering?
- skolans organisation?

## **1.3. Studiens avgränsning**

Studien är begränsad till att undersöka skolplacering för elever som läser i skolformen grundsärskolan. Vi har valt att enbart fokusera den obligatoriska skoltiden och elever som är inskrivna i grundsärskolan ”nu” dvs. under höstterminen 2016.

Geografiska avgränsningar har gjorts, motiverat av att arbetet ska vara praktiskt genomförbart. Studien pågår under en begränsad tid, och vi finner det nödvändigt att endast rikta oss till ett visst geografiskt område. Vi har valt att undersöka skolplacering för grundsärskoleelever i en geografiskt begränsad del av Sverige, bestående av 3 län, omfattande sammanlagt 46 kommuner. För att se detta i ett nationellt perspektiv kan det sättas i proportion till antalet län och kommuner i Sverige; 21 län och 290 kommuner. Vi har med vår undersökning alltså riktat oss till 1/7 av Sveriges län, och ungefär lika stor andel av antalet kommuner. Det geografiska område som omfattats av studien svarar för drygt 1/6 av Sveriges befolkning.

## 1.4. Aktuella begrepp och användande av dem i studien

### 1.4.1. Särskolans säregna nomenklatur

*Särskola* är en term som används ganska frekvent, vilken, som vi tolkar det, är att betrakta som ett tänkt (även använt i officiella sammanhang, se Skolverket, 2014) paraplybegrepp som omfattar såväl grundsärskola som gymnasiesärskola. Tidigare var detta också ett vedertaget begrepp för delar av vad som idag ingår i grundsärskolan. Vi har medvetet valt att inte använda oss av begreppet *särskola* i denna studie eller i ingående enkät och intervjuer, undantaget då originaltext som vi refererar till använt begreppet. *Grundsärskola* är den idag korrekta benämningen av skolformen grundsärskola, vilken sedan omfattar såväl grundsärskola (kursplan och kunskapskrav) som träningsskola (att betrakta som egen inriktning inom grundsärskolan, då den delvis har egen avgränsad kursplan mm). Grundsärskola utgör således både ett övergripande samlingsbegrepp och en underordnad organisation/praktik (Lgrsäl1). Träningsskola är ett begrepp som förmodligen kan ses som en kvarleva från den tid då Träningsskolan utgjorde en egen skolform. Då fackspråk i allmänhet och nomenklatur i synnerhet kan anses skapas och omskapas/revideras för att öka stringens och minska missförstånd, kan man utan att vara särskilt cynisk anta att detta är att betrakta som ett exempel på ett språkligt misstag. För att kunna uttrycka oss tydligt nog i vår enkät har vi fått göra vissa språkliga förtydliganden, då *grundsärskola* i den mer övergripande betydelsen, som skolform, och *grundsärskola* i den underordnade meningen lätt förväxlas.

### 1.4.2. Integrerad

Vi har medvetet valt att i denna undersökning inte använda termen *inkludering*, utan använder oss istället av *integrering* och således också *integrerad elev* etc. Detta med anledning av att vi inte anser oss vare sig kunna undersöka eller i övrigt uttala oss om huruvida elever är inkluderade, i en studie som den vi här genomför. Vi är medvetna om att begreppen integrering och inkludering ibland används i det närmaste synonymt. Dock tänker vi oss att olika aspekter av inkludering vanligtvis avser kvalitet, i någon mån, ofta avseende något som är upplevt av personen/eleven själv (se t.ex. Nilholms definition av begreppen i Skolverket, 2014). Det vi avser att studera är inte upplevd kvalitet, såsom i olika aspekter av inkluderingsbegreppet, utan snarare företeelsen integrering.

I Skolverkets stödmaterial, *Integrerade elever* (2014), framgår att: ”Integrerad elev innebär enligt skollagen att en elev i grundskolan kan få sin utbildning i grundsärskolan eller att en elev i grundsärskolan kan få sin utbildning i grundskolan eller sameskolan.” (Skolverket, 2014 s. 6). Vi väljer här att använda oss av *integrerad* i den betydelsen.

## **1.5. Studiens upplägg**

I denna studie tar vi först avstamp i grundsärskolans historia för att sedan presentera några myndighetsskrifter och rapporter vilka tangerar vårt syftesområde. Tidigare forskning saknas till viss del inom just det område vi studerar, vilket är orsaken till att vi hänvisar till myndighetsskrifter. Vi ger också i kapitlet en bild av viss internationell forskning. Sist i kapitel två presenterar vi systemteori, i vilken vi tar vår teoretiska utgångspunkt då vi betraktar skolan och dess organisation.

I kapitel tre redovisar vi för vårt metodval, mixed methods, samt enkätstudie och reflexiva intervjuer som metoder, vilka vi kombinerar i vår studie.

Det fjärde kapitlet, Resultat och analys, innehåller resultat från enkätundersökningen, intervjuerna, samt en sammanfattning av de båda undersökningarnas resultat. I slutet av kapitlet sätter vi resultaten i relation till teori, och presenterar slutligen våra slutsatser.

Det femte och avslutande kapitlet ägnas åt att diskutera resultaten men också de metoder som använts i studien. Till sist föreslår vi, hur det resultat vi kommit fram till i denna studie, skulle kunna användas i, eller inspirera till, framtida forskning, samt vad det kan komma att betyda inom yrkesområdet, och för yrkesrollen Speciallärare.

## 2. Tidigare forskning och teoretiskt ramverk

### 2.1. Tidigare forskning

#### 2.1.1. Grundsärskolans historia

Det finns information om funktionshindrade sedan antiken, konstaterar Grunewald (2008). Attityden kring de funktionshindrade har alltid varit kluven. Det var under 1700-talet som funktionshindrade började uppmärksammas, det var även då som termen *idiot* började användas medicinskt. Under medeltiden var några grupper klassificerade, till exempel döva och blinda, medan utvecklingsstörda ännu inte var klassificerade i någon särskild grupp, det skulle dröja till 1800-talet innan detta gjordes. På 1840-talet började man undervisa vad man kallade idioter, det var franska psykiatrer som var först med att göra detta. Vid samma tidpunkt i Schweiz hade de första anstalterna för sinnesslöa öppnats (Grunewald, 2008).

Landstingen i Sverige etablerades år 1862. Landstingens största uppgift var då, likt nu, inom sjukvården, men av landstingen var det några som även öppnade skolhem, detta skedde dock först på 1870-talet (Bakk & Grunewald, 2004). Det var då staten som betalade driften av skolhemmen som fanns i de olika landstingen (ibid.)

De barn och elever som har varit avvikande och svåra att hantera har alltid varit föremål för diskussion under de gemensamma skolformerna, menar Börjesson & Palmblad (2003). Det har alltid funnits tendenser till att dessa elever segregeras från den reguljära skolan. Detta har skett under alla tider, både historiskt och idag. Ett argument för att särskilja elever från den normala normen, har varit att detta är för både normalgruppens bästa, samt för den enskilda individen som särskiljer sig.

Börjesson & Palmblad (2003) redogör för att man i skolans organisation under 1900-talet, klassificerade elever efter vad som ansågs vara normalt och önskvärt. De elever som inte föll inom ramarna placerades utefter olika kriterier, i fyra olika grupper. I den första gruppen var de elever som var sjuka kroppsligt eller funktionshindrade placerade, i den andra gruppen var de elever som var bråkiga och svåra att hantera, den tredje gruppen utgjordes av de som blev mobbade och där skolan inte kunde bryta

mobbningsen, då flyttades eleven till annan skola eller skolform. Den fjärde gruppen var de elever som inte nådde upp till måldokumentet och inte hängde med i undervisningen, de placerades i särskolan eller i speciella klasser. Börjesson och Palmblad (2013) beskriver hur skolans organisation och kulturella logik fungerade och fungerar, och de förklarar hur skolan av tradition låter de elever som inte hör till normalnormen får individualiserade lösningar.

Särskolan har alltså funnits i över 100 år även om den såg annorlunda ut förr. Undervisningen i särskolan blev lagstiftad först 1944, då under begreppet *sinnesslöundervisning*. Begreppet sinnesslö användes fram till att det kom en ny lagstiftning 1954, då det ändrades till *psykiskt efterbliven* för att senare ändras till *psykiskt utvecklingsstörd* (Jakobsson & Nilsson, 2011). År 1968, i och med att träningskolan startade sin verksamhet, fick alla barn i Sverige rätt till skolgång (ibid).

Omsorgerna av de sinnesslöa var ett frivilligt åtagande fram till 1944 (Bakk & Grunewald, 2004). Efter 1944 kunde de sinnesslöa hållas kvar mot sin vilja på de olika skolhemmen. 1955 kom det en ny lag (Lagen om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna) som gav landstingen skyldighet att ge både vård och utbildning. Landstingen skulle i samband med detta också ha en politisk styrelse, särskolechef, vårdchef och överläkare. 1968 kom den en ny lag (Lagen om omsorger om vissa psykiskt sjuka) som inte var lika tvingande, nu ändrades det till elevers *rätt* till förskola och träningskola. År 1986 kom det sedan en ny omsorgslag och i samband med det fördes särskolan in i skollagen (ibid).

På internationell nivå har det tagits fram olika styrdokument för att få en samsyn mellan olika länder, verksamheter och miljöer. Det finns två typer av styrdokument, den ena typen är *normativa instrument* i form av konventioner, som FNs barnkonvention (antogs 1989) och deklamationer, såsom Salamancadeklamationen (antogs 1994) Förutom konventioner och deklamationer, räknas även lagar, förordningar och rekommendationer till de normativa instrumenten. Den andra typen av internationella styrdokument är *begreppsliga instrument* som innebär att man använder sig av gemensamma definitioner och klassifikationer, som bland annat WHO (världshälsoorganisationen, grundades 1948) har utvecklat (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Under många år tillhörde särskolan landstinget men under 1990-talet kommunaliserades särskolan (Börjesson & Palmblad, 2003). Då särskolans huvudman var landstinget var socialdepartementet ansvarig myndighet, och först 1985 överfördes ansvaret till utbildningsdepartementet. Övergången till utbildningsdepartementet ledde till att skolplikt och undervisning för utvecklingsstörda skrevs in i skollagen. Den första januari 1996 skulle alla särskolor gått från landsting som huvudman till kommunalt styre (Skolverket, 1994). När kommunen blev huvudman för grundsärskolan ökade elevantalet med 52 % och ökningen berodde, enligt Börjesson och Palmblad (2004) just på att det blev kommunerna själva som blev huvudmän och att de då kunde öka samarbetet mellan den reguljära skolan och särskolan. Kommunaliseringen av särskolan ledde till att attityden blev mer tillåtande och accepterande mot särskolans elever, samt att skolpersonal och föräldrar fick mer insyn och ökad kunskap om särskolan. Under 1990-talet förekom det ekonomiska nedskärningar i grundskolan och dess specialundervisning, som misstänks ha lett till att elever i grundskolan, vars inlärningsbehov inte längre kunde tillgodoses, skrivits in i särskolan på grund av resursbrist, och inte på grund av en utvecklingsstörning (Börjesson & Palmblad, 2003).

Riksdagen beslutade år 1995 att en elev inte ska placeras i särskolan mot föräldrarnas/vårdnadshavarnas vilja. På grundskolorna är i stort sett all särskolans verksamhet integrerad, beskriver Bakk och Grunewald (2004). Skolorna har olika varianter av integrering: att eleverna ska kunna gå verksamhetsintegrerade, att eleverna från särskolan ska undervisas med grundskolans elever i en del ämnen, eller att skolorna arbetar med gruppintegrering, som innebär att flera elever från särskolan är placerade i en grundskoleklass (Bakk & Grunewald, 2004).

### 2.1.2. Skolverkets allmänna råd

Skollagen (SFS 2010:800) ändades år 2010 då det hade visat sig att det fanns bristfälligheter i både hur utredningar och förfarande vid mottagande av elever i grundsärskolan gått till (Skolverket, 2013). Utifrån detta underlag arbetade Skolverket, Skolinspektionen och Specialpedagogiska skolmyndigheten fram de allmänna råden för mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan, med kommentarer, i syfte att det ska fungera som stöd för främst de personer som bereder och fattar beslut inför

mottagandet av elever i grundsärskolan. Det är företrädesvis kommunen där eleven är folkbokförd som har ansvar för mottagandet av eleven (Skolverket, 2013).

Varje huvudman har, enligt 2 kap. 8 § skollagen, ansvar för att utbildningen genomförs i enlighet med författningarna. Rektorer, lärare och övrig berörd personal behöver känna till de allmänna råden och ges förutsättningar att följa dem. Det gäller oavsett om verksamheten bedrivs av en offentlig eller enskild huvudman. (Skolverket, 2013, s. 10)

Beslut om mottagande i grundsärskolan, är att betrakta som ett myndighetsutövande, och det är viktigt att ärenden blir noggrant utredda så att besluten fattas på rätta grunder, samt att vårdnadshavare är informerade under hela förfarandet. Kommunerna måste ha rutiner för hur det ska gå till med hela proceduren, både så att vårdnadshavare får veta vem de ska kontakta vid frågor och vid behov av information, samt vem som ansvarar för vad, och vem som beslutar de olika delarna i processen samt var vårdnadshavare kan överklaga beslutet. Under processen ska ärendet dokumenteras och kommuniceras med berörda genom att följa förvaltningslagen (1986:223). I beslutet om mottagande i grundsärskolan är det viktigt att beslutet motiveras och att de olika faktorerna som ligger till grund till bedömningen förklaras. I skollagen (SFS (2010:800)) 3 § framgår att elever har rätt att så långt som möjligt utvecklas efter sina egna förutsättningar. När inte eleven upp till grundskolans kunskapskrav, på grund av utvecklingsstörning, så ska det innan mottagande av eleven i grundsärskolan, enligt skollagen 5 § genomföras fyra utredningar, en pedagogisk, en psykologisk, en medicinsk och en social. Det är kommunen där eleven är folkbokförd som ansvarar för att initiera utredningarna om det finns misstankar om att eleven bör ha sin skolformstillhörighet i grundsärskolan. Om misstankarna finns redan i förskolan eller förskoleklassen, om att en elev kanske ska läsa efter grundsärskolans läroplan, så utreds och bedöms det strax innan eleven blir skolpliktig (Skolverket, 2013).

När det väl finns ett beslut om att eleven är mottagen i grundsärskolan råder Skolverket (2013) att hemkommunen bör ha rutiner för hur mottagande ska skötas och för att kunna ge råd till huvudmannen om eleven ska läsa efter ämnen eller ämnesområden. Det bör också finnas rutiner som leder till att eleven omgående kan börja i rätt skolform och även få möjlighet att läsa individintegrerat. Vad gäller elever som är individintegrerade så är det rektorns ansvar att se till att eleven följer grundsärskolans styrdokument.

Huvudmannen bör då i sin tur utifrån de allmänna råden besluta om huruvida eleven ska läsa efter ämnen eller ämnesområden. Om en elev flyttar till en annan kommun så behöver den nya hemkommunen inte göra nya utredningar om de anser att allt är i sin ordning, men den nya hemkommunen måste se till att de får all information. Vissa kommuner har inte grundsärskolor utan eleven får, om den inte går integrerad i en grundskola, göra sin utbildning i en annan kommun (Skolverket, 2013). Skolverket (2013) är dock tydliga med att det fortfarande hemkommunen som ansvarar för utredningarna. Det är viktigt att det finns rutiner i kommunerna angående mottagandet så att det är likvärdigt när elever mottas. Från kommunnivå delegeras mottagandet till rektorsnivå i en del kommuner, vilket kan skapa problem då det kan finnas många rektorer i en kommun och det kan finnas svårigheter i att alla rektorer då ska kunna kommunens alla rutiner. Skolverket (2013) påpekar att det kan bli intressekonflikter i hur resurserna på skolorna ska användas och fördelas.

### 2.1.3. Skolinspektionens granskning

Skolinspektionen (2011) granskade, år 2011, 58 kommuner i deras tillvägagångssätt, då det framkommit brister, i hur mottagandet till grundsärskola gått till. Skolinspektionens syfte med tillsynen var att kontrollera att regler åtlöddes samt att elevers lika rätt till utbildning och trygghet verkligen var i centrum. Granskningen innebar att Skolinspektionen inspekterade hur kommunernas rutiner och ansvar fungerade kring handläggning och utredning i förfarandet av mottagande i grundsärskolan, hur uppföljningen såg ut och hur kommunerna hanterade elevers utskrivning från grundsärskolan. Inspektionen har även synat de beslut som har fattats av behöriga beslutsfattare.

Skolinspektionen (2011) kom fram till, efter sin granskning, att kommunerna har bra rutiner för mottagande i grundsärskolan, men att de flesta av kommunerna var dåliga på att använda sig av rutinerna och det var bara några få som använde sig av rutiner kring uppföljning. Det framkom även i Skolinspektionens granskning att styrelsen för grundsärskolan brister i rutinerna genom att de inte systematiskt kontrollerar om kommunen/skolorna följer gällande rutiner. Skolinspektionen kom fram till att ungefär var fjärde kommun måste bli tydligare i sina rutiner för hur beslut kring mottagandet ska behandlas (Skolinspektionen, 2011).



Elever kan bli antagna på försök i grundsärskolan under max sex månader, Skolinspektionens granskning (2011) visade dock att flera kommuner haft elever mottagna på försök i över ett år. Av de granskade elevfallen, saknades det formella beslut kring fem procent. Alla elever ska ha en akt där alla beslut och handlingar ska diarieföras, och det visade sig under inspektionen att 42 procent av ärendena inte hade diarieförts och vissa elever hade varit mottagna sedan förskoleklass, men det saknades ändå beslut och handlingar. För att kunna ta beslut om mottagande så ska den beslutsfattande personen vara behörig och om beslutsrätten ska delegeras så måste det finnas ett beslut om delegation. I några kommuner saknades det beslut om delegation och det var även oklart vem som var beslutsfattare. Resultatet var att samtliga kommuner hade brister, mer eller mindre omfattande, som ledde till att de fick föreläggande. Bristerna utgjordes bland annat av för låg kvalitet på handläggningar och utredningar. Skolinspektionen undersökte även antalet elever som var individintegrerade och kom fram till att sedan år 1993 (-2011) har antalet elever varit konstant, det kan dock skilja sig från kommun till kommun men ungefär var femte grundsärskoleelevelev är integrerad i grundskolan (Skolinspektionen, 2011).

Skolinspektionen (2013) följde upp sin rapport från 2011 för att se hur kommunerna arbetat med sina föreläggen. De flesta av kommunerna hade 2013 börjat följa Skolverkets allmänna råd<sup>1</sup> om ”*Rutiner för utredning och beslut inom mottagande i den obligatoriska särskolan. Allmänna råd med kommentarer*” (SKOLFS 2001:23) samt att kommunerna utarbetat mallar för de olika utredningarna. Kommunerna arbetade med att höja kompetensen, med hjälp av olika satsningar på information och utbildning, för att kunna höja kvaliteten. En del kommuner hade bildat arbetslag där personer med olika kompetenser arbetade tillsammans med mottagande. Kommunerna var tvungna att redovisa sina åtgärder skriftligt till Skolinspektionen och utifrån det materialet gjorde Skolinspektionen stickprov. Av de stickprov som gjordes visade det sig att mer än hälften av kommunerna fortfarande hade brister. Det visade sig också att en del elever hade bytt skolform sedan Skolinspektionen granskat och kommunerna gått igenom sina

---

<sup>1</sup> År 2013 då granskningen genomfördes gällde de äldre råden (SKOLFS 2001:23) från Skolverket i frågan. De ersattes under året (2013) av nya allmänna råd (SKOLFS 2013:20) *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*.

rutiner. Om en elev är felplacerad så ska eleven omedelbart byta till rätt skolform (Skolinspektionen 2011; 2013).

#### 2.1.4. FN:s barnkonvention och Salamancadeklarationen

År 1989 grundades FN:s barnkonvention, som ställer juridiska och politiska krav på beslutsfattare i de länder som har anslutit sig till konventionen, varav Sverige är ett av länderna. De länder som har skrivit under konventionen har skyldighet att efterfölja den. Det innebär bland annat att, i det här fallet Sverige, ska se till alla barn har rätt till utbildning och utveckling. Barnens rätt till utbildning inkluderar även att grundutbildningen ska vara avgiftsfri samt att barnen uppmuntras att vara i skolan och fortsätta med vidare studier (FN:s barnkonvention). År 1994 i Salamanca skapades en deklARATION som Sverige accepterade. Deklarationer är i sig inte rättsligt bindande utan är mer en politisk åsikt för att exempelvis sträva efter att uppnå speciella mål. I Salamancadeklarationen skrivs alla barns rätt till utbildning fram. Utbildningen ska tillgodose barns inlärningsbehov, egenskaper och intressen, samt även ta hänsyn till barn i behov av särskilt stöd och sätta barnet i centrum. Salamancadeklarationen råder länder och deras regeringar till att lagstifta om integrerad undervisning och att eleverna ska undervisas inom den reguljära skolan. Det innebär även att lärarutbildningen måste förändras och kompetensutveckling på skolorna måste ske, för att de ska ha möjlighet tillgodose alla elevers behov och rättigheter (Salamancadeklarationen, 2006).

Salamancadeklarationen råder till integrering i skolan, inte bara för elevernas skull utan även för att det på sikt kan leda till mindre diskriminering i ett mer integrerat samhälle. Integrerade skolor måste sörja för alla elever, oavsett deras behov eller svårigheter. Det gäller för de enskilda lärarna att finna lämpliga metoder för inläring, skolan måste se över hur de arbetar rent organisatoriskt med ramor och resurser. Erfarenheter från skolor med integrerade klasser, där elever i behov av särskilt stöd läser tillsammans med sina klasskompisar, visar att det leder till en stark sammanhållning och att acceptansen för olikheter ökar (Salamancadeklarationen, 2006). Det ska bara vara med starka skäl som elever i behov av särskilt stöd ska gå i egna klasser eller skolor. När så är fallet, att elever går i speciella klasser eller skolor, kan det skolsystemet vara ett stöd för skolor med integrering då lärarna i de speciella skolorna eller klasserna kan dela med sig av sin kompetens och erfarenhet. Elever i behov av särskilt stöd som har sin skolplacering i

speciella skolor eller klasser ska inte särbehandlas. Om eleven till viss del kan ha sin undervisning i den reguljära skolan/klassen så är det önskvärt. Också att skolans organisations kan se till att det finns möjlighet för flexibla kursplaner är viktigt (Salamancadeklarationen, 2006).

Salamancadeklarationen har som uttalat mål att, genom förändringar i skolan, leda till ett mer integrerat samhälle, vilket kan uttryckas koncentrerat genom meningen: ”Barn som lär tillsammans lär sig leva tillsammans!” (Salamancadeklarationen, s. 61).

#### 2.1.5. Skolverkets studie av grundsärskoleelevers situation

Skolverket gjorde på uppdrag av regeringen en undersökning med tillhörande rapport om grundsärskoleelevers situation. I rapporten *I särskola eller grundskola?* (Skolverket, 2002) låg fokus speciellt på integrering, kvalitet och föräldrainflytande. En av sakerna de undersökte var orsaken till variation, beträffande integrering av elever som läste enligt grundsärskolans kursplan, i grundskoleklasser. Undersökningen genomfördes rikstäckande, och rapporten bygger på resultatet av en rikstäckande enkätstudie samt fallstudier av nio olika kommuner (ibid).

Det Skolverket (2002) kommer fram till, i sin nu nästan 15 år gamla rapport, är att integrering av särskoleelever i grundskoleklasser är vanligast i landsbygds- och glesbygdskommuner och att anledning till integrering där främst tycks vara praktiska skäl. I städer ökade vid tidpunkten integreringen, och då av skäl, vilka angavs vara mer ideologiska än praktiska. De orsaker, som framkom i utredningen (Skolverket, 2002) vilka angavs ligga till grund för integrering var dock ofta av en art som främst inte utgick från eleven och dennes bästa, gällande välmående och undervisningssituation. Några av de viktigaste orsakerna som angavs var istället att:

Integrering kan vara ett sätt att få vårdnadshavare att acceptera särskola. Integrering kan framstå som den enda organisatoriska lösningen för en skola med få särskoleelever. Integrering kan ge särskoleelever positiv draghjälp från grundskoleelever. Särskoleelever i glesbygd slipper långa resor när de integreras i en grundskola nära hemmet (Skolverket, 2002, s. 7).

Skolverket (2002) menar i rapporten att kommunala strategier för organisering och genomförande ofta saknas men att vissa av kommunerna uttrycker att de har en bild av hur de vill att särskolan ska organiseras. Att vara strategilös på kommunal nivå, och således låta skolor och skolenheter i kommunen lösa integrering och skolplaceringsfrågor själva, lokalt, tycks, enligt Skolverket, i sig vara en strategi (ibid.) Skolverket använder sig av Haugs begrepp då de uttrycker att integrering kan falla mycket olika ut enligt resultatet i deras undersökning, och att risken finns att det blir en ”segregerande integrering” snarare än en ”inkluderande integrering” (Skolverket, 2002).

Beträffande kvaliteten har Skolverket presenterat detta främst utifrån lärares formella specialpedagogiska kompetens, självskattning, samt i vilken grad det finns tydliga individuella mål och planer. Man kommer fram till att det finns fler individuella utvecklingsplaner för elever som läser i grundsärskola (jämfört med de som läser i grundskola), således har de i större utsträckning dokument som uttrycker mål och riktlinjer för hur man skall nå dessa. Också vårdnadshavares skattning om huruvida deras barn får ”tillräckliga kunskaper” eller ej finns med i undersökningen (Skolverket 2002).

I rapporten från Skolverket (2002) framgår tydligt att det finns en stor variation över landet, vilken framkom i den rikstäckande enkätstudien, vad gäller hur och var eleverna är skolplacerade. Ytterligheterna är att så gott som samtliga särskoleelever är mottagna i särskolan, med få undantag, respektive att så stor andel som 70 % av särskoleeleverna är integrerade i grundskoleklass.

Skolverket (2002) presenterar fyra ”typfall” som kunnat urskiljas då det gäller frågan om varför undervisningen organiseras som den gör. Typfall 1 utgörs av en särskola som tydligt är åtskild från grundskolan. Lärarna i särskolan har lång erfarenhet av undervisning av elevgruppen, skolan ligger i en glesbygd, är beroende av ett visst elevunderlag och påminner om särskolan före kommunaliseringen. Typfall 2 är att ett fåtal elever är integrerade i grundskoleklass, på grund av att de utgör för litet elevantal för att utgöra en egen klass. Anledningen att de går integrerat är främst

vårdnadshavarnas vilja och det geografiska avståndet till särskola. Typfall 3 är en speciell undervisningsgrupp, inom särskolan, utifrån speciella behov, då särskolan i ordinarie verksamhet inte svarade mot elevernas specifika behov utifrån funktionshindrets art (autism i det beskrivna fallet). Typfall 4 motsvarar de former av organisering som uppstår utan egentliga förklaringar, utan snarare utefter praktiska omständigheter. Just i det fall som beskrivs utgör nuvarande samundervisningsgrupp, en sammansättning utifrån en elevgrupp som tidigare (under lågstadiet) bildats på en annan av kommunens skolor, men som ”följt med” uppåt i stadierna (Skolverket 2002).

Skolverkets rapport (2002) visar att det finns en stor variation mellan hur kommunerna gör beträffande mottagande i särskola. I vissa kommuner väntar man, vad som i rapporten benämns som ”i det längsta” medan man i andra kommuner väcker frågan om utredning inför mottagande i särskola så snart man misstänker att det kan vara aktuellt. Detta gör, menar Skolverket, att variationen beträffande såväl antal elever mottagna i grundsärskolan, som ålder vid mottagande kan variera stort mellan kommunerna (ibid.).

Enligt en tidigare rapport från Skolverket angående kvalitet i särskolan, strävade 27 % av landets kommuner uttalat mot att elever som hade rätt till skolformen, skulle mottas i särskolan, medan 17 % uttalat strävade efter att integrera eleverna i grundskoleklasser resten av kommunerna har annan policy vid skolplacering (33 %) eller saknar uttalad policy (22 %) i frågan (Skolverket, 2002).

#### 2.1.6. Internationell forskning (USA)

Läroplaner, förklarar Bouck och Shurr (2013) i sin översiktsartikel, är en primär del av elevers utbildning och dess innehåll är en elementär del för elever med måttliga eller svåra funktionsnedsättningar. Det finns dock inte så mycket forskat inom det område där personer med funktionsnedsättning är i fokus i samband med läroplaner, men den forskning som finns är betydelsefull. Forskarna ser att under 1970-talet var läroplanen fokuserad på de olika utvecklingsstadierna, som följdes av funktionell livskunskap (Bouck & Shurr, 2013).

Under 1970-talet, berättar Courtade *et.al.* (2012), att lärare började utforska hur de på bästa möjliga sätt skulle kunna undervisa elever med svåra funktionsnedsättningar (det kunde vara både fysiska funktionsnedsättningar, som att eleven var rullstolsburen eller psykiska funktionsnedsättningar, som utvecklingsstörning eller autism). Ute på fältet förlitade sig lärarna på Lou Brow och Marc Gold som var ledare av organisationen TASH känd som American Association for Education of the Severely and Profoundly Handicapped (AAESPH) som grundades 1974. Fram till 1970-talet hade elever, enligt Courtade *et.al.*, med svåra funktionsnedsättningar sin placering på olika institutioner och de allmänna förväntningarna var sådana, då det var normen. Före 1970-talet fanns inga direkta systematiska planer på hur varken utbildning för eleverna eller för lärarna skulle vara. Inga utbildningsprogram eller forskarutbildningar fanns att tillgå. Under 1970-talet började fler och fler elever att leva utanför institutionerna och blev mer och mer delaktiga i samhället. Samhället började stödja principer och filosofin att normalisera (Courtade *et.al.* 2012).

Under 1980-talet dominerade ett ekologiskt förhållningssätt med inriktning mot social integration, menar Bouck och Shurr (2013). Forskarna, enligt Bouck och Shurr, råder under 1980-talet att eleverna ska läsa efter den allmänna läroplanen, i så stor utsträckning som det är rimligt i det ordinarie klassrummet, för att nå sina mål (*ibid*).

Lärarna började under 1990-talet mer och mer att beskriva sitt sätt att undervisa elever med svåra funktionsnedsättningar i inkluderade miljöer. De fokuserade på fysisk placering och social tillhörighet, fast de fortsatte att låta eleverna arbeta utifrån en särskild läroplan säger Courtade *et.al.* (2012).

Courtade *et.al.* (2012) menar att det har hänt mycket i under de senaste 40 åren. Elever med funktionsnedsättningar har visat att de kan lära sig akademiska färdigheter som att läsa och räkna, och samspela och lära tillsammans med klasskamrater som inte är funktionshindrade. Forskare och lärare, menar Courtade *et.al.*, känner inte fullt ut till

funktionsnedsatta elevers potential. Nu arbetar lärare för att elever ska nå ännu längre, de har högre krav och förväntningar på eleverna. Alla elever kommer inte att ta en akademisk examen men det kan höja deras livskvalité att få utveckla sina akademiska färdigheter (ibid).

Det är nödvändigt med extra vaksamhet om lagstiftning och förändringar i läroplanen inom specialundervisningen för elever med svåra funktionsnedsättningar för att fastslå effektiva kursplaner (Ayres *et.al.*, 2011). Ayres *et.al.*, menar att forskning visar att de elever som arbetar med funktionella färdigheter och erbjuds en meningsfull läroplan får ett mer självständigt liv. Vad kan vara lämpligt att ta med i kursplanerna för att eleverna ska bli så självständiga som möjligt och att kunna vara aktiva i samhället. Kursplaner och lärarna som ska förhålla sig till kursplanerna skall ha höga förväntningar på sina elever och utmana dem på adekvat nivå. I USA jobbar de sedan 2001 med No Child Left Behind (NCLB) vilken har målsättningen att alla elever ska anslutas till ett utbildningsprogram (Ayres *et.al.*). Målet är att samtliga elever, även elever med funktionsnedsättning, oavsett art, ska ha rätt till och tillgång till att delta och göra framsteg i läroplanen. Det är en utmaning att utveckla läroplaner för elever med svåra funktionsnedsättningar som ofta har läst efter specialundervisning som har ändrats till funktionell undervisning. Vad kan vara lämpligt att ta med i kursplanerna för att eleverna ska bli så självständiga som möjligt och att kunna vara aktiva i samhället? (ibid.).

I de amerikanska skolorna beskriver Courtade *et.al.* (2012) att eleverna själva kan välja sina kurser och ämnen. Det kan vara akademiskt eller praktiska/yrkesmässiga grenar. De yngre eleverna väljer kanske egen litteratur till något forskningsprojekt. Det finns ett stort värde i att låta elever med funktionsnedsättning bli inkluderade i det arbetssättet. De eleverna blir inkluderade i samhället även genom praktiska och vardagliga saker som att handla, resa, möten med olika slags människor och kulturer. Eleverna blir annars för mycket kvar i vuxnas sätt att prata om toalettbesök, hur de säkrast korsar gatan, hur de ska göra för att köpa fika. Genom att bryta det ger det eleverna ett rikare språk och större insikt i samhället som bäddar för en bättre grund som vuxna inkluderade i social interaktion. Lärarna har ett viktigt uppdrag i att hitta kreativa lösningar för hur de ska

undervisa elever med funktionsnedsättning med stöd av forskning. Courtade *et.al.* (2012) menar att det heller inte finns något stöd i forskningen för att elever exempelvis måste lära sig att knyta skor och andra likande färdigheter, innan eleverna kan lära sig akademiska färdigheter.

## **2.2. Teoretiskt ramverk**

### **2.2.1. Systemteori**

Genom att betrakta skolan utifrån systemteori, gör vi ett försök att förstå skolan som organisation. Vi tänker oss att ett systemteoretiskt synsätt, kan förklara dels skolan som organisation, dels de olikheter som finns mellan olika skolor och kommuner. Vi ser det som kompatibelt, att se skolan i praktiken, som är en föränderlig organisation, utifrån systemteori; som ett system som en helhet, med mångfacetterade delar vilka är under ständig förändring. Vi tänker oss att också den enskilda elevens skolsituation kan betraktas ur ett systemteoretiskt perspektiv.

Systemteori beskriver Nilholm (2016) som en teori där helheten är viktigare än delarna och en teori som ligger rätt nära vardagliga teorier. En tongivande person inom systemteorin är utvecklingspsykologen Bronfenbrenner enligt Nilholm (2016) och hans tolkning av systemteori benämns ofta som ekologisk systemteori. Bronfenbrenner, enligt Nilholm (2016), delar in systemteorin i fyra olika delar som är mikro- meso-, exo- och makrosystemet. Om vi beskriver systemen från det lilla till det stora eller inifrån och ut, då är det första systemet mikrosystemet där enskilda personer befinner sig rent fysiskt. Mikrosystemets essentiella del är för exempelvis ett barn dennes familj och skola. Det som omfattar förbindelsen mellan olika mikrosystem kallas för mesosystem, exempelvis kan ett utvecklingssamtal vara ett mesosystem då olika förbindelser vävs samman. Det tredje systemet är exosystemet som barnet inte befinner sig fysiskt närvarande i, men vilket ändå påverkar barnet, så som föräldrarnas arbetsplats. Det fjärde systemet som är makrosystemet är på samhällsnivå och utgörs av lagar, politik och ekonomi. Alla fyra system är bundna till varandra, mer eller mindre. Kopplat till skolans organisation anser Nilholm (2016) att vi måste analysera alla systemnivåer för att kunna förstå elevens utveckling i skolan samt hur vi ska förhålla oss till lagar och förordningar. Till Bronfenbrenners ursprungliga ekologiska systemteori finns det senare tillkomna delar, det ena är en biologisk faktor kopplat till



mikrosystemet och den andra är tidsaspekten som är viktig för bland annat elever/barns utveckling (ibid).

System, betraktade genom systemteorin, är som även Öqvist (2013) menar, uppdelade i olika delar, men att dessa delar även är uppdelade i olika nivåer och att systemen, i systemteori, har en hierarki. För att helheten ska kunna fungera i systemteorin innebär det att de högre nivåerna alltid är överordnade de lägre nivåerna genom att de justerar verksamheter och att gränserna mellan de olika systemen bevaras. I stället för att fastna i innehåll och metod används systemteori för användning och nytta. Det leder till att det ständigt sker en förändring och utveckling. Förändringens grundbult är information. Kommunikation är viktigt i systemteorin, och består av två parter, sändare och mottagare, och kommunikationen bör ha en genklang då det är mottagaren som är det viktiga i skeendet och sändarens ska vara en katalysator till utveckling och förändring.

Inom systemteorin, påpekar Öqvist (2013), finns det även begrepp som konstans (det vi vet och det vi kan förutse) och variation (det vi inte vet och det som är föränderligt). Det är när det är balans mellan konstans och variation som det leder till att skapa ny variation, förändring och utveckling. Öqvist (2013) beskriver förändringar av första ordningen, som innebär en förändring i tillstånd, och förändring av andra ordningen vilket betyder att det är fråga om en förändring av hela systemets beteende.

I systemteori är det alltid helheten som ska prioriteras före delarna. Systemteorin enligt Öqvist (2013) kan alltid appliceras i alla organisationer oberoende av vad de gör, oavsett relationer, funktioner, sammanhang, strukturer och mönster. Systemteori kan vara öppet och dynamiskt och systemteoretikern von Bertalanffy anser att det innebär att det finns många olika vägar till att nå samma mål. Eftersom vår omvärld befinner sig i ständig förändring så hanteras olika uppgifter och problem på olika sätt och systemteori har stöd att praktiskt kunna användas i verkligheten. Med vår föränderliga värld är det viktigt att inte hålla sig fast till en och samma väg eller metod utan att följa med och förnya sitt tänk för att nå framgång (Öqvist, 2013).

Ett system behöver regleras uttrycker Öqvist (2013) och det görs via konstanter som både står för det som är säkert och det som går att förutse. Det används för att ladda upp vilket menas att alstra nya variationer samt att kyla ner för att systemet inte ska bli överlastat. Det välkända och säkra som kyler ner systemet kan vara olika rutiner som scheman, uniformer med mera. För att ny energi ska kunna skapas och vara meningsfull förutsätts sambandet mellan det vardagliga och det vi inte kan förutse. Gränssnitt är ett begrepp inom systemteorin som innebär att inom organisationer så finns det nivåer och/eller hierarkier och mellan dessa gränser. Det finns även gränser mellan systemet och omvärlden. Nivåer ska hållas för sig själva och de ska vara autonoma. Svårigheter och problem i organisationer kan bero på att nivåerna inte hålls åtskilda. Det ska finnas kommunikation och kopplingar mellan nivåerna men det är då helheten som ska ses inte enskilda fall eller individer. Kopplingar är viktiga i systemet för utvecklingen, skolan kan dock vara ett problem som organisation, då skolan ofta är ett löst kopplat system som antingen inte har gemensamma mål, eller att definitionen av målen är otydliga eller olika. En ledare i ett system, enligt systemteorin, ska ha överblick över helheten och företräder sina medarbetare i olika sammanhang (Öqvist, 2013).

Att som ledare arbeta med systemteori kan vara att arbeta med mentala strukturer för att kunna klara förändringar i framtiden förklarar Öqvist (2013) samt att det är tidsödande och kräver mycket energi att få med sig alla medarbetare att sträva mot samma mål. En bra ledare inom systemteorin låter sina medarbetare på alla nivåer arbeta autonomt inom sin nivå. Det är även ledarens uppgift att ta in nyheter och förändringar från omvärlden Att verka på sin nivå gäller även för ledaren, om ledaren är mellanchef kan det uppstå svårigheter då denne dras mellan överordnade ledare och medarbetare som är under i hierarkin/nivån. Det kan även uppstå problem då en ledare står för nära sina medarbetare, vilket kan leda till minskat förtroende och svårighet i att styra verksamheten, menar Öqvist (2010). Skolan är exempel på en sådan organisation där det inte alltid klart framgår vem som ska göra vad på vilken nivå, till exempel politiska och administrativa uppgifter och nivåer, kontra de pedagogiska, det kan leda till svårigheter, förvirring och konflikter. Ledaren befinner sig också på en nivå, och den ska veta vilka befogenheter den har och i vilka mandat den kan styra. Ledaren ska, som

Öqvist (2010) och Nilholm (2016) båda nämner, ha en helhetssyn över sin organisation, men det är viktigt att ledaren visar sig i de olika delarna och nivåerna för att få vetskap och kännedom om vad som sker inom organisationen på alla nivåer och i alla delar av den. Om ledaren visar sig i organisationen så skapar denne också relationer som gör att om det senare blir problem så har ledaren något av ett kapital att ta av, och ser också vad problemet är, och kan då åtgärda det (Nilholm, 2016; Öqvist, 2010).

## 3. Metod

I metodkapitlet redogör vi först för val av metod, och presenterar också denna; mixed methods, för att sedan beskriva genomförandet och bearbetningen av den enkätstudie och de intervjuer som ingår i studien. Vi tar upp tillförlitlighet i form av reliabilitet, validitet och generaliserbarhet, för att sedan, i det avslutande avsnittet ta upp etiska aspekter.

### 3.1. Val av metod

I vår undersökning valde vi att använda oss av mixed methods (Tashakkori & Teddlie, 2009; Creswell, 2004). Vi ansåg att det var en lämplig metod, då vi först ville göra en enkätstudie, i syfte att nå ut till många respondenter, för att sedan, när vi behandlat respondenternas svar, utifrån dem göra ett urval för att kunna ställa fördjupade och/eller kompletterande frågor, utifrån nya tankar och funderingar. Vi redogör här först för mixed methods, för att sedan komma in på enkät- respektive reflexiv intervju som metod.

#### 3.1.1. Mixed methods

Mixed methods förklarar Tashakkori & Teddlie (2009) är inte bara en metod utan begreppet innebär att forskaren använder sig av mer än en metod, det kan vara två eller flera. Datainsamlingen kan innebära att det kan vara både kvantitativa och kvalitativa metoder som ingår. Användningen av mixed methods är mindre vanligt förekommande som metod än användningen av de kvantitativa och kvalitativa metoderna separat. Mixed methods har en relativt kort forskningstradition och har använts sedan ett 20-tal år tillbaka i tiden.

Tashakkori & Teddlie (2009) fortsätter att beskriva att mixed methods är ett alternativt metodverktyg som kan komma att behövas för att forskaren ska kunna besvara och analysera sin frågeställning och sitt resultat. En fördel med mixed methods tydliggör Tashakkori & Teddlie (1998), är att forskaren kan, genom att använda mixed methods som metod, använda sig av flera olika slags tillvägagångssätt och kombinera olika egenskaper i studien, datainsamlingen samt i analysen. Det ger i sin tur en möjlighet och frihet att forska på vad som är av intresse och värde för forskaren själv samt att

använda sig av de tillvägagångssätt som anses lämpliga och att använda resultaten på ett tillfredsställande sätt (ibid.).

När forskaren använder sig av mixed methods innebär det, enligt Tashakkori och Teddlie (1998), flera olika metoder och när forskaren använder mixed methods för att undersöka en problemformulering så varierar forskaren mellan olika generaliseringar. En metod i mixed methods är intervjuer, som är ett starkt och effektivt sätt att samla in data. Det är ett samspel en till en och det ger en chans att kunna förklara sitt syfte om intervjufrågorna är oklara eller om svaren behöver vidareutvecklas. I de fall forskaren använder sig av öppna frågor kan det bli stora mängder data att bearbeta samt att svaren kan bli annorlunda än forskaren hade tänkt sig. När forskaren använder sig av enkäter och forskaren har skickat ut dem till respondenterna och även skickat ut ett par påminnelser så kommer en del människor att avstå från att svara. Bortfallet kan ha betydelse och ha negativ inverkan på slutsatser om just bortfallet skiljer sig på något sätt från de övriga respondenterna (Tashakkori & Teddlie, 1998).

Inom mixed methods skiljer man (Tashakkori & Teddlie, 1998; Creswell, 2014) mellan olika tillvägagångssätt; ”designs”. Vi anser att vi gör en studie med en undersökningsdesign vilken liknar vad Creswell (2014) benämner som ”Explanatory Sequential Mixed Methods”. Det innebär att man genomför en kvantitativ datainsamling och analys, följt av en mer kvalitativ undersökning och analys. Detta kan sägas vara något förenklat då vår enkät (som kan ses som främst kvantitativ) hade såväl kvalitativa som kvantitativa inslag genomgående.

### 3.1.2. Enkätstudie

Det första steget till att skapa en enkät för att kunna genomföra en enkätundersökning är att börja med en gedigen planering och mycket tankeverksamhet enligt Ejlertsson (2014). Då har inte ens arbetet med utformningen av frågorna tagit form. Frågorna ska framställas från själva problemformuleringen i studien. När frågebatteriet är färdigformulerat så ska forskaren bestämma sig för hur enkäten ska sändas ut, ett sätt att göra enkäter är att göra dem webbaserade. Det innebär att enkäten görs och skickas ut via webben i en bilaga till epost och svaren skickas även de via webben från

respondenterna. Svaren och resultat från enkätsvaren kan räknas ut via olika verktyg och statistik, procent med mera kan även det räknas ut automatiskt. Trost (2012) råder att lägga tid på att författa missivbrevet så att respondenterna blir nyfikna på att genomföra enkäten, samt att både i missivbrev och i enkäten vara noga med formuleringarna och att använda enkelt språk utan att det låter simpelt, samt att undvika negationer som lätt kan missuppfattas.

En nackdel med att skicka ut webbaserade enkätundersökningar menar Ejlertsson (2014) kan vara att det blir låg svarsfrekvens till exempel på grund av att idag får människor så ofantligt mycket mail. En fördel kan dock vara att det går att nå många med en webbenkät och svarstid med eventuella påminnelser går betydligt fortare än exempelvis via postenkäter där svarstiden kan vara lång. Trost (2012) uppger att det finns olika typer av frågor. En typ av frågor är att använda sig av sakfrågor som ska ge svar på reella omständigheter. Det finns en fara med att använda sig av öppna frågor i enkätundersökningen på grund av att det blir mycket data att bearbetat samt att omfattningen blir för stor att hantera för just syftet med enkätstudien. Det fungerar dock bra att låta respondenterna skriva ner sina synpunkter efter respektive fråga eller separat i enkätundersökningen. När forskaren fått in svar från respondenterna bör det göras en bortfallsanalys då det alltid finns risk för bortfall.

Vid enkätundersökningar påtalar Ejlertsson (2014) att det finns olika typer av bortfall, den ena är externt bortfall och den andra internt bortfall. Bortfall innebär att personer inte svarar av diverse anledningar. Om respondenterna inte svarar överhuvudtaget kallas det för externt bortfall och om respondenterna svarar på enkätundersökningen men inte svarar på alla frågorna kallas det för internt bortfall. Det finns även ett tredje bortfall som benämns som missing data och med det menas att det är något fel som skett, exempelvis att det varit något tekniskt fel.

### 3.1.3. Reflexiva intervjuer

Thomsson (2010) börjar med att påpeka att vid intervjuer är det viktigt att tänka igenom vad det är som är syftet med intervjun. Det kan finnas många olika syften med frågorna. Det kan vara att jämföra olika fenomen, se likheter eller skillnader, undersöka hur urvalspersonerna tolkar eller upplever samma saker och/eller situationer. Vad vill jag

som forskare komma fram till? Det är viktigt att gå igenom sin checklista som bland annat ska innehålla urvalet av de personer som ska intervjuas och hur det ska göras. När väl intervjun genomförs så bör intervjuaren tänka sig in hur det känns för personen som blir intervjuad. Det förekommer en viss press att bli intervjuad. Det är, enligt Thomsson (2010), viktigt att uppmärksamma att det kan upplevas olika av olika personer, det kan handla om ovana, obekvämheter eller andra känslor och inställningar – känner personen som ställer upp att det är för skojs skull eller att det är en ära att få medverka?

Intervjuer kan, beskriver Thomsson (2010), även användas som ett tillägg och en fördjupning till enkäter. Vilket innebär att intervjuaren kan gå djupare och ge ett mer mångfacetterat resultat än vad enbart enkäter gör. En intervjumetod är reflexiv intervjumetod, som anses vara av kvalitativ art, och det som står i fokus kan exempelvis vara beröringspunkt/punkter som är samma för olika personer om hur deras attityder, tankar, beteende och upplevelser runt samma fenomen. Utifrån personernas olika funderingar och tankar fungerar det sannolikt att utifrån diskussioner skapa teoretiska beskrivningar som leder till att få bränsle till nya tankar och funderingar. Det kan vara besvärligt med att validera reflexiva intervjuer då det är problematiskt att vara objektiv, då det inte finns absoluta sanningar eller att de är definitiva. Den reflexiva intervjun förklarar och ger ett slags svar om hur fenomenet är just nu.

Vid reflexiva intervjuer menar Thomsson (2010) så ses inte respondenten enbart som en källa till att få svar på intervjuarens frågeställningar utan även som en person som är involverad i konstruktionen av processen. Under intervjutillfället tolkar intervjuaren vad respondenten beskriver. Intervjuaren processerar och analyserar under tiden intervjun pågår genom att tolka, förstå och reflektera över vad respondenten delar med sig av. Det leder vidare till följdfrågor och svar som inte intervjuaren kunde ha förberett. Respondenten ger svar och funderingar som kan leda till att intervjuaren tar med och använder till en viss del av den förra respondentens innehåll till nästa intervjutillfälle.

Under intervjutillfällen vid vilka det är två intervjuare kan maktsituationen påverkas, exempelvis kan respondenten känna sig underlägsen uppmärksammar Thomsson (2010). Däremot om respondenten har en maktstark position kan det finnas en fördel med att vara två, annars bör det undvikas. När det är två intervjuare kan arbetet och

ansvaret fördelas på olika sätt. Det är två som hör och ser och uppmärksammar vad som sker och kan komma med inlägg och kompletteringar under samtalets gång. Risken med att vara två intervjuare kan vara att avbryta och störa varandra samt att den ena tänkt vidare och vill utveckla ett resonemang medan den andra hinner ställa en ny fråga. Vid intervjuer kan det vara praktiskt att göra en ljudupptagning. Det som intervjuaren bör ha i beaktande är att en del personer kan av olika anledningar känna sig obekväma med det. Det som är bra med ljudupptagning är att intervjuaren kan fokusera på respondenten istället för att hinna anteckna det som sägs. Ljudupptagningen innebär även att intervjuaren kan gå tillbaka till sitt inspelade material och analysera materialet om och om igen. Intervjuaren vill eventuellt lyssna efter speciella ord, uttryck eller återge citat (Thomsson, 2010).

Svårigheter med intervjuer förklarar Cohen *et.al.* (2011) kan vara att det kan vara ett känsligt fenomen att forska på, att forskaren anses vara ett hot eller att forskningen inte anses vara önskvärd. Det finns många anledningar till att något är känsligt som exempelvis att det får konsekvenser för deltagarna eller andra personer. De personerna kan vara familjemedlemmar eller kollegor eller olika grupper i samhället. Ämnet som det forskas på kan var känsliga för exempelvis granskning och exponering. De kan även finnas svårigheter att intervjua inflytelserika personer som innehar nyckelpositioner. I skolans organisation finns det personer som rektorer, tjänstemän, skolchefer och andra som är beslutsfattare eller har starka positioner. En av orsakerna till att det kan finnas känslighet i olika frågor kan bero på politisk karaktär, organisation och ledarskapsfrågor. Nyckelpersonen kan ha både makt och kontroll och de har ett gediget ansvar för de beslut de fattar då det kan ha en avgörande påverkan på många människors liv och situationer (Cohen *et. al.* 2011).

### **3.2. Pilotstudie**

En pilotstudie genomfördes före det att enkäten skickades ut till respondenterna. Tre personer, vilka arbetar inom grundsärskola, som rektor (2) respektive specialpedagog (1) fyllde i enkäten via ett formulär på internet. Samtliga har erfarenhet och kunskap om mottagande i grundsärskolan. Praktiska frågor som tillgänglighet och hur de uppfattade anonymiteten, språket samt kvalitén på frågorna ställdes. Också mer spontan respons



erhölls. Pilotstudien ledde fram till justering av enkäten. Någon fråga lades till och något som uppfattats som otydligt redigerades.

### **3.3. Urval**

Vi valde att vända oss till personer i ett begränsat geografiskt område. Personerna som nåddes av oss och vår enkät valdes utifrån 1. Geografiskt område 2. Yrkesroll. Personerna har blivit utvalda utan att vi på förhand visste vem det skulle vara, det har varit den person som arbetar med skolplaceringsfrågor och mottagande i skolformen grundsärskolan som varit aktuell för oss att kontakta. Vi valde den person i varje kommun som tycktes vara den som hade bäst insyn och mest ansvar för skolplaceringsfrågor gällande vår aktuella elevgrupp.

Vi tog kontakt med de utvalda respondenterna (i det aktuella geografiska området) efter att först ha sökt information på kommunnivå, via kommunernas hemsidor på internet. Efter att ha hittat kontaktuppgifter, oftast via kommunens hemsida, annars via telefonväxeln i respektive kommun, kontaktades respondenterna via mail (se nedan, 3.4. Genomförande enkätstudie).

### **3.4. Genomförande enkätstudie**

#### **3.4.1. Kontakt med respondenter**

Respondenterna nåddes först av ett mail med förfrågan om att ingå i vår enkätundersökning, bifogat fanns också Missivbrev (se Bilaga 1). Mailet var inte utformat så att personerna behövde tacka ja eller nej, utan i samband med att mailet skickade med information samt missivbrev, skickades det också, inom några minuter ett mail med en länk till enkäten. Enkäten fylldes i på internet, i form av ett ”Google-formulär”. Ett fåtal svar erhöles inom en knapp vecka, men svarsfrekvensen avtog relativt snart, med att tiden gick från det att första mailet skickades ut. Med anledning av detta skickades det ut en första påminnelse efter ca en vecka. Påminnelse två och tre skickades ut med liknande effekt och tidsintervall. Vi hade planerat att endast skicka ut två påminnelser, men då effekten efter varje påminnelse var påtagligt positiv valde vi att skicka ytterligare en. En person meddelade under arbetets gång att denne inte avsåg att

svara på grund av sjukdom. Efter övervägande valde vi, främst av etiska skäl, att utelämna denna person (och därmed kommun, detta räknar vi som ett extern bortfall). En person uppgav att denne svarat, trots att det i programmet/enkäten helt saknade tecken på detta. Detta är att betrakta externt bortfall, alternativt ”missing data” (Trost, 2012).

### 3.4.2. Beskrivning av enkäten ”Grundsärskolan i er kommun/enhet”

Enkäten genomfördes på internet genom att respondenterna fyllde i ett ”Google-formulär” via en länk som de fick mailat till sin mailadress. Enkäten bestod av fem avsnitt, där det första och det sista avsnittet bestod av inramande avsnitt. Det första avsnittet var till för att välkomna och informera, och det sista för att tacka och uttrycka vår önskan om eventuell vidare kontakt med respondenten. Det första respondenten möttes av var alltså en kort-version av missivbrevet. Följande tre avsnitt bestod av frågor vilka var sorterade efter lika många ”teman”. Varje avsnitt inleddes med en kort förklarande text, med vad som avsågs med avsnittets frågor. Avsnitt två (fyra frågor) behandlade respondenternas bakgrund och innehöll frågor om respondenten själv. Avsnitt tre bestod av frågor om elever och deras skolplacering. I detta avsnitt frågade vi respondenterna bland annat om antalet elever inskrivna i skolformen grundsärskolan, hur många elever som var mottagna i grundsär- respektive träningsinriktning och hur många som läste efter fler än en kursplan (och antal per olika kombinationer). Avsnittet om eleverna och deras skolplacering omfattade nio frågor, varav några var organiserade i underfrågor a) b) c) etc. Det fjärde avsnittet behandlade skolans organisation. I det avsnittet ställde vi frågor om organisation uppdelat i frågor av praktisk art, utifrån elevperspektiv; såsom hur eleverna/klasserna är placerade i förhållande till varandra, på gemensam eller skilda skolor etc. respektive frågor av mer arbetsorganisatorisk art; såsom om grundsärskolan har gemensam organisation och ledning med grundskolan, om man köper och säljer platser till andra kommuner mm. Det femte och avslutande avsnittet bestod egentligen av en slags avrundning där vi tackade för deltagandet och frågade om vi fick lov att återkomma till personen i fråga, i form av ytterligare enkätfrågor eller intervju.

Endast ett avsnitt i taget syntes för respondenten, då denne fyllde i enkäten, och det fanns också en visuell signal om hur långt de kommit i enkäten. I enkäten fanns flera

olika typer av frågor och olika svarsalternativ. Det fanns öppna frågor med kort fritextsvar, svarsalternativ med endast ett möjligt svarsalternativ, svarsalternativ där flera svar kunde fyllas i, samt, sist i den egentliga enkäten möjlighet att svara med ett längre fritextsvar.

### 3.4.3. Bortfallsanalys

Bortfallet kunde ha blivit större än det till sist blev. Detta påstår vi mot bakgrund att det skickades ut påminnelser vid tre tillfällen. Vi menar att effekten av varje enskild påminnelse var tydlig, då svarsfrekvensen och följaktligen också antalet svar ökade strax efter det att en påminnelse skickats ut.

Av de som svarat och de som inte svarat (bortfallet) kan vi inte se tydliga gemensamma karakteristika. Vi har kunnat ganska vagt ana två tendenser, vilka vi inte kan fastslå med säkerhet. De presenteras kort här. I den mån personer avstått helt från att svara har andelen män varit överrepresenterade gentemot andel män i urvalsgruppen. Detta kan nämnas kort, då vi kunde se det i svarsbilden, men vi väljer att inte diskutera det vidare då vår studie helt saknar fokus på kön och/eller genus, samt att antalet i urvalet (n 45) samt bortfallet (bortfall 10+1) är så litet att enstaka svar får stor genomslagskraft statistiskt. En annan tendens till att inte svara tycktes vara beroende av vilket län respondenten arbetar i. Sammantaget uppnåddes ca 78 % svarsfrekvens i enkätundersökningen. Vid en kontroll av svarsfrekvensen i de olika länen kan man se att i ett av länen var svarsfrekvensen ca 85 %, i ett annat ca 71 % och i det tredje ca 40 %. Då antalet (n 45 alt. 46) är lågt är det svårt att dra statistiska slutsatser (såsom att, som här uttrycka förhållandena i procentenheter) då det lätt blir missvisande data. Tendensen var dock så pass påtaglig att vi valde att här nämna också den.

I bortfallsanalysen bör också nämnas att vi vid varje utskick nåddes av någon korrigerad information, dvs. att en person lämnade kontaktuppgifter och/eller hänvisade till en annan person, vilken de ansåg vara ”rätt” person att svara. Med grundligare bakgrundsarbete kan det eventuellt ha varit möjligt att få en högre svarsfrekvens. Dock kan nämnas att vi till viss del försökt eliminera detta bortfall genom att i varje kontakt vänligen be, å det närmaste vädja, mottagaren av mailet att hänvisa till ”rätt” person,

detta för att förekomma eventuella misstag i valet av kontaktperson. Vid urvalet kunde annan metod ha använts, exempelvis ”snöbollsurval” (se Bryman, 2008) vilket kan ha förhindrat effekter som detta, men förmodligen medfört andra oönskade effekter, varför vi valde bort det redan i ett inledande skede.

### **3.5. Genomförande intervjuer**

Av de enkätsvar vi fick in (n 35) var det tre (3) respondenter som svarade att de kunde tänka sig att ställa upp på intervju, vilka samtliga också sade sig ha elever från såväl grundsärskolans kursplan som träningskolans- integrerade i grundskola och/eller grundskoleklasser. Vi valde att utse dessa till intervju. Av de tre var det endast två som svarade på mail om förfrågan om intervju, och också blev intervjuade.

De som intervjuades hade i avsnitt två; *Elever och deras skolplacering*, i enkäten, svarat att de hade 22 grundsärelever och 2 träningskoleelever, respektive 9 grundsärskoleelever och 1 träningskoleelev. Båda respondenterna ingick i den grupp, som ansvarar för grundsärskolemottagande i respektive kommun. En av dem (respondent B) var också den som hade i uppgift att formellt fatta beslut, och underteckna detta, vid mottagande i grundsärskolan.

Intervjuerna genomfördes på respondenternas respektive arbetsplatser. Vi hade i förväg informerat om att intervjun skulle ta cirka en timma. Inledningsvis bad vi om tillåtelse att spela in intervjun och upplyste om att deltagandet var frivilligt och att respondenten skulle förbli anonym. Vi påminde också om vilken typ av arbete vi genomförde och vilken typ av kurs vi läser vid Högskolan Kristianstad. En iPad användes för ljudupptagning. Vi beskrev urvalet för respondenten och hur vi tänkte oss intervjusituationen. Vi berättade att vi kort ville diskutera vissa av frågorna i enkäten för att få en djupare förståelse, samt att vi hade några speciella frågor som vi ville rikta in oss på. Vi beskrev att vi tänkte oss intervjun som ett samtal där vi tillsammans pratar kring vissa ämnen/frågor.

Intervjuerna genomfördes i samtalsform med de båda respondenterna. Intervjuerna genomfördes med en dags mellanrum, under förmiddagstid och på respondentens arbetsplats. Vid båda intervjuerna bjöd respondenten på kaffe och de visade runt på sin arbetsplats. Intervjuerna kan sägas ha haft en relativt lik inramning i fråga av lokal, och praktiska omständigheter, samt informell samtalston före och efter intervjutillfället. Båda respondenterna uttryckte att det var positivt att vara med i intervjun, dels för att vara behjälpliga för oss som studenter, men också för att det var viktiga ämnen vi intresserade oss för. Vi uppfattade de båda informanterna som engagerade i sina arbeten i allmänhet och elevgruppen i synnerhet.

En av respondenterna hade, i tryckt form, läroplanen (Lgrsär11) med tillhörande kommentarsmaterial, *Skolverkets allmänna råd om mottagande i grundskolan och gymnasieskolan*, samt *Integrerade elever* (Skolverket, 2014), nära till hands och refererade till ett par av dem under intervjun.

## **3.6. Bearbetning**

### **3.6.1. Bearbetning enkätsvar**

Enkätsvaren bearbetades delvis direkt i programmet ”Google formulär”, vilket föll sig naturligt, då programmet per automatik gör vissa diagram och likande. Trots detta gjordes en hel del bearbetning ”för hand”, bland annat för att få en överblick över samtliga svar från samma respondent, samt för att kunna se samband mellan olika typer av svar hos respondenterna. Enkäter skrevs ut (9 sidor/per enkät), numrerades med respondentens svars kod på samtliga sidor och häftades ihop. Detta gjorde att vi hade 35 häften á 9 sidor, som gemensamt innehöll samtliga enkätsvar. Vi gick igenom enkätsvaren efter de ”avsnitt” som enkäten var indelad i, kronologiskt, och väljer också att redovisa resultatet här i denna uppsats, i det närmaste på det sättet.

### **3.6.2. Bearbetning intervjuer**

Intervjuerna spelades in och omfattade en timma respektive en och en halv timmas ljudupptagning. Intervjuerna transkriberades (ordagrant vissa partier av intervjuerna och sammanfattande vissa partier av intervjuerna), med påbörjan samma dag som de spelades in. Sammanlagt tog det ungefär 10 timmar per intervju att lyssna igenom och

transkribera. Då vi lyssnade igenom intervjuerna krävdes en hel del ”omlyssning” då det förekom en del otydligt tal, skratt och ”mummel” och ”hummande”. Vi valde att särskilt transkribera de delar av intervjuerna som berörde de särskilda fokusområden, som var utsedda inför intervjuerna.

### **3.7. Tillförlitlighet**

Studiens tillförlitlighet beskrivs här, och vi har valt att dela in avsnittet i tre olika stycken beroende på innehåll. Vi använder oss av begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet, såsom vi tolkat dem utifrån Stukáts beskrivningar (Stukát, 2011). Kort kan beskrivas att vi, i vår tolkning, utgått från att reliabilitet står för själva tillförlitligheten i mätningarna, validiteten står för giltigheten i mätningarna, dvs. att man verkligen mäter det man sagt sig undersöka, och generaliserbarheten huruvida resultatet kan ses som generaliserbart.

#### **3.7.1. Reliabilitet**

Att använda enkät, som mätinstrument, för att undersöka hur skolplaceringen ser ut för ett större antal grundsärskoleelever i ett visst geografiskt område, anser vi vara lämpligt. Trots att vi försökt fundera igenom frågorna i enkäten ordentligt, samt använt oss av en pilotstudie, har det förekommit svar där vi misstänker att de föregåtts av att respondenten missuppfattat vår fråga. Mängden interbortfall är relativt lågt, vilket delvis talar för en god reliabilitet, de flesta av våra 35 respondenter har svarat på de flesta av frågorna. Svar som innebär direkta motsägelser (felskrivningar eller felräkningar?) som kunnat utläsas är få eller mycket få. Vi träffade inte respondenterna personligen, och samtliga nåddes av exakt samma information, missivbrev, påminnelser etc. Om någon annan person skulle skicka ut samma enkät, vid samma tidpunkt skulle förmodligen i det närmaste identiska svar erhållas. Vad gäller de frisvar som erhöles i enkäten, tror vi att liknande tolkningar av svaren skulle skett, även om de skulle ha tolkats av andra personer i liknande situation som oss (exempelvis andra studenter på samma utbildning) då dessa svar var ganska tydliga och lämnade relativt litet utrymme till tolkning. Stukát (2011) beskriver att reliabilitet kan diskuteras utifrån om forskarna är utbytbara. Vi anser att reliabiliteten i enkätundersökningen är god, och att i det närmaste identiska svar förmodligen skulle erhållas också om andra personer genomfört enkätundersökningen.

Vid intervjuerna anser vi, trots att vi hade en tydlig skriftlig ”intervjuguide”, som vi som intervjuare hade att förhålla oss till, att reliabiliteten är mer osäker vad gäller resultatet. Då vi använde oss av reflexiva intervjuer (Thomsson, 2010) fördes de delvis i ett resonerande samtal, och det är inte utan att den andra intervjun, mer eller mindre, påverkades av den intervju som genomförts föregående dag. Reflexiva intervjuer har heller inte som mål att resultatet skall ge absoluta sanningar om förhållanden, utan återspeglar snarare åsikter och funderingar som till viss del tar form i stunden (Thomsson, 2010). Intervjuerna genomfördes med två personer, vilka inte var slumpmässigt utvalda, utan var utvalda utifrån vad de svarat i enkäten. Detta kan anses vara ett vedertaget sätt att genomföra urval vid mixed methods (Creswell, 2014). Skulle intervjuerna genomförts med någon annan i vår respondentgrupp (någon av de övriga 33 som svarade på enkäten) hade förmodligen resultatet sett annorlunda ut, vilket det också hade gjort om någon annan genomfört intervjuerna. Detta innebär att vi, enligt Stukát's resonemang om utbytbarhet, inte kan ses som utbytbara, varför reliabiliteten kan anses vara lägre vid intervjuerna än vid enkäterna (Stukát, 2011).

### 3.7.2. Validitet

Stukát (2011) beskriver att validitet främst handlar om att mäta rätt saker. Förutom att täcka in rätt område, och inte täcka in endast delar av området man är intresserad av (fråga för lite), täcka in för stort område (fråga för omfattande) eller att täcka in både det man syftar till att ta reda på samt ytterligare något (fråga också om ett annat område), tar Stukát också upp risken med oärliga svar (Stukát, 2011). Vad gäller validiteten kan det nämnas att vi tror att det, trots att respondenterna är anonyma och inte förväntas lämna ”spår” i form av namn, mailadress, eller ens ortnamn, kan vara så att respondenterna inte svarar helt sanningsenligt. Beroende av hur viktigt respondenten själv anser det vara med exempelvis integrering av grundsärskoleelever i grundskolan, och de faktiska förhållandena i kommunen/enheten, har vi en misstanke att det kan bli en tendens att svara snarare som man önskar att det vore, än hur det är. För att minimera denna risk har vi försökt att inte låta värderande i frågorna eller på annat sätt låta påskina vår inställning till exempelvis integrering. Vi anser att vi med enkäten täcker in det område vi intresserar oss för, dvs. grundsärskoleelevers skolplacering avseende kursplanstillhörighet, fysisk placering och skolans organisation. Möjligen kan man anse att vi ägnat för stor uppmärksamhet åt respondenten och dennes bakgrund, och att detta

skulle kunna sägas ligga utanför vår studies område, vilket Stukát (2011) menar är en riskfaktor, vad gäller validiteten.

En faktor som kan ha påverkat validiteten i resultatet på enkätundersökningen är att kommunerna köper och säljer platser, av och till varandra. Risken finns att två olika respondenter svarar för förhållandena för en och samma elev.

Vid intervjuerna kan sägas att vi undersökte frågor från enkätstudien djupare. Validiteten vid intervjuerna kan förmodligen ses som god, då intervjuerna var frivilliga, de dokumenterades, och de skedde genom ett personligt möte. Vi valde dock att också vidga intervjuerna till att omfatta andra frågor än vilka tidigare varit i fokus under enkätstudien, och egentligen till viss del också det specificerade syftet. Dock anser vi att frågorna är av intresse för syftesområdet i en vidare mening, och för att ge studien ett större djup och mer av kvalitativa inslag.

### 3.7.3. Generaliserbarhet

Stukát (2011) beskriver att, förutom reliabilitet och validitet är också generaliserbarhet, eller åtminstone relaterbarhet (en svagare form av generaliserbarhet) viktig. Det är viktigt att man i en undersökning gör klart för om man menar att resultatet gäller enbart för den undersökta gruppen, eller om resultaten anses generaliserbara. Stukát beskriver att några faktorer som kan påverka generaliserbarheten är; Urvalet och huruvida det är representativt, storleken på undersökningsgruppen, mängden bortfall samt om bortfallet är likt undersökningsgruppen, eller om det skiljer sig åt från övriga undersökningsgruppen (Stukát, 2011).

Generaliserbarheten vad gäller enkätresultaten kan förmodligen anses vara god vid samma typ av område vad gäller befolkningstäthet och geografiska förhållanden (såsom avstånd, framkomlighet och likande). Vi tror att resultatet inom det aktuella området (3 län) där studien genomförts, kan ses som generaliserbart, då svarsfrekvensen var god (ca 78%) och vi heller inte kunde finna några större avvikelser mellan de som valde att



svara och de som inte svarade på enkäten. I området som undersöktes (de tre länen) finns såväl storstad, mindre stad och landsbygd representerat).

Vad gäller intervjuernas resultat tror vi att generaliserbarheten är lägre. Resultaten är förmodligen i viss utsträckning liknande som de skulle kunna vara för likande organisationer, i liknande kommuner, men vi tror också att varje intervjutillfälle kan sägas vara unikt då saker som personkemi, dagsform hos de inblandade, tillgång till tid etc. påverkar varje samtal. Intervjuerna genomfördes dessutom som relativt ostrukturerade intervjuer, utan vare sig fasta frågor, eller en bestämd ordning.

### **3.8. Etik**

Vi har följt de fyra etiska principerna enligt Bryman (2008), som är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi har kontaktat respondenter för att vi vill ställa frågor till dem via en internetbaserad enkät och därefter göra ett urval och ställa fler frågor i ytterligare enkät eller intervju. Respondenterna har fått information i missivbrev (se Bilaga 1) angående syftet med enkäten. Där blev respondenterna informerade om varför vi genomför studien och vad den handlar om, syftet med enkäten, som i det här fallet handlar om skolplacering för elever i grundsärskolan. Respondenterna blir tillfrågade om de kan ställa upp och svara på frågor i en enkät. De får då svarskoder så att vi som författar detta arbete ska kunna hålla isär de olika respondenterna. I enkätens försättsblad berättar vi igen om undersökningen och hänvisar till missivbrevet som en påminnelse om syftet igen innan de svarar på frågorna. Vi frågar också om respondenterna är villiga att medverka i ytterligare en enkät eller intervju. Deltagandet är frivilligt och respondenterna kommer att förbli anonyma. Respondenterna kan när som helst välja att avsluta sin medverkan. Allt material som kan härröra var uppgifterna kommer ifrån kommer att förstöras när examensarbetet har blivit godkänt och ingen utomstående kommer att få ta del av uppgifterna. De som kommer ta del av de insamlade uppgifterna är endast författarna till detta examensarbete enligt konfidentialitetskravet. Respondenterna har även blivit informerade om samtyckeskravet som innebär att de själva avgör om de vill medverka i enkäten och intervju. Respondenterna har fått information att nyttjandet av deras lämnade uppgifter endast är till för detta arbete.

## 4. Resultat

Här presenterar vi de resultat som framkommit vid enkätundersökningen och vid intervjuerna. Vi kommer först att presentera enkätundersökningens resultat för att sedan behandla intervjuerna, som efterföljs av en sammanfattning av resultaten i vår undersökning. I slutet av kapitlet analyserar vi resultaten utifrån teori, och presenterar våra slutsatser.

### 4.1. Resultat enkätstudien

#### 4.1.1. Respondenternas bakgrund och roll vid mottagande

Av de respondenter som besvarade enkäten (n=35) hade samtliga svarat på de inledande fyra bakgrundsfrågorna, vilka bestod av frågor om profession, hur länge man arbetat med frågor kring grundsärskolan och hur länge man arbetat med skolplacering/mottagande i grundsärskolan, samt om respondentens egen roll vid mottagande i grundsärskolan (för enkät, se Bilaga 2).

En betydande del av de som besvarade enkäten uppgav att de arbetar som rektorer eller någon typ av chef för den centrala elevhälsan, eller annan chef på förvaltningsnivå i kommunen eller liknande. Övriga respondenter beskrev sig som ”specialpedagog” eller ”särskolesamordnare”. En respondent beskrev sig som “beslutande om mottagande i särskola/LSS-handläggare” vilket kan antas antyda att personen arbetar såväl inom den förvaltning som handhar LSS-ärenden i aktuell kommun, som inom den förvaltning som arbetar med skolfrågor. I *Tabell 1* åskådliggörs de olika yrkesgrupperna, vilka respondenterna tillhör. (för enkätfrågor om respondenternas bakgrund, se Bilaga 2, s. 2)

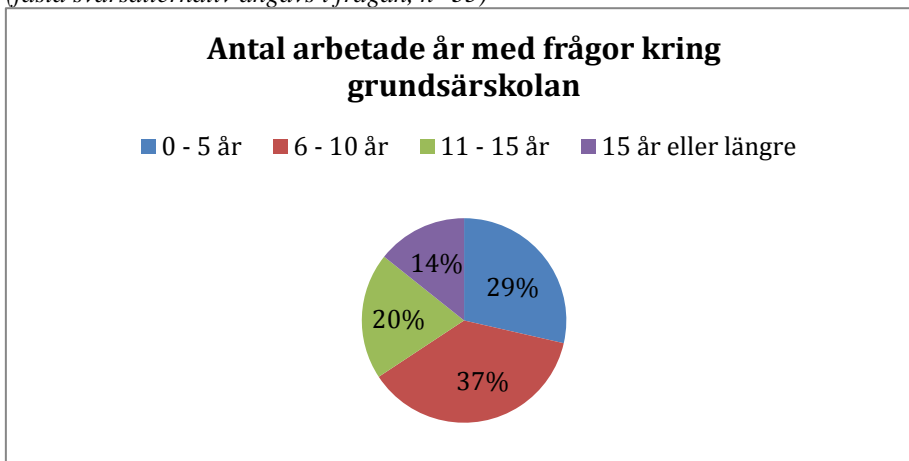
**Tabell 1. Respondenternas svar angående profession/yrkestitel (n=35)**

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| Rektor  | barn- och utbildningschef                 | specialpedagog                             | Särskolesamordnare                                  |
| rektor  | Enhetschef                                | specialpedagog                             | Särskolesamordnare (Beteendevetare)                 |
| Rektor  | skolchef                                  | specialpedagog, förstelärare för särskolan | -----   |
| Rektor  | Chef Resursenheten                        |  | beslutande om mottagande i särskola/LSS-handläggare |
| rektor  | Chef Särskilt stöd                        |  |   |
| Rektor  | Elevhälsochef                             |  |   |
| Rektor  | Enhetschef central barn- och elevhälsa    |  |   |
| Rektor  | områdeschef                               |  |   |
| Rektor  | Resurscentrum                             |  |   |
| Bitr rektor   | Resurschef                                |  |   |
| Rektor för grundsärskolan                               | Verksamhetschef för elevhälsan            |  |   |
| Rektor med mottagningsansvar                            | verksamhetsområdeschef                    |  |   |
| Rektor med områdesansvar för särskolan                  | Verksamhetschef                           |  |   |
| specialpedagog och nu rektor                            |   |  |   |
| Specialpedagog/ speciallärare, tf rektor grundsärskolan |   |  |   |
| <b>rektorer</b> inkl. bitr. och t.f. (16)               | <b>chefer</b> inkl. förvaltningsnivå (12) | <b>specialpedagoger</b> (3)                | <b>Samordnare särskolan m.fl.</b> (2+1)             |

På frågan om hur länge man arbetat med grundsärskolefrågor var det vanligaste svaret att uppge att man arbetat med frågor kring grundsärskolans verksamhet under 6 – 10 års tid (37 %). En relativt jämn fördelning framstår, om man tänker sig att ”kortare” tid motsvaras av 0 – 5 års tid, ”medellång” tid motsvarar de som arbetat under 6 – 10 år och ”längre” tid motsvarar de som arbetat under 11 år eller längre (se Diagram 1).

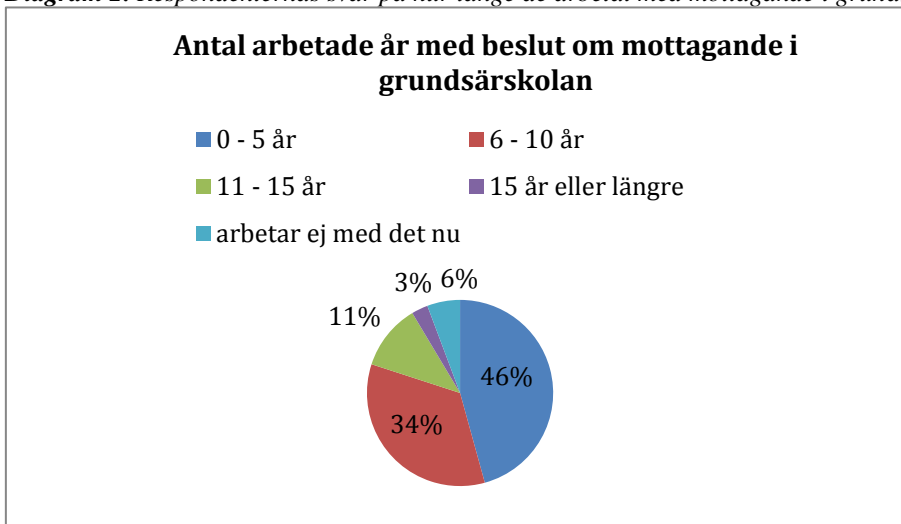
Vi noterade att den andel av de tillfrågade, som hade arbetat kring grundsärskolan kortast tid (under 0 – 5 år) var större än vi hade förväntat oss (29 %).

**Diagram 1.** Respondenternas svar på frågan om hur länge de arbetat med frågor kring grundsärskolan (fasta svarsalternativ angavs i frågan, n=35)



Av de som svarade (n=35) på hur länge de hade arbetat specifikt med beslut om mottagande i grundsärskolan svarade de flesta att de arbetat med detta i 0 – 5 år (16) eller 6 – 10 år (12). Fyra (4) personer svarade att de arbetat med frågan i 11 – 15 år och en person (1) hade mer än 15 års erfarenhet av att arbeta med mottagande i grundsärskolan. Två (2) personer uppgav att de personligen inte arbetade med mottagande i grundsärskolan, vid tidpunkten för vår undersökning.

**Diagram 2.** Respondenternas svar på hur länge de arbetat med mottagande i grundsärskolan.

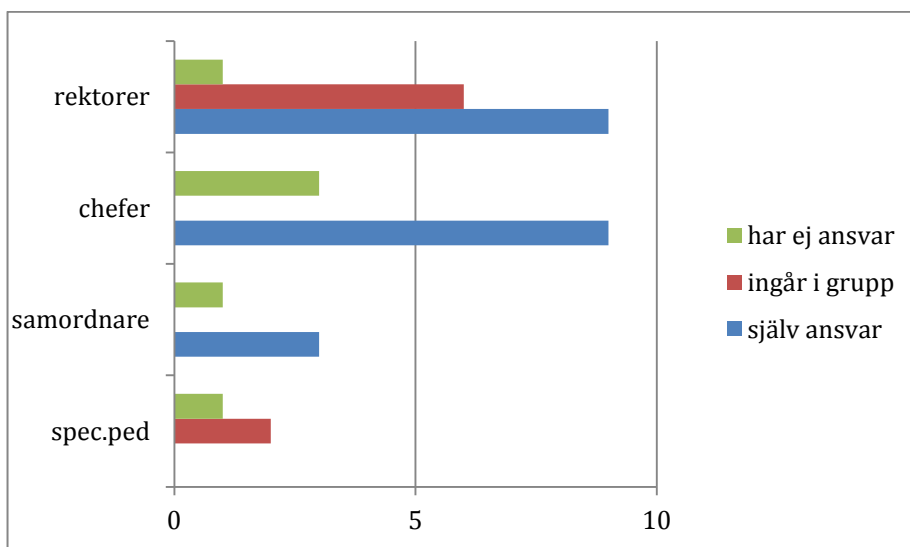


Den sista frågan i avsnitt 2, med frågor om respondentens bakgrund, behandlade vad respondentens roll vid mottagande i grundsärskolan är. Tre färdiga svarsalternativ fanns att välja mellan; Alt. 1) ”Jag har själv inskrivningsansvar och/eller beslutar om mottagande i grundsärskolan”; Alt. 2) ”Jag ingår i en grupp som har

inskrivningsansvar/ansvar för mottagande”; Alt. 3) ”Jag har inte inskrivningsansvar, men har innehar god kunskap om hur det går till i min enhet/kommun”.

21 personer svarar att de själva har inskrivningsansvar, åtta (8) personer svarar att de ingår i en grupp och sex (6) personer svarar att de inte har inskrivningsansvar.

**Diagram 3** Försök att åskådliggöra korstabulering mellan ”yrkesgrupp” och roll vid inskrivning



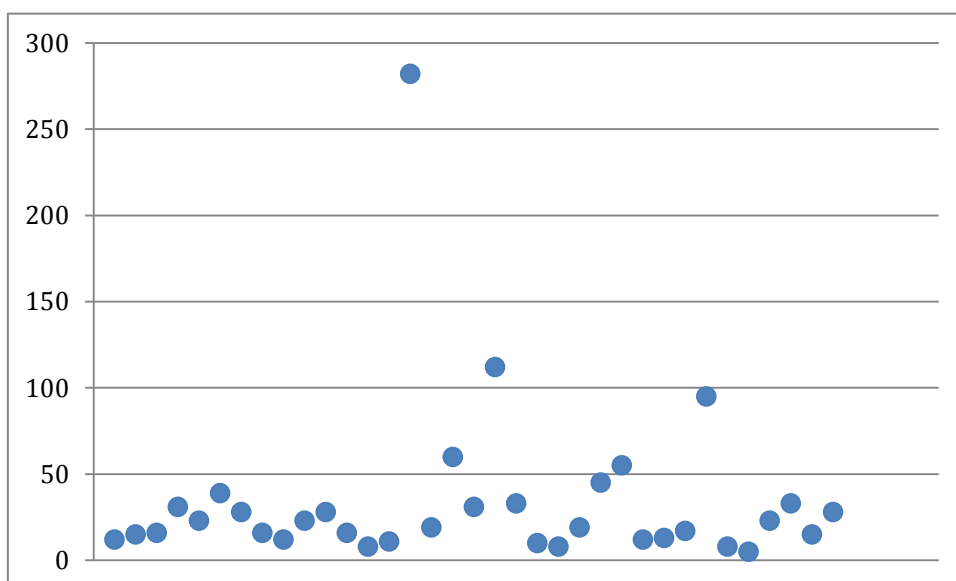
Då antalet (n=35) är lågt, och fördelningen mellan yrkesgrupperna ojämn (se *Tabell 1*) kan det vara osäkert att korstabulera respondenternas svar, men då vi ansåg att vi kunde se en tendens till olikhet avseende synen på sin roll vid mottagande i grundsärskolan har vi här gjort ett försök till enkelt åskådliggörande, av hur de olika grupperna svarat, i *Diagram 3*. (Observera dock att antalet är lågt.) Det som kan noteras som en slags tendens, är där värde helt saknas, dvs. där en stapel helt uteblir ur diagrammet ovan. Gruppen av ”chefer” som är tillfrågade i vår enkätstudie, (inklusive skolnivå, förvaltningsnivå etc.) tycks i högre grad anse sig vara själva om att fatta beslut om mottagande i grundsärskolan, medan de inte ingår i en grupp. Några av cheferna har inte ansvar för inskrivning. Svartsbilden för chefer är mycket lik den för samordnare m.fl. proportionellt sätt. Rektoreorna är flest till antalet (16) och har svarat att de tar beslutet själva i högre grad än vad de ingår i en grupp som tar beslut. Specialpedagoger utmärker sig (observera dock det låga antalet, spec.ped. m.fl. n=3) genom att inte ta beslut själva.

Förmodligen ligger en förklaring till svarsbilden just i den yrkesgrupp respondenten tillhör och de i organisationens gängse normer om vad som ingår i arbetsuppgifterna. Vi hade förväntat oss att fler av våra respondenter, oavsett yrkestitel eller roll, skulle svara att de ingår i en grupp som ansvarar för mottagande i grundsärskolan. Hur man ser på denna fråga kan dock diskuteras vidare, vilket vi återkommer till i analysen av resultatet.

#### 4.1.2. Elever och deras skolplacering

Då vi i det andra avsnittet i enkäten ställde frågor om eleverna och deras skolplacering förväntades respondenterna enligt instruktion utgå från sin kommun/enhet och att svara för förhållandena i realtid. Vi ställde här frågor om hur många elever som finns mottagna i grundsärskolan, hur många av dem som är mottagna i – grundsär (begreppet preciserades för att minska förväxlingsrisken), hur många som är mottagna i – träning samt hur många av eleverna som läser efter mer än en kursplan (se Bilaga 2, s. 3). Det varierade stort mellan enheterna, gällande antal mottagna elever. Den som uppgav det lägsta elevantalet uppgav att denne hade fem (5) elever och den som hade flest uppgav att de hade 282 st. elever mottagna i skolformen grundsärskolan. Det vanligaste var dock att ha ett tiotal till och med ett fyrtiotal elever mottagna i skolformen grundsärskolan (se *Diagram 4*).

**Diagram 4** Antal elever mottagna i grundsärskolan på de olika skolenheterna



På frågorna om hur många elever som är mottagna i grundsär – grundsär respektive grundsär – träning förekommer svar som inte överensstämmer, dvs. antalet grundsärelever + tränings elever överensstämmer inte med antal mottagna i skolformen grundsärskolan.

Kommunerna/enheterna varierar inte bara, som ovan redogjorts för, i antal elever inskrivna i grundsärskolan, utan antalet och tillika andelen inskrivna i de olika inriktningarna, dvs. grundsär respektive träning, varierar också stort. Konstateras kan, att det skiljer sig avsevärt mellan de olika respondenternas svar vad gäller elevernas huvudsakliga kursplanstillhörighet. Genomsnittligt, sammantaget alla elever för vars skolplacering respondenterna redovisat, är förhållandet i det närmaste 55 – 45, med fler elever i grundsär – grundsär än i grundsär – träning.

Åtta (8) av respondenterna (n=35) svarar med ett antal elever i respektive inriktning, som, då de ställs i relation till varandra, motsvarar att 75 % eller mer, av eleverna är elever som läser grundsär – grundsär. Detta kan anses avvika från de undersökta kommunerna/enheterna i stort. Omvänt finns det några skolenheter som avviker från resterande genom att ha en betydligt större andel tränings elever än övriga enheter och genomsnittet (45 %). Speciellt en respondent urskiljer sig genom att uppge elevantal i kommunen, som innebär att så mycket som 79 % av eleverna i skolformen grundsärskolan läser enligt tränings skolans kursplan.

Generellt kan sägas att det är mycket stora variationer mellan kommunerna i studien, avseende såväl antal elever mottagna i grundsärskolan, som förhållandet mellan de två olika inriktningarna inom varje skola. Den skola som har högst andel grundsär- elever och lägst andel tränings- elever har elva (11) elever mottagna i grundsär och en (1) mottagen i träning. Motsatt har den respondent som uppger att de har minst andel grundsärelever och högst andel tränings elever, fyra (4) elever mottagna i grundsär – och femton (15) i träning.

**Tabell 3.** Antal elever mottagna i skolformen grundsärskolan, samt i grundsär respektive träning. Ungefärligt förhållande uttryckt i procent (%).

| Antal elever       | grundsär       | träning        | % grsä | % träning |
|--------------------|----------------|----------------|--------|-----------|
| 12                 | 9              | 3              | 75     | 25        |
| 15                 | 10             | 5              | 67     | 33        |
| 16                 | 14             | 2              | 87,5   | 12,5      |
| 31                 | 20             | 11             | 64,5   | 35,5      |
| 23                 | 14             | 9              | 61     | 39        |
| 39                 | 19             | 20             | 49     | 51        |
| 28                 | 17             | 11             | 61     | 39        |
| 16                 | 13             | 3              | 81     | 19        |
| 12                 | 11             | 1              | 92     | 8         |
| 23                 | 13             | 10             | 57     | 43        |
| 28                 | 17             | 11             | 61     | 39        |
| 16 [sic!] (+1)     | 7              | 8              | 47     | 53        |
| 8                  | 5              | 3              | 62,5   | 37,5      |
| 11                 | 7              | 4              | 64     | 36        |
| 282                | 134            | 148            | 48     | 52        |
| 19                 | 9              | 10             | 47     | 53        |
| 60                 | 40             | 20             | 67     | 33        |
| 31                 | 18             | 13             | 58     | 42        |
| 112                | 40             | 72             | 36     | 64        |
| 33                 | 18             | 15             | 55     | 45        |
| 10                 | 4              | 6              | 40     | 60        |
| 8                  | 4              | 4              | 50     | 50        |
| 19                 | 4              | 15             | 21     | 79        |
| 45                 | 17             | 28             | 38     | 62        |
| 51+4 [sic!](+1)    | 26+4           | 24             | 56     | 44        |
| 12                 | 9              | 3              | 75     | 25        |
| 13                 | 6              | 7              | 46     | 54        |
| 17                 | 12             | 5              | 71     | 29        |
| 95                 | 72             | 23             | 76     | 24        |
| 8                  | 6              | 2              | 75     | 25        |
| 5                  | 4              | 1              | 80     | 20        |
| 23                 | 10             | 13             | 43     | 57        |
| 33 [sic!] (+5)     | 17             | 11             | 61     | 39        |
| 15                 | 9              | 6              | 60     | 40        |
| 28                 | 13             | 15             | 46     | 54        |
|                    |                |                | (55%)  | (45%)     |
| Tot: 1201(-7=1194) | <b>S:a 652</b> | <b>S:a 542</b> |        |           |



En av de saker vi hade för avsikt att ta reda på genom vår enkätstudie, var hur frekvent det är att elever läser efter mer än en kursplan. Förutom att konstatera förekomsten ville vi också få reda på vilka kombinationer av olika kursplaner eleverna läser. Våra respondenter svarade med mycket varierande svar, för de olika kommuner de representerar.

På frågan om hur många elever som läser efter mer än en kursplan kunde respondenterna först svara med ett kort frisvar. För att få mer exakt information fanns det sedan specificerade förslag i form av påståenden. Alternativen som var ifyllbara (och vars summa implicit förväntades bli samma siffra som svaret på den inledande frågan) var:

- a) grundskola/grundsär
- b) grundsär/träning
- c) grundskola/grundsär/träning (utelämnas pga. att ingen svarar detta)
- d) annat (ange vad) (utelämnas pga. att ingen svarar detta)

Nästan alla våra respondenter svarade på frågan om hur många elever som läser efter mer än en kursplan (internbortfall=1; antal svar denna fråga 34). Dock svarade inte alla dessa med förväntat svar (en siffra) vid svarsalternativen a) – d). Detta kan förmodas ha flera olika orsaker, såsom att det blir meningslöst att skriva siffran 0, speciellt om man tillhör de av respondenterna som inledande på frågan uppgett att det saknas elever som läser efter mer än en kursplan, samt att det generellt är svårare att få svar på frågor där människor inte kan informationen ”utantill” osv. Man kan betrakta detta som en designmiss, vid skapandet av enkäten. De svar som ändå rekvirerades är tydligt olika varandra, och gav en svarsbild med stor variation. En överaskande stor del av de som svarade (10 av 34) uppgav att de inte hade någon elev alls som läste efter fler än en kursplan.

Kombinationer av kursplaner, då eleverna läser efter mer än en kursplan varierar. Ingen (0) läser efter en kombination av de tre aktuella kursplanerna, och ingen (0) av respondenterna har heller svarat med d) ”annat (ange vad)”. I ett försök att åskådliggöra fördelningen av antalet elever som läser efter mer än en kursplan (då detta förekommer)

och spridningen mellan de olika kombinationerna återges respondenternas svar i en tabell (se Tabell 4). Observera att c) och d) har utelämnats då det helt saknades numerisk data. För att tabellen skall ge möjlighet att sätta svaren på frågan ”Hur många elever har ni som läser efter mer än en kursplan?” (första kolumnen) med svarsalternativen a) grundskola/grundsär respektive b) grundsär/träning (andra kolumnen) i proportion till det totala antalet (st.) elever mottagna i grundsärskolan, har denna information satts inom parentes invid den siffra som anger antal elever som läser efter mer än en kursplan.

**Tabell 4.** Antal elever (st.) vilka läser efter mer än en kursplan, i proportion till totalt antal mottagna i grundsärskolan (inom parentes) samt hur många av dessa som a) läser en kombination av grundskolans och grundsärskolans, respektive b) grundsärs- och träningsskolans kursplan.

| <b>Antal elever vilka läser efter mer än en kursplan (tot.)</b> | <b>grundskola/ grundsär(a)</b> | <b>grundsär/ träning(b)</b> |
|---|--------------------------------|-----------------------------|
| 8 (av ”omkr28)  | 5                              | 3                           |
| 6 (av 33)   | 1                              | 5                           |
| 1 (av 23)   | 0                              | 1                           |
| 4 (av 8)  | 3                              | 1                           |
| ca 9 (av 95)  | 2                              | 7                           |
| 4 (av 55)   | 2                              | 2                           |
| 0 [sic!] (av 45)  | 3                              | 2                           |
| 1 (av 8)  | 0                              | 1                           |
| 2 (av 10)   | 2                              | 0                           |
| 5 (av 31)   | 4                              | 1                           |
| 2 (av 19)   | 2                              | vet ej                      |
| 4 (av 11)   | 2                              | 2                           |
| noll [sic!] (av 8)  | sex elever                     | tre elever                  |
| 1 (av 16)   | 0                              | 1                           |
| 3 (28)  | 0                              | 3                           |
| 2 (av 23)   | 1                              | 1                           |
| 3 (av 12)   | 3                              | 0                           |
| minst 2 (av 16)   | (”minst 2”)                    | ingen                       |
| 1 (av 39)   | 1                              | 0                           |
| 6 (av 23)   | 1                              | 5                           |
| 6 (av 31)   | 4                              | 2                           |
| 2 (av 12)   | 0                              | 2                           |

Av de som svarade på frågan om hur många elever som läser efter mer än en kursplan var det några personer som svarade i text. En person svarar t.ex. att ”Många av våra elever läser med sina kamrater i klassen men jobbar utifrån sina mål. Ibland når de målen enligt grundskolans läroplan. Särskilt i idrott, musik, kanske bild mm.” samma person svarar också under a) grundskola/grundsär att: ”I nuläget vet jag bara någon enstaka elev som kan bedömas efter grundskolans läroplan i något ämne. Ingen klar siffra i nuläget.” Samma respondent uppger att en elev (1) läser kombinationen b) dvs. grundsär/träning. Antal mottagna i grundsärskolan totalt (fråga 1) är hos respondenten sexton (16) elever.

Bland de som svarar ”0”, ”ingen”, ”noll” etc. på frågan om hur många elever de har som läser efter mer än en kursplan, varierar det totala antalet mottagna elever i grundsärskolan. Respondenterna, som helt saknade elever som läser efter mer än en kursplan, uppgav det totala antalet mottagna elever (i skolformen grundsärskolan) till att vara; 5, 13, 15, 17, 19, 28, 33 respektive 60. En av de respondenter som uppger att denne inte kan svara har 282 elever mottagna i grundsärskolan inom sin enhet/kommun. Denne uppger att rektorerna själva avgör detta och det inte finns information om detta tillgängligt centralt.

Frågorna om hur många grundsär- respektive tränings-elever (fråga 5 respektive 6 i avsnittet *Elever och deras skolplacering*, se Bilaga 2 s. 3) som är individintegrerade i grundskolor/i grundskoleklasser, besvarades av samtliga respondenter (n 35).

Då det gäller antal grundsärskoleelever integrerade i grundskolan tycks förhållanden variera kraftigt mellan de olika kommunerna. Den kommun som hade flest antal grundsärskoleelever individintegrerade i grundskola/grundskoleklass svarade att antalet elever var 22 st. medan det fanns flera kommuner som inte hade någon elev alls individintegrerad. Då antalet grundsärskoleelever över huvud taget skiljde sig ganska kraftigt åt mellan de olika kommunerna, kan det dock bli missvisande att uttrycka detta förhållande i antal. Dock ger det en inblick i de lokala faktiska förhållandena på skolan.

Då det gäller antal individintegrerade träningsskoleelever i grundskolorna förekom detta i tio (10) av de 35 kommunerna. 25 av skolorna hade alltså ingen (0) träningsskoleelev integrerad i grundskola/grundskoleklass. Av de tio kommuner som svarade att de hade individintegrerade träningsskoleelever i grundskolan hade fyra kommuner en (1) träningsskoleelev integrerad, tre kommuner hade två (2) elever –, två kommuner hade fyra (4), och en kommun hade sex (6) elever individintegrerade i grundskolan.

På den avslutande frågan i avsnittet om elever och deras placering, om huruvida det hade skrivits ut elever ur grundsärskolan inom aktuell kommun/enhet svarade 80 % (28) jakande, ungefär 17 % (6) svarade att det inte hade skrivits ut elever till grundskolan, och en (1) person svarade att denne inte visste. (Samtliga som besvarade enkäten, hade också svarat på frågan.)

#### 4.1.3. Organisation

Avsnittet *Organisation* var i enkäten uppdelat i två underavdelningar med praktiska frågor (elevnära) respektive rent organisatoriska frågor (skolororganisation). I den första delen, den mer praktiska och elevnära, ställdes tre frågor, alla med givna svarsalternativ, samt svarsalternativet ”övrigt” (för exakt återgivning av frågor, samt exakta svarsalternativ, se Bilaga 2, s. 4):

Första frågan gällde huruvida det i kommunen/enheten finns en egen grundsärskola. Andra frågan uppmanade respondenterna att ”Kryssa i vilka alternativ som är aktuella för grundsärskolans klasser i er kommun/enhet.....avseende grundskola – grundsärskola”, där 8 tänkbara svarsalternativ som alla rörde var grundsärskoleklasser befinner sig i förhållande till grundskolan fanns presenterade (se Bilaga 2, s. 4). Därpå följde en liknande fråga ”.....avseende grundsär – träning”, dvs. hur grundsärskoleklasser och träningsskoleklasser befann sig (fysiskt) i förhållande till varandra (för exakta svarsalternativ, se Bilaga 2, s.4). Av respondenterna (n 35) svarade samtliga respondenter på samtliga av frågorna, i detta avsnitt av enkäten.

En klar majoritet (24) svarade på den inledande frågan, att man har grundsärskola – inklusive inriktning träning, i sin kommun/enhet. Sex (6) personer svarar att grundsärskolan som egen enhet/skola saknas i kommunen, två (2) respondenter uppger att grundsärskola finns men att det saknas inriktning träning. Tre (3) personer svarar med ”övrigt”, vid vilket respondenterna kan fylla i vad de avser med ”övrigt”.

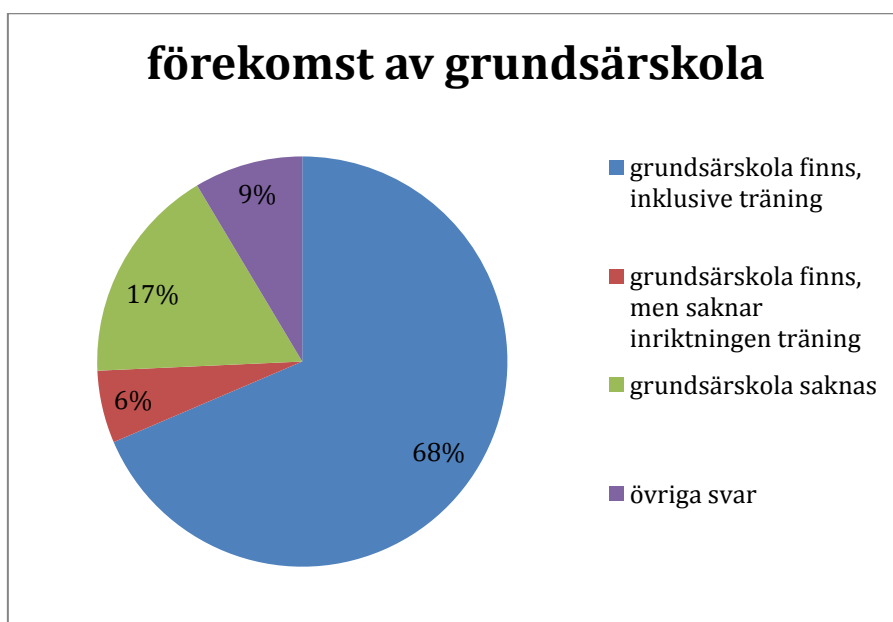
De som valt att kryssa i alternativet ”övrigt” har alla kommenterat, och följande svar återfinns:

”Grundsärskolan inriktning träningskola finns som egen enhet”

”Grundsär inriktning ämnen finns, men de är ingen egen enhet. De är ihop med grundskolan.”

”grundsärskolor finns på 1-6 skolan och 7-9 på den skolan men vi ingår i den med rektorn där”

**Diagram 4** Svarsfördelning, svar på frågan Finns det en egen grundsärskola?

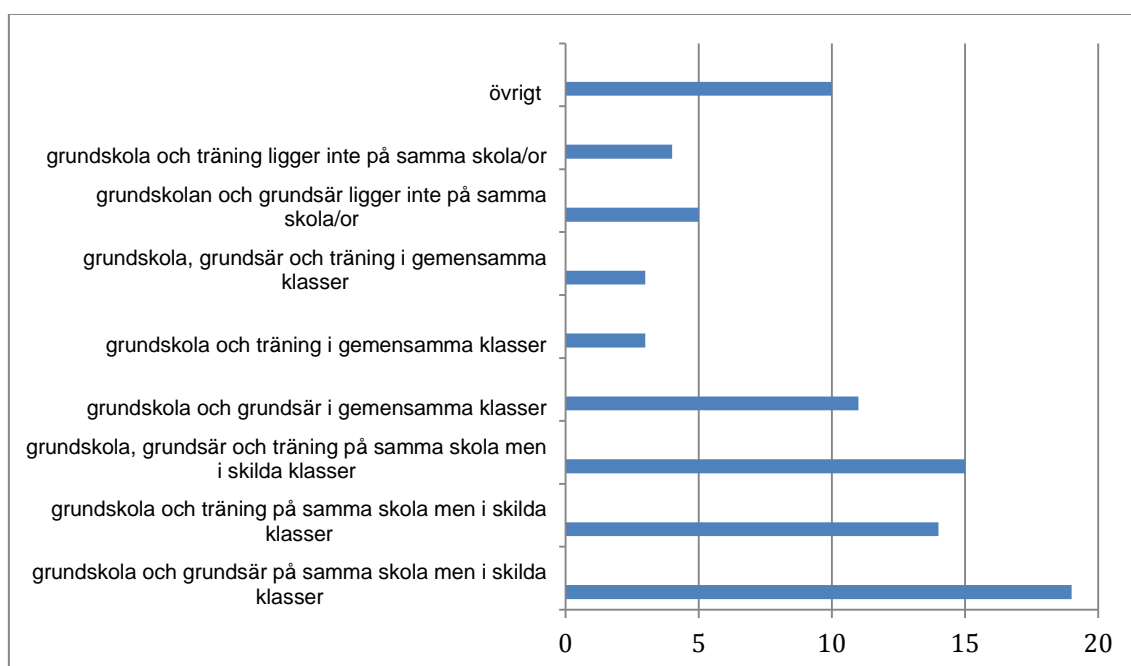


Den fråga som berör hur grundsärskolan praktiskt är organiserad eller lokaliserad i förhållande till grundskolan och dess klasser, besvarar de flesta respondenter med flera svarsalternativ. Det innebär att det inom samma kommun/enhet oftast finns flera olika sätt att organisera grundsärskolans klasser.

Det vanligaste bland kommunerna var att ha varianterna ”grundskola och grundsär på samma skola men i skilda klasser”, ”grundskola och träning på samma skola men i skilda klasser” samt ”grundskola, grundsär och träning på samma skola, men i skilda klasser”, och det vanligaste var också att ha alla de tre varianterna. 11 personer hade svarat att de hade samtliga av dessa kombinationer i sin kommun, varav två personer hade även ytterligare varianter inom sin organisation, såsom att det också förekommer skolor där ”grundskolan och grundsär ligger inte på samma skola/or” och ”grundskola och träning ligger inte på samma skolor”.

Förklaringen till att det finns flertalet svar där respondenterna fyllt i alternativ som kan ses som uteslutande varandra beror på att de i de flesta kommuner inte svarar för en skola, utan för kommunen/skolenheten övergripande.

**Diagram 5** Varianter av skolors praktiska organisation avseende grundskola – grundsärskola (n 35, men varje respondent kan svara med flera alternativ för att beskriva sin kommun).



De ovanligaste svarsalternativen, vilka enligt svaren bara förekommer i tre (3) kommuner, är att ha kombinationer med grundskoleelever, grundsärskoleelever och träningsskoleelever i samma klass och/eller träningsskoleelever i samma klass som grundskoleelever. Två kommuner som har svarat att de inte har grundsärskola i sin

kommun/enhet, utan köper platser i en annan kommun, har svarat att de har ”grundskola och träning i gemensamma klasser” (1) respektive ”grundskola, grundsär och träning i gemensamma klasser” (1). Två kommuner som har egen grundsärskola i kommunen uppger att de både har klasser med grundskole-, grundsärskole- och träningskoleelever i samma klass (2), och klasser med träningskoleelever och grundskoleelever i samma klass (2).

På frågan om hur grundsär- och träningskoleklasser förhåller sig sitt varandra är det allra vanligaste svaret att man har organiserat grundsärskolan med grundsär- och träning- i gemensamma klasser (17) och grundsärs- och träning på samma skola med i skilda klasser (16). Också på denna fråga kunde respondenterna svara med flera alternativ då de beskriver hur det ser ut inom kommunen.

Det är bara en (1) av våra 35 respondenter som svarar att det i dennes kommun finns ”grundsär som egen skola”, och det är två (2) som har svarat att det finns ”träning som egen skola”.

Det är många (14) som svarar ”övrigt” på frågan om hur grundsär- och träningsklasser är organiserade i förhållande till varandra. Det vanligaste är att man också skriver en förklaring i fritext. De flesta förtydligar att de saknar inriktning träning i kommunen/enheten och/eller förtydligar avvikelser från svaret och/eller förklarat det som egentligen finns representerat i ett av svarsalternativen i frågan (dvs. att de skriver beskriver samma företeelse, men med något annorlunda ordval).

Då det gäller de mer skolorganisatoriska frågorna (se Bilaga 2, s.5) har också samtliga respondenter svarat (n 35). Det vanligaste vad gäller organisation är att grundsärskolan (grundsär och träning) utgör en egen organisation med egen rektor (15), vilket ca 43 % svarar.

Av de kommuner (20) som inte hade grundsärskolan som en egen organisation under en egen rektor svarade nio (9) att ”grundsärskolan grundsär ingår i samma organisation, med samma rektor, som grundskolan” och sju (7) personer svarar att ”grundsärskolan med dess båda inriktningar ingår i samma organisation, med samma rektor, som grundskolan”. Fyra (4) personer svarar ”övrigt”. En person beskriver hur grundsärskolan är under omorganisation: ”I vanliga fall har grundsärskolan en egen rektor, men i nuläget fungerar jag som rektor för både grundskolan och särskolan vilket är oerhört positivt och spännande. I framtiden kommer jag vara biträdande på grundskolan och rektor för särskolan vilket innebär att vi kommer att kunna arbeta tillsammans.”

När det gäller huruvida kommunerna köper och säljer platser för elever i grundsärskolan svarar de flesta respondenter (av totalt 35 som svarat på frågan) med flera olika svarsvarianter. Tio (10) av respondenterna uppger att kommunen både köper och säljer platser. Många (17) svarar ”Vi köper plats för grundsärskoleelever – träning, i annan kommun/enhet”. Det är också vanligt (9) att köpa plats för grundsär – grundsärelever i annan kommun. Det är ingen (0) av våra 35 respondenter svarar att de köper plats för samtliga av sina grundsärskoleelever. Det innebär att samtliga 35 kommuner/enheter löser skolsituationen för minst någon elev inom sin kommun (integrering) trots att de saknar grundsärskola i sin kommun/enhet.

13 svarar att ”Vi säljer platser (tar emot elever från annan kommun/enhet) i grundsärskola – grundsär” och tolv (12) svarar att de säljer platser i inriktning träning. Fyra (4) svarar att de kontinuerligt säljer platser i de båda kursplansinriktningarna inom grundsärskolan. Fem (5) respondenter av 35, svarar att inte något av svarsalternativen angående att köpa och sälja platser är aktuellt alls i deras kommun.

Av de fyra som fyllt i ”övrigt” på denna fråga förklarar tre av dem att det gäller särskilda elever; två kommuner köper platser för träningsskoleelever i enstaka fall och en kommun köper en plats för en elev i grundsär – träning, vilken organiseras i kombination med särskilt boende. En person förklarar att det händer att de tar emot



elever från annan kommun eller köper platser i annan kommun, och att det i aktuella fall sker på grund av vårdnadshavares önskemål.

I slutet av enkäten hade respondenterna möjlighet att svara med ett längre frisvar, angående skolplacering av grundsärskolans elever och/eller enkäten i sin helhet. Endast fem (5) personer har här kommenterat. Det är flera som kommenterar organisationen men som framförallt tycks vilja dela med sig av sitt engagemang och sina erfarenheter: ”De elever som jag tvingats skriva ut, klarar sig mycket dåligt! Både elever och föräldrar är förtvivlade! Vi behöver en ”gråzonsklass”. De som inte får gå i särskolan men som inte klarar grundskolan far illa i dagens skola!” En person svarar att det är viktigast att se till elevens behov och att göra en lösning som är så bra som möjligt för eleven, och att det är det som måste få styra, vid beslut om skolplacering. En person påpekar vikten av elevperspektiv, och att grundtanken i dennes kommun är inkludering, men att detta måste ske med elevens bästa i fokus. En person lämnar respons på enkäten och dess frågor. En av personerna som svarat med en kommentar i den sista och avslutande delen av enkäten beskriver med förmodad uppriktighet att: ”Hur vi har organiserat och lokalmässigt löst, bygger ibland på faktiska omständigheter som var det funnits lämpliga och lediga lokaler, och inte bara på vad som idémässigt har ansetts bäst.”

Genom hela enkäten förekommer det ganska frekvent att respondenterna svarar med egna kommentarer där det är möjligt. En av de saker som framkommer på sådant sätt är t.ex. att en skola som har organiserat grundsärskolan på samma skolor men uteslutande i skilda klasser, faktiskt har ett nära samarbete med grundskolan, både vad det gäller inriktning träning och grundsär, i form av gemensamma schemalagda lektioner. I en annan kommun där man svarar på hur många grundsär-elever som är individintegrerade i grundskolor/grundskoleklasser svarar: ”ingen 100 %, alla i år 1-6 i musik och idrott, 1 i svenska när det gäller läsning och läsförståelse, ingår i kulturprojekt som att göra film just nu, historiskt teaterspel 2015 mm.” Någon har kommenterat att grundsär och träning finns på samma skola, men i skilda klasser, men att de har vissa gemensamma lektioner. Svar som detta visar att det på skolor finns samarbete mellan skolformerna.

En kommun, vilken bara har 2 elever mottagna i grundsärskolan - träning, har den ena eleven mestadels ”integrerad” i en grundsärskoleklass, medan den andra nästan alltid undervisas enskilt.

#### 4.1.4. Ytterligare frågor

I det fjärde och avslutande avsnittet (se Bilaga 2, s. 6) tackar vi respondenten för deltagandet och frågar om vi får lov att kontakta personen igen, för fler frågor. Detta var för att få ett urval inför intervju.

## 4.2. Resultat intervjuer

Vi redovisar här vad som framkom i intervjuerna. Först redogör vi för de i förväg planerade samtalsämnena/frågorna, sedan redogör vi för de gemensamma ämnen som uppkom under de två intervjuerna.

#### 4.2.1. Fokus i intervjuerna/intervjuguide

De frågor/ämnen som vi ville behandla tillsammans med respondenterna lät vi respondenten se, vid intervjutillfället, på ett papper med en enkel schematisk uppställning:

- kunskapskrav, förmågor - planering, bedömning
- timplan - skillnader
- största incitamentet - in i grundskola
- största framgångsfaktorerna
  - Varför lyckas ni?
  - Vad mest positivt (elevperspektiv)
- största svårigheterna
  - personalperspektiv
  - elevperspektiv

#### 4.2.2. Intervjuer

När vi frågade kring kunskapskrav/förmågor och planering och bedömning, och hur man praktiskt löser det för de integrerade eleverna framkom två olika inställningar och erfarenheter hos de båda respondenterna.

Den ena respondenten har erfarenhet av att lärare med integrerade elever planerar och undervisar efter majoritetens (grundskolans) kursplan och i efterhand kontrollerar vad grundsärskoleeleven fått med ur ”sin” kursplan. Respondenten är medveten om att det finns åsikter (refererar till SPSM) om att detta kan anses inkorrekt, men försvarar samtidigt lärarens tillvägagångssätt.

... därför att man, man, dom som går verkligen, som går inkluderat i en skola där har man ju inte en speciell... utan den läraren ...hon går ju igenom läroplanen efteråt. Hon ser ju liksom att ja, men nu fixar han alltså... när dom håller på med det här området, så ska han göra den här delen ... han är ju med i klassen, han kan inte sitta och göra något annat då.... Utan han måste ju göra samma som de andra fast på sin nivå... det är ju där han måste jobba ...och då kan inte hon... och då...och när jag frågar henne så säger hon att ”jag planerar inte efter ...efter särskolans kursplaner, utan jag planerar efter grundskolans... och sen får jag anpassa dem efter honom”... som då... (skratt) ...hen!

Respondent B är av uppfattningen att läraren skall planera efter grundsärskolans kursplan, men pratar också om kursplanerna som om de inte skiljer sig i någon större utsträckning. Respondent B har också varit med och försökt att påverka att detta sker i kommunen:

**Intervjuare:** .... (....) men vet du om dom pedagogerna, från dom här klasserna, om dom planerar för den här eleven, efter den kursplanen den faktiskt ska läsa efter, eller om den kör grundskolans kursplan och checkar efter i efterhand...? Förstår du lite vad jag menar då?

**Respondent B:** Ja, det kan jag inte svara på, men det jag har varit noga med, när jag har sagt det till rektorerna, är att de måste läsa efter *grundsärs* läroplan. Jag har haft en genomgång, meee... en storsamling med alla rektorerna och gått igenom vad det innebär för dom... och vi har också skrivit ned det... att elever som läser integrerat ska läsa efter grundsär men att det krävs anpassad studiegång oftast, för att ämnen stämmer ju inte i timplanen och de ska ju följa de andra eleverna som möjligt, så vi har en särskild blankett och handledning till det...

I och med detta kommer B också in på den fråga som rör skillnaden mellan timplanerna och hur man löser det. Det är tydligt att man i kommunen tar beslut om anpassad studiegång och att man gör en anpassad timplan. Föräldrarna delges vad detta innebär och undertecknar också dokumenten. Det är dock oklart om detta gäller också de elever som läser efter mer än en kursplan. B har endast information om de elever som läser efter grundsärskolans kursplan men ingår i en grundskoleklass. Respondent A pratar också om att man löser skillnaderna mellan timplanerna med att göra en anpassad studiegång med en anpassad timplan.

När det gäller frågan om vad som är det största incitamentet till att integrera grundsärskoleelever, tar våra respondenter främst upp tillgången som det innebär att få vara med andra elever, vilka har ett adekvat beteende. De pratar om att ”härma”, att ”få lära sig hur man gör” etc. Respondent B svarar, då hen blir ombedd att sammanfatta vad som är den största anledningen att integrera grundsärskoleelever i grundskolan att:

Det är att härma... i alla situationer, allt samspel... på hela dan, om det är matsalen eller gympa eller det är lärande på typ sidan om...och det som är svårast är att hitta rätt kompetens...hos personalen. Och förståelse.

Respondent A anger mångfald, ökad kunskap, såväl ämneskunskaper, som sociala färdigheter som orsak till att man skall integrera grundsärskoleelever i grundskolan.

Respondent A berättar också under intervjun att hen tycker att sarskolan ska bort, både som organisation och som skola. Samtidigt är hen kritisk till (grund)skolan i stort och anser att det finns fler elever än grundsärskoleelever vilka är i behov av ökad struktur och mindre grupper. Efter att ha beskrivit att hen tycker att hela skolformen grundsärskolan skall bort uttrycker hen:

”...alltså det finns många elever i skolorna idag som behöver olika... alltså som inte... alltså det här med klassrum... 25 elever och en lärare...tycker jag är rätt så...alltså det passar väldigt... det är väldigt få elever det passar idag.... Det säger man ju... att man har 70 procent av eleverna... de fixar allt, hur du än gör ... du ... sätter du dom upp och ner i en snödriva så... fixar dom skolan i alla fall... alltså så är det ju, och sen har man de andra trettio, och dom är ju liksom av olika, jag menar dom kan ju va... ja, på alla sätt va, ha alla (hummande)... alltså de inom autismspektrat å dyslexi, och allt va, alla kombinationer och allt vad det heter.... och utvecklingsstörning. Alltså där har du ju en stor grupp, och de behöver ju en annan form av undervisning.

Sättet att undervisa elever i mindre grupper och liknande är alltså inte något som respondent A är negativ till, snarare tvärt om, men hen tror inte på en separat skolform och uttrycker också att en stor del av vitsen med att ha grundsärskolan försvann när eleverna med autism inte längre fick tillgång till skolformen.

De båda respondenterna känner till både det faktum att vi valt just dem därför att de har redovisat i enkätsvaren att de har elever integrerade i grundskolan och att vår intervju fokuserar integrerade elever och hur det praktiskt går till, utifrån olika aspekter. Då vi kommer in på punkten ”största framgångsfaktorerna” och även vid andra tillfällen under intervjun, berättar de båda respondenterna dock spontant om hur de *inte* betraktar samtliga fall av integrering av elever i grundsärskolan som framgångsrika. Trots att frågorna som ställs explicit eller implicit, och annars framgår tydligt på det papper som vid båda intervjuerna är placerat på bordet mellan oss, lyder – ”varför lyckas ni?” och ”vad är mest positivt (elevperspektiv)” framkommer mer information om när integrering inte lyckas. Detta är förvånande då de båda talar, vad vi uppfattar som, inledande positivt om integrering. Gemensamt för A och B är bilden av att individintegrering av grundsärskoleelever i grundskolan, ofta fungerar bra eller rentav mycket bra, de första skolåren, men att det efter några år fungerar sämre, för att sedan, i värsta fall, bli rent av negativt för eleven, med ett tydligt minskat välbefinnande. Eleverna kan till och med börja må direkt dåligt, inte vilja gå till skolan etc. Exempel både nämns och insinueras av de båda respondenterna.

Båda respondenterna nämner vikten av samarbete och samsyn med föräldrar. Respondent A antyder att i detta sammanhang är oerhört viktigt med samarbete med föräldrar, medan respondent B explicit uttrycker att samarbete med föräldrarna och deras goda minne är nödvändigt för att då, när elevens skolsituation inte längre är bra, kunna göra en förflyttning mellan skolformerna (för att flytta den integrerade eleven till grundsärskolan). Respondenten har varit i kontakt med Skolverket i frågan om att förflytta elev utan att ha föräldrars medgivande, men har från Skolverket fått svaret att detta inte är korrekt juridiskt. Över detta uttrycker respondent B stor frustration och nämner att det för en enskild elev kan bli förödande och att i vissa fall får det istället bli en fråga om anmälningar till socialförvaltningen i kommunen, att det kan bli

anmälningar om att föräldrar inte agerar med sina barns bästa för ögonen, och att en sådan process är onödigt långdragen. Att flytta en elev på det sättet kan ta fler år, medan om man har med föräldrarna i beslutet kan det lösas omedelbart. En tänkbar lösning på problemet, anser B, är att redan vid initiering av integrering kunna ta tidsbegränsat beslut om integrering i grundskolan, men kommunen har av Skolverket fått beskedet att detta inte är juridiskt korrekt och då heller inte möjligt. Detta innebär, enligt B, att grundsärskoleelever som inte längre trivs i grundskolan, kan få gå kvar i en skola och en miljö där de mår dåligt. Både respondent A och B påpekar att fall där eleven mår direkt dåligt är få, men för individen kännbara, och därför inte bör glömmas eller negligeras.

Vad gäller svårigheter, utifrån personalperspektiv, uttrycker de båda respondenterna att det handlar om pedagogernas rädsla och/eller okunskap.

Det som jag har tyckt, alltså det som jag uppfattat som den största svårigheten, det är rädslan för att inte klara av det. Rädslan av att det ska bli... (drar efter andan) ”Hur ska det gå? För jag har aldrig gjort det här”, ”det kommer jag ju aldrig att fixa” det är liksom... och sen gör de ju sen va... därför att man sätter in rätt stöd... (respondent A).

Också respondent B har erfarenhet av lärare som uttrycker rädsla och vilka som inte tror sig ha tillräckliga kunskaper:

De uttrycker ofta att de inte kan tillräckligt om utvecklingsstörning... det hoppar ur munnen på dem ibland såhär... och då så säger jag, men vad är det som skiljer den eleven som ligger lite... och är svag, i alla ämnen, vad behöver du göra då, och dom som ligger på andra sidan gränsen, det är ju nästan samma sak? Så brukar jag få dem att förstå. Men man har olika mål, olika krav...och det kan du läsa dig till som lärare. Då har man kanske inte...(tar upp läroplan för grundsärskolan).

Största svårigheterna med individintegrering ur elevperspektiv uttrycker respondent B är den redan nämnda risken att bli kvar i grundskolan även om eleven börjar må mycket dåligt.

Respondent A påpekar att det när eleverna blir äldre kan sakna jämbördiga kamrater och någon att ha roligt med och trivas ihop med samt att det finns risk att eleverna främst har vuxenkontakt.

Även respondent A betonar vikten för individen att få kunna flytta över till grundskolan, trots att man tidigare har varit individintegrerad, om behovet uppstår:

”jag kan ju tycka att man skall gå bland likasinnade så att man får en kompis... nån att *skratta med* brukar jag säga. Så att man skrattar åt samma saker... så man liksom kan börja igen då va...” (syftar på att börja i grundskolan, vår kommentar)

### 4.3. Sammanfattning

Enkätresultatet visar att antalet mottagna elever i grundskolan varierar mellan kommunerna. Det absolut vanligaste är att ha ett tiotal till ett fyrtiotal elever mottagna i skolformen. Några av våra respondenter hade så få som fem elever mottagna, och den kommun som hade flest elever mottagna i grundskolan hade 282 elever mottagna. Trots att det finns en viss risk att respondenterna svarat för samma elever anser vi det högst troligt att vi fått en representativ bild av områdets skolplaceringar för elever i grundskolan.

Vad gäller kursplanstillhörighet kan sägas att det totalt i undersökningen tycks vara ca 45 % av eleverna som har huvudsaklig tillhörighet i inriktning träning och 55 % i grundskola – grundskola. Från denna inom området genomsnittliga fördelning, avviker de olika kommunerna mer eller mindre stort. I några få fall har kommunerna betydligt fler elever i grundskola inriktning träning än i grundskola – grundskola.

Vad gäller elever som läser efter mer än en kursplan svarar 10 av 34 respondenter att de inte har några elever alls som läser efter mer än en kursplan. Av de som har elever som läser efter mer än en kursplan har samtliga redogjort för att eleverna läser antingen en kombination av grundskola och grundskola, eller grundskola – träning. Ingen elev uppges ha en kombination av samtliga tre kursplaner.

Antalet elever som läser efter fler än en kursplan, verkar inte vara direkt avhängigt hur många elever som totalt finns mottagna i grundskolan. Målande exempel på detta är att skolenheter med 95 respektive 55 elever mottagna, endast har ”ca 9” respektive 5 elever som läser efter mer än en kursplan, att jämföra med en annan kommun som har 8 elever mottagna i skolformen, varav 4 läser efter mer än en kursplan (se *Tabell 2*).

Vad gäller fysisk placering av elever i grundsärskolan varierar detta, både avseende var grundskolan/klassen har sin placering i förhållande till grundskolan, samt huruvida man väljer att individintegrera elever.

Resultaten av enkäterna visar mycket tydligt att det är mycket ovanligt att ha isolerade grundsärskolor och träningskolor (se Diagram 5).

I intervjuerna fick vi djupare svar på några av frågorna i enkäten, men samtalen fokuserade främst kring hur lärare planerar och bedömer, då de arbetar med fler än en kursplan, hur man löser praktiska skillnader i timplanerna, vad respondenterna finner vara det största incitamentet till att individintegrera elever i grundskola, de största framgångsfaktorerna och de största svårigheterna med denna integrering.

#### **4.4. Analys av resultat**

Skolan kan ses som ett system i enlighet med angreppssättet i systemteori och/eller Bronfenbrenners ekologiska systemteori (Nilholm, 2016). I skolan kan den enskilda elevens situation ses som summan av faktorer vilka påverkar inom eller mellan på mikro-, meso-, exo- och makrosystemet. En elevs skolgång i allmänhet och även dennes skolplacering kan betraktas utifrån detta system. I mikrosystemet kan elevens rent fysiska skolsituation anses befinna sig, samtidigt som den i allra högsta grad är påverkad av såväl beslut som ledare i andra delar av systemet. Nilholm (2016) menar att man måste se till alla systemnivåer för att kunna förstå elevens skolsituation, lärande och hur man i skolan ska förhålla sig till lagar och förordningar.

Öqvist framhåller hur helheten bara kan fungera då de högre nivåerna är överordnade de lägre, och framhåller vikten av hierarkin mellan de olika nivåerna (Öqvist, 2013). Också information framhålls av Öqvist (ibid.) som viktigt för att en förändring och utveckling ska kunna ske inom systemet, information ses som förändringens grundbult. Eleven placeras i skolan efter beslut av föräldrarna, vilka, liksom eleven själv, kan sägas finnas i mikrosystemet, i elevens absoluta närhet – men vilka tillförs kommunikation/information. Den information föräldrarna har mottagit och processat är



i de flesta fall dels mer eller mindre tydlig information om att deras barn har en utvecklingsstörning, och att det, dessutom, inte förväntas nå målen för grundskolan. Denna nya information ger en förändring – föräldrarna tar ställning för eller emot en inskrivning/ett mottagande i grundsärskolan. Informationen, som är grundorsaken till förändring och utgör katalysatorn, skulle kunna ses som att den ytterst kommer från makrosystemet. Ett mycket konkret exempel på detta från vårt resultat kan vara den frustration och oro som finns hos pedagogerna, för de elever som befinner sig i ”gråzonen” och/eller ”bara” har autism. Detta var också något som framkom vid våra två intervjuer, att det kan vara problematiskt att skolplacera elever korrekt, i synnerhet då de inte har rätt att gå i grundsärskolans verksamhet, helt enkelt därför att de inte tillhör målgruppen.

En lag (eller en lagförändring – som i fallet med elever med autism) påverkar nästa system, dvs. hur staten, kommuner och andra verksamhetsnivåer i samhället väljer att utforma sin verksamhet. Genomslagskraften beror med största sannolikhet på vilken information som lämnats vid vilken tidpunkt till vilken person, inom och/eller mellan respektive nivå. Öqvist (2013) framhåller att helheten ska prioriteras före delarna och att eftersom vi befinner oss i en föränderlig värld är det av största vikt att inte hålla fast vid gamla metoder eller tillvägagångssätt, utan att det är av vikt att följa med i de förändringar som sker. En sådan förändring är exempelvis nämnda lagändring och/eller implementering av andra lagar och förordningar, vilka styr skolan.

Detta menar vi, syns också i vår studie bland annat genom att man t.ex. kan se en stor variation i genomförandet och organiserandet av verksamheten ”grundsärskola” – både som skolform och som enskild skola. Vi tänker då att informationen genom systemets olika nivåer, från makro- (lagändring) via exo- (kommunens beslut kring exempelvis policy vid skolplacering, beslut om mottagande i grundsärskolan) och meso- (enskilda skolans eller lärarens regler och bemötande) till den enskilda elevens skolsituation (helt enkelt var denne befinner sig kursplansmässigt och fysiskt) på mikronivå. En del enheter i vår undersökning tycks ha lagt stor vikt vid såväl individintegrering som att ge elever möjlighet att läsa efter flera kursplaner. I andra kommuner är man förmodligen inte lika tydlig i kommunikationen (alternativt kommunicerar inte alls – vilket gör att

katalysator till förändring saknas, såsom det beskrivs hos Nilholm 2016; Öqvist, 2013) om att integrering och möjlighet att läsa efter flera kursplaner bör finnas. Utan tydlig kommunikation från en övre nivå i systemet finns ingen katalysator, och förändring sker inte.

Skolverket (2013) problematiserar mottagandet i grundsärskolan och menar att det finns risk att det inte blir likvärdigt. En av orsakerna anses vara att beslut om mottagande delegeras till flertalet rektorer inom samma kommun, vilket gör att det blir svårt att nå en likvärdighet då rektorernas kunskaper om kommunens rutiner kan variera, samt att det kan bli intressekonflikter kring hur resurser ska användas. Också detta kan ses i ljuset av systemteori, då ledarens roll diskuteras och att denna anses ska ha fritt spelrum att besluta inom sin nivå. Skolan är i viss mån ett otydligt system med otydliga gränser vilket ibland kan göra att oklarheter och oegentligheter uppstår. Praktiskt exempel på detta kan vara den variation vi kan se i vårt resultat, exempelvis beträffande skolplacering inom grundsärskolan och hur den ser ut i praktiken. Ett annat exempel kan vara den brist och de oklarheter som framkom vid skolinspektionens granskning 2011, då man konstaterade att vissa kommuner tagit beslut om skolplacering, utan att beslutsfattaren varit behörig. Det var oklart vem som egentligen var beslutsfattare och i vissa fall hade beslutsrätten delegerats nedåt i systemet, utan att detta tydliggjorts genom en formell delegation. Således fattades besluten på en ”lägre” nivå i systemet än vad som är korrekt (Skolverket, 2011).

I slutet av sin karriär införde Bronfenbrenner (Nilholm, 2016) såväl en biologisk som en kronologisk aspekt, på sina tidigare teorier. Detta skulle kunna appliceras på skolan i allmänhet och på situationen skolplacering av elever i synnerhet. Då tiden går kommer det nya direktiv och lagar, men också nya skolpolitiska ”trender”, vilka kommuniceras genom hela systemet och leder till förändring. På individnivå är det, enligt oss, också tydligt att tid spelar roll för eleven i dennes mikrosystem. I det lilla sammanhanget (mikro-) har eleverna (enligt vad som framkommit i våra resultat) lättare att finna sin naturliga plats i elevgruppen vid en yngre ålder, än vid en äldre. Tiden tycks vara en aspekt som påverkar den individintegrerade elevens skolsituation. Ofta trivs eleven,

enligt våra intervjurespondenter, bättre i en grundskoleklass under de första 5-6 skolåren, för att under senare delen av den obligatoriska skolgången trivas allt sämre.

Bakk och Grunewald beskriver 2004, att det vid integrering i grundskolor förekommer att grundsärskoleelever läser ett eller flera ämnen ihop med en grundskoleklass, samt att det finns gruppintegrering som innebär att flera elever från särskolan är placerade i en grundskoleklass. I vårt resultat framkommer en liknande bild vad gäller gruppintegrering, men vi ser också att det ser väldigt olika ut mellan de olika kommunerna. Kommunerna skiljer sig inte bara åt vad gäller att integrera elever i grundsärskolan, utan också vad gäller om eleverna ges möjlighet att läsa efter mer än en kursplan, dvs. ges möjlighet att läsa ett eller flera ämnen enligt grundskolans kursplan.

När det gäller skolplacering rent fysiskt, verkar det finnas en mycket stor variation, enligt vårt resultat. Av 3 kap. 3 § i Skollagen (SFS 2010:800) framkommer att:

3 § Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. /...../

Det vi kan se i våra resultat är att fysisk skolplacering tycks följa av de i kommunen gängse normerna och/eller traditioner. Vi fick i vår enkät t.ex. reda på att grundsärskolans elevgrupp i de äldre åldrarna organiserades efter tidigare behov och tillgångar på lämpliga lokaler, likt ett exempel ur Skolverkets rapport (2002). Dessutom framkommer det med tydlighet att skolor verkar ha eller inte ha, tradition av att låta elever läsa efter mer än en kursplan. I vår undersökning har vi inte kommit i kontakt med eleverna själva, men vi kan inte tänka oss, att den skillnad vi kan se mellan kommunerna, avseende fysisk skolplacering och möjlighet att läsa efter mer än en kursplan, skulle vara avhängigt en skillnad mellan elevgrupperna i de olika kommunerna. Dessa skillnader tänker vi går att koppla till hur information (läs direktiv) enligt systemteorin sipprar från en högre nivå till en lägre, och den förändring - eller icke-förändring som detta leder till avseende skolplacering av grundsärskolans elever.

Skolverket (2013) uttrycker att eleven omedelbart efter en utredning som visar att eleven har rätt att gå i grundsärskolan, ska få möjlighet att läsa inom denna skolform, samt att det ska beslutas om eleven ska läsa efter ämnen eller ämnesområden. Vi får en bild av att det finns en tröghet i processen och att det “omedelbara” i detta i praktiken utgör ett töjbart begrepp. Detta har inte legat inom vårt fokusområde i denna studie, men det framkom mer eller mindre explicit vid båda våra intervjuer. Vi har båda erfarenheter från våra arbetsplatser där vi kan uppleva att “omedelbart” omfattar en orimlig tidsrymd.

Skolverket (2013) uttrycker också att det är viktigt att det blir likvärdigt vid mottagande i grundsärskolan. De problematiserar att det kan bli skillnader då mottagandet från kommunal nivå, t.ex. utbildningsnämnden, delegerar mottagandet till rektorsnivå. Då det kan finnas många rektorer i samma kommun kan det innebära att det är många olika personer som ska såväl sätta sig in i, som tolka kommungemensamma rutiner och policys, angående förfarande vid mottagande (Skolverket 2013).

Enligt skolinspektionen (2011) har andelen elever mottagna i grundsärskolan som går individintegrerade i grundskolan varit i det närmaste konstant sedan 1993 (de uttalar sig om åren 1993-2011, då rapporten skrevs 2011). Skolinspektionen uppger att ca  $\frac{1}{5}$  (20 %) av eleverna är individintegrerade. I vår undersökning, som dessutom genomförs 5 år senare, framgår att något mindre än  $\frac{1}{5}$  av grundsärskoleeleverna är individintegrerade (ca 18 %). Vårt resultat visar också att det är ca 29 % av grundsär-grundsärelever som läser integrerat medan endast drygt 4 % av grundsär-träningseleverna är integrerade i grundskolan. Vårt resultat kan i det närmaste sägas ligga i linje med det som Skolinspektionen (2011) presenterar, med reservation för att vi gjort iakttagelsen att det skiljer stort mellan graden av integrering i grundsärskolans båda inriktningar, medan Skolinspektionen (ibid) inte redovisar för motsvarande undersökning/iakttagelse alls.

När det gäller vår undersökning framkommer vad vi tolkar som signaler på, att kommuner kan, likt vad Skolverket kallar, använda att “vara strategilösa” såsom strategi. Med detta avser vi att det verkar som att kommunerna lämnar åt rektorer och skolor lokalt att lösa placerings- och integreringsfrågor. Detta är en av oss förmodad delorsak till att det kan se så olika ut i vårt undersökningsområde, avseende såväl fysisk

skolplacering som kursplanstillhörighet, samt möjligheten att läsa efter mer än en kursplan.

Likt vad som presenteras i Skolverkets rapport (2002), kom också vi fram till att det varierade stort mellan vad skolorna hade för strategi vid skolplacering för grundsärskolans elever. Skolverket presenterar att de i en tidigare undersökning kunnat utläsa att vissa kommuner uttalat strävade mot placering i sarskolan, integrerat i grundskolan, annat eller var "strategilösa". Vi har inte undersökt den uttalade policyn i vår undersökning, men anser oss ändå kunna dra slutsatsen att en anledning till variationen är att man har olika uttalade eller outtalade policys i de olika kommunerna.

#### **4.5. Slutsatser**

Vårt syfte är att undersöka vad en skolgång i grundsärskolan idag, i praktiken kan innebära, med avseende på skolplacering. Det preciserade syftet och tillika frågeställningar är: att undersöka elevers skolplacering i grundsärskolan, avseende kursplanstillhörighet, elevens fysiska placering och skolans organisation.

Hur organiseras grundsärskoleelevers obligatoriska skolgång avseende

- kursplanstillhörighet?
- fysisk placering?
- skolans organisation?

Vi hade för avsikt att klargöra hur skolsituationen kan se ut för eleverna i grundsärskolan och hur grundsärskolans verksamhet (skolor och klasser) organiseras, och då speciellt i förhållande till grundskolan. Genom att göra en relativt omfattande enkätstudie, riktad till samtliga kommuner i tre län, och genom att sedan komplettera enkätsvaren med två stycken reflexiva intervjuer anser vi oss ha kommit närmare svaret på våra funderingar.

Svarsfrekvensen på enkäten kan anses vara hög (ca 78 %) och vi anser därför också resultatet vara generaliserbart för området i fråga. Genom intervjuerna fick vi möjlighet att träffa två av enkätrespondenterna personligen, och fick då möjlighet att få djupare

information om hur de arbetar med skolplaceringsfrågor i grundsärskolan i respektive kommun.

Det framkom i något fall i enkätstudien samt vid båda intervjuerna att det finns erfarenhet av hur elever som tidigare varit lyckat integrerade i grundskolan, vid en viss ålder inte längre trivs i skolformen, då de blivit något äldre. Detta överensstämmer väl med Skolverkets rapport (2002). En av de respondenter vi intervjuade delgav oss information om hur Skolverket ställer sig till frågan om att göra en tidsbegränsad integrering för att skydda elevens framtida välmående. Skolverket har meddelat aktuell representant för kommun att detta inte är juridiskt möjligt. Respondenten såg detta som problematiskt, då elevens bästa alltid bör komma i första hand. Att ett beslut om integrering då detta fungerar bra för eleven skall ligga till grund för framtida ”lidande” tycker respondenten är fel. Samma respondent får avsluta detta stycke:

”det vi vill säga tydligt är att vi måste ha barnens fokus, vi får inte laborera med eleverna för att de inte är inskrivet här eller där... utan ”var kan vi ta emot dem bäst?” det är liksom det mottot jag har hela tiden” (respondent B)

## 5. Sammanfattning och diskussion

### 5.1. Diskussion av resultaten

Vid tog vid denna studies början avstamp i ett antal frågor, vilka till synes har självklara svar; Vad är egentligen grundsärskola? Hur ser skolgången ut för de elever som genomför sin obligatoriska skolgång inom den? Är det lika för alla elever, eller skiljer det sig åt?

Efter att ha genomfört en enkätstudie omfattande 3 län, med sammanlagt 46 kommuner, varav vi erhöll svar från 35 kommuner, och efter att ha genomfört två reflexiva intervjuer, anser vi oss ha kommit närmare svaren på frågorna, men framförallt, närmare ett svar på var elever i grundsärskolan genomför sin obligatoriska skolgång.

Syftet med studien var att undersöka elevers skolplacering i grundsärskolan, avseende kursplanstillhörighet, elevens fysiska placering och skolans organisation.

Hur organiseras grundsärskoleelevers obligatoriska skolgång avseende

- kursplanstillhörighet?
- fysisk placering?
- skolans organisation?

Vi kom fram till att våra resultat till stor del överensstämde med tidigare undersökningar, gjorda av Skolverket och Skolinspektionen. Det mest slående resultatet är dock (vilket också överensstämmer med tidigare undersökningar av bl.a. Skolverket (2002)) att det är svårt eller mycket svårt att tolka tydliga tendenser i svaren, då variationen är mycket stor. Då Skolverket gjorde en undersökning vilken var rikstäckande, kompletterade man också denna med ett antal djupare fallstudier på kommunnivå. Vår enkätstudie kombinerades med två intervjuer.

Bland de som svarade på enkäten var det nästan hälften som bara hade arbetat med skolplaceringsfrågor i grundsärskolan i 0-5 år. Vi hade förväntat oss att de personer som arbetar med mottagande i grundsärskolan skulle ha gjort det under en längre tid än så. Mellan de olika yrkesgrupper som framträder bland respondenterna, finns skillnader på

hur man betraktar sin egen roll vid mottagande/inskrivning av eleverna i grundskolan; rektorer, chefer och samordnare ansågs sig själva vara ansvariga vid skolplacering, medan specialpedagoger, och andra rektorer ansåg sig ingå i en grupp. Antal grundskoleelever i de 35 olika kommunerna varierade stort. Vi kan inte se att antalet alltid stod i proportion till kommunens antal invånare, utan förmodligen finns andra förklaringar, såsom att man säljer platser etc. Mellan de olika kommunerna skiljer det sig mycket avseende fördelningen av elever i grundskola-grundskola, respektive grundskola-träning. Skillnaderna är så stora, mellan kommunerna, att vi misstänker att det *inte* enbart handlar om elevernas individuella förutsättningar. Bland våra 35 kommuner varierar elevantalet mycket stort, vilket innebär att det är med reservation vi uttrycker oss i andel, procent etc. Dock kan nämnas att den kommun som har störst andel träningsskoleelever, har 79 %, (21 % grundskola-grundskola) och den kommun som har lägst andel träningsskoleelever har så lite som 8 % (92 % grundskola-grundskola) (se *Tabell 3.*).

#### 5.1.1. Kursplanstillhörighet

Skollagen (SFS 2010:800) uttrycker med största tydlighet att elever skall ha möjlighet att läsa efter mer än en kursplan, om det finns anledning till detta. Detta är inte lämnat fritt för tolkning. Trots detta hade 10 av våra tillfrågade kommuner ingen (0) elev som läste efter mer än en kursplan. Dessa 10 kommuner motsvarades inte av enbart exempelvis små kommuner med få grundskoleplaceringar utan också här fanns det en stor variation. Den kommun som hade flest mottagna elever i grundskolan, av de respondenter vilka uppgav sig helt sakna elever som läste efter mer än en kursplan, hade så många som sextio (60) elever mottagna i skolformen grundskolan. Sammanlagt har 1100 av de i studien ingående eleverna (n 1194) en skolgång där man *inte* läser efter fler än en kursplan (94 st. elever läser efter mer än en kursplan). Dock med reservation för att ett två respondenter svarat att de inte vet/inte kan svara på frågan.

#### 5.1.2. Fysisk placering och skolans organisation

Det är tio kommuner, som säger sig ha träningsskoleelever integrerade i grundskola. De övriga 25 kommunerna har ingen (0) träningsskoleelev integrerad. Tendensen i vårt resultat är tydlig; grundskoleplacering innebär med högsta sannolikhet inte en integrerad skolgång i de fall eleven läser efter träningsskolans kursplan, medan



grundskoleplacering mycket väl kan innebära integrering statistiskt sett, i de fall eleven läser huvudsaklig inriktning ämnen (grundskole-grundskole). Dock visar det sig i vår studie att andelen ligger på knappt den femtedel, vilken Skolinspektionen (2011) presenterat som relativt konstant, avseende andel individintegrerade, sedan år 1993 (!). I våra intervjuer framkom tydligt att det förekommer att integrerade elever inte deltar i undervisning som är planerad efter den kursplan de läser. Istället tycks integrering få "kosta" insatsen att istället få delta i undervisning planerad, helt eller till stor del, efter grundskolans kursplan. En av respondenterna menar också att detta är, om inte acceptabelt, så i alla fall de facto.

Ett av de resultat som förvånade oss mest var att det tycks vara lika vanligt att organisera grundskolans klasser med "grundskole och träning på samma skola men i skilda klasser" (16) som att ha "grundskole och träning på samma skola i gemensamma klasser" (17). Vi hade förväntat oss, utifrån vår egen arbetslivserfarenhet, att det skulle vara vanligare med åtskilda klasser inom grundskolan.

Dessutom är träningskolan, organiserad som egen skola, mycket ovanligare som det framstår i vårt resultat, än vad vi föreställt oss. Av alla kommuner/enheter (35) är det bara två (2) som uppger sig ha någon träningskola alls organiserad på det viset.

### 5.1.3. Grundskolan en svensk företeelse

I samband med att vi skulle, först i det inledande arbetet, söka tidigare forskning, och sedan, så småningom i det avslutande arbetet, skriva en engelsk rubrik till denna uppsats, slogs vi av tydligheten i att "grundskolan" och att i Sverige ha en särskild skolform, är svårt att översätta såväl språkligt som innehållsmässigt till andra länder, då det inte finns den exakta motsvarigheten i andra länder. Detta kan med fog diskuteras utifrån exempelvis Salamancadeklarationen, som Sverige accepterade för över tjugo år sedan. Samtidigt kom saken i en annan dager, då vi märkte, speciellt vid arbetet med översättningen av titeln, att grundskolan kanske inte bara är exkluderande, detta blev i det närmaste smärtsamt tydligt när vi upprepade gånger fick fram förslaget *undergraduated*, när vi sökte engelska ord för motsvarigheter av våra elever. Det innebär ju att eleverna inte når upp till den lägsta nivån för betyg (enligt deras läroplan).

Anledningen till att vi inte kan använda det begreppet, i den här situationen, är att den är inkorrekt i dubbel bemärkelse – eftersom vi har olika kursplaner inom de olika skolformerna; Våra grundsärskoleelever har visserligen en egen skolform, och kan anses exkluderade i den, och egen läroplan, men de slipper (dock inte helt utan undantag) att generellt benämnas *undergradueter* då de flesta faktiskt uppnår de kunskapskrav som finnas uttryckta för skolformen.

## 5.2. Metoddiskussion

Eftersom vi valde att ta kontakt med de utvalda respondenterna endast delvis genom telefonkontakt (via kommunens växel) och i huvudsak genom internet, genom att först söka information och kontaktuppgifter, och sedan maila, kan det diskuteras om detta påverkat svarsfrekvensen. Ett personligt möte och/eller en enkät i pappersform kan vara faktorer som ökar benägenheten att svara på enkäter (Ejlertsson 2014).

För att finna rätt person till att fylla i vår enkät valde vi att utifrån information på kommunens hemsida, ta kontakt med den som tycktes vara rätt person för skolplaceringsfrågor. Informationen på hemsidorna varierade stort och så också graden av service då vi ringe till kommunens växel och/eller den person vi först trodde var rätt. Efter att ha skickat ut mail med personlig svarskod samt med missivbrev bifogat som bilaga, och i samband med detta också ett separat mail med inbjudan till enkät, väntade vi ca en vecka med att skicka ut en första påminnelse. Denna första påminnelse bestod endast av ett mail, med vissa förtydliganden och påminnelse om att fylla i enkäten. Efter ytterligare ca en vecka skickade vi ut påminnelse 2. Denna bestod av såväl mail med personlig svarskod, återigen med missivbrev som bilaga och en ny inbjudan till enkäten, skickad inom ett par minuter (från ett Google-konto, då det var ett Google-formulär som skulle fyllas i). Den sista och tredje påminnelsen skickades ut efter ytterligare ca en vecka. Denna tredje påminnelse bestod av mail med ytterligare en påminnelse om att svara.

Svar började inkomma redan efter första utskicket, men det var tydligt att efter varje påminnelse (inom ett dygn) ökade svarsfrekvensen tillfälligt, för att sedan minska igen. Det kan diskuteras om det var i överkant att skicka tre påminnelser, men vi fann det befogat då det så sent som vid andra påminnelsen kom till vår kännedom att det i vissa

kommuner inte ansågs att vi riktat oss till rätt person, varför vi såg det motiverat att skicka ut en tredje och sista påminnelse. Så sent som vid tredje påminnelsen nåddes vi av ny information om korrekt respondent. Detta kan tolkas som en indikation på att bakgrundsarbetet, dvs. den inledande kontakten med respektive kommun, skulle ha gjorts grundligare. Det skulle också kunna tyda på otydlighet i kommunerna om uppgifter och/eller en varierande benägenhet (på individnivå) att besvara enkäter. Vi har dock upplevt (trots att vi behövt skicka ut påminnelser) att enkäten har mottagits väl och att respondenterna tyckte att ämnet varit både intressant och viktigt.

Vi skickade ut enkäten i ett visst avgränsat geografiskt område (se Urval). I detta område finns det 46 kommuner, varav vi skickade vår enkät till samtliga. En (1) respondent meddelade att denne inte avsåg att svara på enkäten och uppgav sjukdom som orsak. Denna respondent plockades bort från urvalet, för att denne skulle slippa påminnelser. Av de kommuner som återstod av grundurvalet (n=45) svarade 35 respondenter. Svarsfrekvensen på enkätundersökningen kan då sägas vara i det närmaste 78 % (n=46 ger knappt 76 % svarsfrekvens). Enkäten skickades ut i början av november och svar inkom under drygt en månads tid.

Bland respondenterna (35) var det en (1) person som uppgav att denne ansåg att de sista frågorna i enkäten var svårtolkade. Förmodligen hade detta kunnat undvikas, t.ex. genom att vi själva, vid skapandet av enkäten, analyserat mer ingående vilka olika situationer som kunde vara aktuella för de olika respondenterna. Det var svårt att i förhand förutse alla tänkbara kombinationer, dels av faktiska förhållanden i kommunerna och på skolorna, dels av vilka olika svar som skulle kunna komma att bli aktuella. Detta skulle eventuellt också ha kunnat undvikas om vi hade haft en mer varierad pilotgrupp.

### **5.3. Tillämpning**

I yrkesrollen som Speciallärare är det viktigt att vara medveten om att ”grundsärskola” är olika saker för olika personer och på olika platser. Det gäller såväl för elever som för personal. Yrkesrollen och arbetsuppgifter och arbetssätt varierar, rent praktiskt, från plats till plats och det spelar stor roll att ha kännedom om det, vid exempelvis byte av arbetsplats, eller vid samarbete med en annan kommun. Det kan också ha stor betydelse

att vara medveten om olikheterna i det som utgör grundsärskola, också om man arbetar praktiskt med, eller förväntas initiera skolutveckling. Att ta del av hur olika elever är placerade och har sin skolgång i olika kommuner, och den skillnad som faktiskt finns, i hur man organiserar och i praktiken genomför arbetet kring elevers skolgång, kan vara en ”ögonöppnare”. Det kan också vara nyttigt att se grundsärskolan och sin egen yrkesroll i ett systemteoretiskt perspektiv. Att som pedagog inte bara se individen eller gruppen utan även lyfta blicken och se helheten och organisationen, men samtidigt värna om enskilda individer, tycker vi är något av det viktigaste i vår yrkesroll. Vid exempelvis mottagandet av elever som kommer från olika bakgrunder med olika erfarenheter bör vi, genom att inse vidden av hur olika ”grundsärskola” är på olika platser, vara ödmjuka inför individens tidigare erfarenhet. Detta mottagande och denna ödmjukhet, behöver alltså inte bara vara, som rimligt är, med utgångspunkt i en god yrkesetik eller goda rutiner för mottagande, utan också, utifrån en ökad medvetenhet om att grundsärskola kan skilja sig mycket mellan olika kommuner. Eleven som kommer ny kan ha erfarenheter som vida skiljer sig från det vi, i vår kommun, eller verksamhet, har att erbjuda i form av grundsärskola, vilken vi dessutom till stor del förmodligen ser som självklar och tar för given.

#### **5.4. Fortsatt forskning**

Vid fortsatt forskning inom det område vilket den här studien berör, kan det vara intressant att fortsätta med samma eller likande studie, men att utöka undersökningen geografiskt. Vi behandlade tre län, kanske skulle man kunna utöka till fler län eller hela riket? Detta för att se om man då kan se en ännu större variation och fler olika verksamhetstyper. Ett annat alternativ är att göra om exakt samma studie om ett par år för att se om det skett någon förändring och/eller det framkommer andra tendenser än vad vi kunde se. En annan infallsvinkel är att gräva djupare i vad integrering är, detta motiverat av att vi tror att en del respondenter har svarat olika för samma företeelse. För att undersöka integrering noggrannare hade det behövts en omfattande pilotstudie som undersökte vilka olika varianter av integrering som förekommer på skolor, för att sedan undersöka dess olika grad av förekomst, dess kvaliteter, eller liknande. Som fortsatt forskning kan även aspekter och jämförelser göras med elevers trivsel kontra skolprestationer i förhållande till skolplacering. Hur når de målen? Hur fungerar det med betygen osv. En av de saker som väckte vårt intresse var att det tycks organiseras

(och värderas) olika vad gäller vilken kursplan de integrerade eleverna egentligen undervisas efter. Att undersöka till vilken grad integrerade elever får ta del av undervisning vilken är planerad efter grundskolans kursplan, och huruvida de också bedöms efter denna kursplan, eller inte, skulle vara ett intressant område att följa upp.

## Referenser

- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Ayres, K.M., Lowrey, K.A., Douglas, K. H. & Sievers, C. (2011). I Can Identify Saturn but I Can't Brush My Teeth: What Happens When the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2011, 46(1), 11–21.
- Bakk, A. & Grundewald K. (2004). *Omsorgsboken*. Stockholm: Liber.
- Barnkonventionen. FNs konvention om barns rättigheter. UNICEF. Hämtad från: <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2009) *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Bouck, E. C. & Shurr, J. (2013). Research on Curriculum for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability: A Systematic Review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2013, 48(1), 76–87.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red) (2003). *Problembarnets århundrade - normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. (2011). *Research Methods in Education*. (7<sup>th</sup> Ed.) USA/Canada, Routledge.
- Courtade, G., Jimenez, B., Spooner, F., & Browder D. (2012) Seven Reasons to Promote Standards-Based Instruction for Students with Severe Disabilities: A Reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers (2011) *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2012, 47(1), 3–13
- Creswell, J. W. (2014) *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4<sup>th</sup> ed.) Thousand Oaks: Sage.
- Ejlertsson, G. (2014). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Förvaltningslagen. Förvaltningslag (1986:223) Svensk författningssamling. Justitiedepartementet. Stockholm. Regeringskansliet. Hämtad från: Lagrummet.se

Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia.

Jakobsson, I.-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.

Lgrsär11. Läroplan för grundsärskolan. Skolverket. Hämtad från: Skolverket.se  
[www.skolverket.se/publikationer?id=2593](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2593)

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

*Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Svenska Unescorådet (2/2006) Hämtad från: <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>

Statens skolverks författningssamling. (SKOLFS 2001:23) *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. (Skolverkets allmänna råd.) Upphävd fr.o.m. 2013-06-08, upphävd genom (SKOLFS 2013:8).

(SFS 2011:185) Skolförordningen. Skolförordning, Svensk Författningssamling. Utbildningsdepartementet. Stockholm. Regeringskansliet. Hämtad från: Lagrummet.se

Skolinspektionen (2011). *Mottagande i särskolan under lupp. Granskning av handläggning, utredning och information i 58 kommuner*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2013). *Uppföljning av "Mottagande i grundsärskolan" i 58 kommuner*. Stockholm: Skolinspektionen.

(SFS 2010:800) Skollagen. Skollag, Svensk Författningssamling. Utbildningsdepartementet Stockholm. Regeringskansliet. Hämtad från: Lagrummet.se

Skolverket (1994). Skolverkets rapport nr 45. *Särskolan i kommunen*. Västervik: AB CO Ekblad & Co.

Skolverket. (2002). Skolverkets rapport nr 216. *I särskola eller grundskola?* Stockholm: Liber.

Skolverket. (2014) *Integrerade elever*. Skolverkets stödmaterial. Stockholm: Fritzes.

Skolverkets allmänna råd (2013). *Mottagandet i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, S. (2011) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methods, Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2009). *Foundation of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: Sage

Thomsson H. (2010), *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M. & Szönyi, K. DN Debatt 2011-02-03. "Sverige behöver ingen särskola"  
<http://www.dn.se/debatt/sverige-behoover-ingen-sarskola/>

Trost J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur

Öqvist O. (2010). *Framgångsrikt ledarskap med systemteori. Mönster, sammanhang och nya möjligheter*. Stockholm: Gothia förlag.

Öqvist, O. (2013). *Systemteori i praktiken, konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia fortbildning.



## Bilaga 1

Kristianstad november 2016

### Skolplacering för elever i grundsärskolan

*Du som nås av detta brev arbetar i eller kring grundsärskolan och har god kunskap om skolformen Grundsärskolan och dess elever. Vi vänder oss främst till Dig som arbetar med inskrivning och/eller mottagande i grundsärskolan. Anser Du att denna beskrivning stämmer bättre in på någon annan person i Din organisation, ber vi Dig om hjälp; att meddela oss detta och gärna också bifoga kontaktuppgifter.*

Vi som skriver detta brev heter Johanna och Karin och läser till speciallärare vid Högskolan Kristianstad. Vi arbetar båda i grundsärskolan som lärare, och studerar samtidigt till speciallärare - inriktning utvecklingsstörning. Vi läser vår sista termin på programmet och gör nu vårt examensarbete. *Det vi vill undersöka är var och till viss del hur elever inskrivna i grundsärskolan genomför sin obligatoriska skoltid.* För att få svar på våra frågor kommer vi att genomföra en enkätstudie.

Enkäten riktar sig till Dig som arbetar med inskrivning och/eller mottagande i grundsärskolan och främst ställer vi frågor på övergripande nivå (ej individnivå).

Du ombeds i början av enkäten fylla i en svarskod (denna får Du av oss). Koderna kommer endast att behandlas av oss under arbetet med enkätsvar. Koderna kommer inte att finnas med i examensarbetet. I examensarbetet kommer man heller inte att kunna utläsa vem som svarat vad. Kod/mailadress kommer att användas för att registrera att Du svarat (så att vi inte skickar påminnelse i onödan), samt i några få fall, för att ta ytterligare kontakt för att ställa följdfrågor.

Det är frivilligt att delta i enkätundersökningen, och Du har möjlighet att avbryta Ditt deltagande. Några respondenter kommer att tillfrågas att vara med och svara på ytterligare frågor, antingen i form av ytterligare enkätfrågor eller i en intervju. Meddela i slutet av enkäten om du avböjer vidare kontakt. Vill du ta del av vårt färdiga examensarbete (uppsatsen) kan Du meddela också detta i slutet av enkäten.

Enkäten tar ca. 10-15 minuter att fylla i.

Enkäten kommer att skickas ut via en gmail-adress, pga. att enkäten är gjord i programmet Google-formulär.

**Vi tackar på förhand för Din hjälp!**

**Johanna A. Gunnarsson** och **Karin Doyle**  
studenter på Speciallärarprogrammet, Högskolan  
Kristianstad

kontakt:

johanna.gunnarsson0069@stud.hkr.se

karin.pettersson0002@stud.hkr.se

# Grundsärskola i er kommun/enhet

## Avsnitt 1 av 5

Med detta formulär vänder vi oss till Dig i egenskap av person med mycket god kunskap om var grundsärskoleelever i Din kommun/enhet genomför sin nioåriga grundskoletid.

Före det att Du nås av denna undersökning har Du kontaktats av Johanna och/eller Karin, via missivbrev och/eller haft mail- eller telefonkontakt. Vi gör inom vårt examensarbete en undersökning av var och hur grundsärskoleelever genomför den obligatoriska skoltiden.

Vi vore mycket tacksamma om Du vill ta Dig tid att besvara frågorna med största möjliga tydlighet. Finns det inte tillfredsställande svarsalternativ och/eller Du har andra synpunkter på enkäten, delge oss gärna detta i form av fritextsvar på avsedd plats sist i enkäten, där utrymme finns.

Vi uppskattar Din medverkan!

TACK!

/Johanna A. Gunnarsson & Karin Doyle, blivande Speciallärare inriktning Utvecklingsstörning, Högskolan Kristianstad

Vänligen, ange Din svarskod (denna kod används endast för att hantera svar under arbetsprocessen, i enlighet med information i missivbrevet):

---

## Avsnitt 2 av 5

### Korta frågor om Dig som besvarar enkäten

Vi vore tacksamma om Du först kort vill besvara några frågor om Dig och Din roll vid inskrivning/mottagande i grundsärskolan.

Tillhör Du inte avsedd persongrupp ber vi Dig meddela det i aktuellt svars-alternativ, men ändå besvara resten av enkäten. Tack!

1. Vad har Du för profession/yrkestitel? (kort fritextsvar)
  
  2. Hur länge har Du arbetat med frågor kring grundsärskolan?
    - 0-5 år
    - 6-10 år
    - 11-15 år
    - 15 år eller längre
  
  3. Hur länge har Du arbetat med beslut om mottagande i grundsärskolan? (2 svar möjligt)
    - 0-5 år
    - 6-10 år
    - 11-15 år
    - 15 år eller längre
    - "Jag arbetar ej med mottagande i grundsärskolan (nu/längre)."
  
  4. Vad är Din roll vid inskrivning/mottagande i grundsärskolan?
    - Jag har själv inskrivningsansvar och/eller beslutar om mottagande i grundsärskolan.
    - Jag ingår i en grupp som har inskrivningsansvar/ansvar för mottagande.
    - Jag har inte inskrivningsansvar men, innehar god kunskap om hur det går till i min enhet/kommun.
-

## Avsnitt 3 av 5

### Elever och deras skolplacering

Utgå från Din enhet/kommun, samt nutid om inte annat anges i frågan.

Då vi skriver "grundsärskola" avser vi skolformen i sin helhet. Då vi menar inriktningen/kursplanen grundskolan så kallas den vidare för "grundsär" och för tydlighetens skull också träningsinriktningen för "träning".

1. Hur många elever är totalt mottagna i grundskolan?
2. Hur många elever är mottagna i grundskolan-grundsär
3. Hur många elever är mottagna i grundskolan-träning?
4. Hur många elever har ni som läser efter mer än en kursplan?
  - a) grundskola/grundsär
  - b) grundsär/träning
  - c) grundskola/grundsär/träning
  - d) annat (ange vad)
5. Hur många grundsär-elever är individintegrerade i grundskolor/i grundskoleklasser?
6. Hur många tränings-elever är individintegrerade i grundskolor/i grundskoleklasser?
7. Har antalet inskrivningar i grundskolan ökat (de senaste 3-5 åren)?
  - Ja
  - Nej
  - Vet ej
8. Har antalet inskrivningar i grundskolan minskat (de senaste 3-5 åren)?
  - Ja
  - Nej
  - Vet ej
9. Har elever skrivits ut ur grundskolan till grundskolan (de senaste 3-5 åren)?
  - Ja
  - Nej
  - Vet ej

## Avsnitt 4 av 5

### Organisation

#### - Praktiskt

Hur är grundsärskolan utformad praktiskt (för elev) i Din kommun/enhet?

1. Finns det en egen grundsärskola?
  - Grundsärskola som egen enhet/skola finns inte i vår kommun.
  - Grundsärskola som egen enhet/skola finns, men inriktning träning saknas i vår kommun/enhet.
  - Grundsärskola - inriktningarna grundsär samt träning, finns i vår kommun/enhet.
  - Övrigt (kort frisvar)
  
2. Kryssa i vilka alternativ som är aktuella för grundsärskolans klasser i er kommun/enhet .....avseende grundskola - grundsärskola (flera alternativ kan kryssas i)
  - grundskola och grundsär på samma skola men i skilda klasser
  - grundskola och träning på samma skola men i skilda klasser
  - grundskola, grundsär och träning på samma skola men i skilda klasser
  - grundskola och grundsär i gemensamma klasser
  - grundskola och träning i gemensamma klasser
  - grundskola, grundsär och träning i gemensamma klasser
  - grundskolan och grundsär ligger inte på samma skola/or
  - grundskolan och träning ligger inte på samma skola/or
  - övrigt (kort frisvar)
  
3. ....avseende grundsär - träning (flera alternativ kan kryssas i)
  - grundsär och träning på samma skola men skilda klasser
  - grundsär och träning på samma skola i gemensamma klasser
  - grundsär som egen skola
  - träning som egen skola
  - övrigt (kort frisvar)

- **Organisatoriskt**

Hur är grundsärskolan utformad organisatoriskt (för elev/anställd) i Din kommun/enhet?

4. Kryssa i det alternativ som bäst beskriver grundsärskolan organisatoriskt, om inget alternativ stämmer, vänligen beskriv er organisation (välj sista svarsalternativet).
- grundsärskolan med dess båda inriktningar ingår i samma organisation, med samma rektor, som grundskolan
  - grundsärskolan grundsär ingår i samma organisation, med samma rektor, som grundskolan
  - grundsärskolan med dess båda inriktningar utgör en egen organisation, med egen rektor
  - grundsärskolan och dess inriktningar grundsär och träning är att betrakta som skilda skolor och har olika rektorer
  - övrigt (kort frisvar)
5. "Köpta" och "sålda" platser. Kryssa i samtliga av de alternativ som är aktuella i Din kommun/enhet (flera svar).
- Vi köper plats för grundsärskoleelever - grundsär, i annan kommun/enhet.
  - Vi köper plats för grundsärskoleelever - träning, i annan kommun/enhet.
  - Vi köper grundsärskoleplatser i annan kommun/enhet för samtliga grundsärskoleelever.
  - Vi säljer platser (tar emot elever från annan kommun/enhet) i grundsärskola - grundsär.
  - Vi säljer platser (tar emot elever från annan kommun/enhet) i grundsärskola - träning.
  - Vi säljer kontinuerligt platser i de båda kursplansinriktningarna inom grundsärskolan.
  - Vi både köper och säljer platser, dvs. samarbete sker med andra kommuner/enheter kontinuerligt över tid.
  - Inget av ovanstående alternativ angående sålda eller köpta platser är aktuellt i min kommun/enhet.
  - Övrigt (kort frisvar)
6. Har Du något Du vill tillägga då det gäller var elever är skolplacerade och/eller hur grundsärskolan är organiserad i er kommun/enhet? (här kan Du också kommentera frågor och/eller enkäten) (lång svarstext)

## **Avsnitt 5 av 5**

### **Ytterligare frågor**

Nu är enkäten slut.....

Vi har bara en sak till att fråga Dig, och det är huruvida Du kan tänka Dig att ställa upp på att svara på fler frågor eller ej.

Här kan du tacka ja eller nej till att bli kontaktad av oss igen.

Får vi lov att kontakta Dig igen?

- Ja, jag kan tänka mig att bli kontaktad med ytterligare frågor i enkätform.
- Ja, och jag kan även tänka mig att ställa upp på en intervju.
- Nej tack, jag vill inte bli kontaktad igen.