



# **HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD**

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10 p

## **Skolpolitikens uppfattningar om en skola för alla ur ett specialpedagogiskt perspektiv**

VT 2007

Författare: Lorena Hedvall

Handledare: Daniel Östlund

# INNEHÅLL

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b>	<b>4</b>
1.1	Bakgrund	4
1.2	Syfte och problemformulering	6
1.3	Studiens disposition	7
<b>2</b>	<b>LITTERATURGENOMGÅNG</b>	<b>8</b>
2.1	Grundskolans centrala och lokala styrning	8
2.2	Formuleringar i nationella dokument	9
2.3	Tre synsätt på normalitet	10
2.4	Perspektiv på specialpedagogik	11
2.5	Specialpedagogens roll	13
2.6	En skola för alla – en inkluderande skola?	14
2.7	Sammanfattning	15
2.8	Problemprecisering	16
<b>3</b>	<b>METOD</b>	<b>17</b>
3.1	Val av metod	17
3.2	Urval och avgränsning	18
3.3	Genomförande	18
3.4	Bearbetning	20
3.5	Trovärdighet och tillförlitlighet	20
3.6	Etiska överväganden	21
<b>4</b>	<b>RESULTAT OCH ANALYS</b>	<b>23</b>
4.1	Syn på elever och elevers svårigheter	23
4.2	Uppfattningar om styrdokumentens intentioner	26
4.3	Specialpedagogisk verksamhet - organisering och resurser	27
4.4	Sammanfattning av resultat	30
<b>5</b>	<b>DISKUSSION</b>	<b>31</b>
5.1	Resultatdiskussion	31
5.2	Metoddiskussion	35
<b>6</b>	<b>FORTSATT FORSKNING</b>	<b>37</b>
<b>7</b>	<b>SAMMANFATTNING</b>	<b>38</b>
	<b>REFERENSER</b>	<b>40</b>
	<b>BILAGA</b>	

# 1 INLEDNING

## SÄRSKILDA BEHOV

*Du kallas ett barn med särskilda behov  
Barn med särskilda behov  
blir så lätt barn med särskilda besvär  
Barn med särskilda besvär blir så lätt särskilda  
Särskilda barn blir så lätt sär-skilj-da  
Sär-skilj-da barn får så lätt särskilda behov  
Särskilda behov är inte särskilda – bara STÖRRE  
Större behov har ju även jag ... ibland.*

(Berit Schaub)

Jag har arbetat ett antal år som lärare i både grundskola, skoldaghem och grundsärskola. En del av eleverna jag mött har helt eller delvis varit särskiljda från sin klass. Eleverna har givit uttryck för utanförskap men även för gemenskap och utveckling. Enligt läroplanen (Lpo 94) har pedagogen både ett omsorgsansvar för eleverna och en undervisningsuppgift. Asmervik, Ogden och Rygvold (2001) konstaterar att lärare är en av de yrkesgrupper som måste hantera både enskilda människors problembeteende, samtidigt som de ska se till att inlärningsprocessen fungerar och under tiden ta hänsyn till 20-25 andra individers reaktioner. Pedagogens uppgift är således komplicerad. Forskning (Ahlberg, 2001; Gunnarsson, 1999; Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004) samt internationella och nationella styrdokument (Salamancadeklarationen, 1994; Skollagen SFS 1985:1100; Lpo 94) poängterar begrepp som inklusion, förhållningssätt, bemötande, relationellt perspektiv samt förmåga att se olikhet som resurs som förutsättningar för att skapa en skola för alla. Min upplevelse är att diskrepansen mellan de teorier vi studerat på Högskolan och verkligheten i skolan, i vissa avseenden, är stor.

Studien vänder sig företrädesvis till skolpolitiker, förvaltningschefer, och rektorer/skolledare men även till pedagoger intresserade av verksamhet kring barn i behov av särskilt stöd. Studien skulle kunna användas som underlag för diskussioner, i syfte att skapa förutsättningar för organisering av specialpedagogisk verksamhet, på individ-, grupp- och organisationsnivå, utifrån gällande styrdokument och aktuell forskning.

### 1.1 Bakgrund

Begreppen inklusion eller inkludering började användas i litteraturen som ersättare för integration under första hälften av 1990-talet. Namnet, kopplat till barn i behov av särskilt stöd, blev officiellt antaget genom Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994) vid den internationella konferensen om specialundervisning i Salamanca i Spanien. Deklarationen fastslår principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Skillnaden mellan begreppet integration och inklusion består i att integration

förutsätter/kräver en aktiv inplacering av någon som varit utanför, medan inklusion innefattar alla från början, vid exempelvis inskrivning av elever i skolan (Tideman mfl., 2004). En inkluderande skola beskrivs i Salamancadeklarationen som en skola som inte skiljer ut någon, en skola som präglas av demokratiska värderingar, en skola där alla elever får hjälp/stöd i ordinarie klass/grupp, en skola som ger varje enskild elev den undervisning hon/han behöver samt en skola där alla upplever att de deltar i gemenskapen utifrån sina förutsättningar och där alla upplever skolan som sin.

Danielsson och Liljeröth (2002) belyser det personliga förhållningssättet och bemötandet hos dem som arbetar inom skolan. Forskarna anser att eleven ska bli bekräftad och sedd för den hon/han är. Eleven ska mötas där denne befinner sig och inte där vi önskar att denne befann sig. Författarna poängterar delaktighet, jämlikhet och allas lika värde. Danielsson och Liljeröth (2002) hävdar att en individanpassad undervisning som bygger på respekt, hänsyn och jämlikhet ska tillämpas. Helhetssyn ska präglade undervisningen och således poängteras både social, emotionell och kognitiv utveckling (Danielsson & Liljeröth, 2002). Inkludering och socialt/relationellt synsätt ska vara utgångspunkten i undervisningen. Utifrån det sociala/relationella perspektivet ses elevens svårigheter i förhållande till den miljö eleven verkar/befinner sig i. Detta medför att även skolan själv och undervisningens organisation kan vara del av orsakerna till de svårigheter eleven kan befinna sig i (Persson, 2003; Tideman mfl., 2004). Även Gunnarsson (1999) och Ahlberg (2001) markerar betydelsen av det relationsinriktade perspektivet för elevers lärande och utveckling. De menar att ju gynnsammare elevens totala omgivning är, desto större är möjligheten till utveckling i positiv riktning.

Varje individs utveckling är beroende av de förväntningar som hon möts av och det samspel som finns mellan individen och de människor hon möter. Denna syn på utveckling och lärande är förankrad i styrdokumentet och skolans grundläggande värden ska genomsyra hela verksamheten. Det handlar om hur vi bemöter och värderar varandra. Individen är en del av miljön och det sammanhang och de skiftande situationer som hon deltar i (Ahlberg, 2001, s. 111).

Varje tid har sina "sanningar" och därmed sina kriterier för vad som är normalt eller avvikande. Tideman mfl:s studie (2004) hänvisar till Lemert som hävdar att antalet avvikare i samhället blir precis så stort som man vill ha det. Tideman mfl. (2004) refererar också till Foucault som anser att de självutnämnda "normala" i samhället har ett behov av att både utse personer som avviker från de normer samhället definierat och dessutom ett behov av att jämföra sig med de avvikande. Vad som är normalt eller onormalt är således en social konstruktion som varierar med samhällsförändringarna. Tideman mfl. (2004) konstaterar att diskrepansen mellan teori och praktik, avseende normalitet och avvikelser, blivit allt större under de senaste åren. Författarna menar att det för att, i enlighet med Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, LUK 99, skapa en skola för alla, krävs att kunna se olikhet som resurs:

Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (SOU, 1999:63, s. 192).

I Regeringens proposition 1999/2000:135 konstateras att specialpedagogens yrkesroll bör utvecklas och förstärkas. Specialpedagogen ska knytas närmare skolans ledning och det övervägande specialpedagogiska arbetet bör ha fokus på att undanröja hinder för och orsaker

till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöerna. Specialpedagogen anses, utifrån sin speciella kompetens, kunna ha en viktig uppgift i att utveckla pedagogiska strategier med fokus på elever i behov av särskilt stöd. År 2001 startade den nya specialpedagogutbildningen där inklusion betonas och där det fastslås att specialpedagogens uppgifter ska utföras på tre nivåer: individ- grupp- och organisationsnivå. Specialpedagogen ska ha kompetens att möta alla elever. Således ska specialpedagogen i sitt arbete både beakta medicinska som pedagogiska, sociala och organisatoriska förhållanden (SOU 1999:63).

Parallellt med ovanstående forskning och samhällsutveckling (politiska idéer, värderingar, ideologier) sker, i och med kommunaliseringen av skolan, en decentralisering av skolans styrning. Detta innebär att kommunerna övertar statens del av huvudmannskapet för skolan och därmed får ökad frihet att fördela resurser. Skolan som organisation styrs inte längre i samma utsträckning som tidigare av regler, utan av mål och resultat (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004). Tideman (2000) hävdar att konsekvenserna för grundskolan efter kommunövertagandet 1990 inneburit ekonomiska nedskärningar i skolan kombinerat med bristande resurser, minskad personaltäthet, större klasser, färre antal timmar specialundervisning samt en ökad tilltro i samhället till biologiska förklaringsmodeller. Barn som inte är utvecklingsstörda skrivs in i särskolan, för att de ska få den hjälp de behöver, vilket enligt Tideman (2000) skapat en handikappande process. Meningen med kommunaliseringen var att minska segregeringen/särskiljningen av elever men i själva verket blev effekten den motsatta. Styrdokumenten (Lpo 94 s. 6, 14, 16, 19 och Skollagen 4 kap. 1§ andra stycket samt Grundskoleförordningen 5 kap. 1§ första stycket) uttrycker tydligt att varje barn som är i behov av särskilt stöd ska få det. Skollagen 1 kap. 2 § reglerar kommunens skyldighet att anordna det offentliga skolväsendet så att alla elever i hela landet har tillgång till likvärdig utbildning. I Regeringens proposition 2001/02:14 konstateras att allt fler barn befinner sig i omfattande svårigheter. I regeringens strävan, att i enlighet med Salamancadeklarationen verka för en skola för alla, föreslås förändringar/åtgärder inom exempelvis organisation, dokumentation, individuell planering, utveckling av elevvård, skolhälsovård, kompetensutveckling, samverkan samt specialpedagogiska insatser. I skollagen 1 kap. 2§ står det att särskild hänsyn ska tas till elever i behov av särskilt stöd.

I min kommande yrkesroll som specialpedagog ingår att arbeta på individ-, grupp- och organisationsnivå. Jag finner det ur organisationssynpunkt, med inriktning mot att skapa förutsättningar för en inkluderande undervisning, särskilt intressant att undersöka skolpolitikens uppfattningar om en skola för alla. Haug (1998) anser att det är organisationen av specialundervisningen som ska diskuteras och förändras i stället för att, i skolutvecklingssammanhang fokusera individens svårigheter. Med utgångspunkt i ovanstående formuleras studiens syfte enligt nedan.

## **1.2 Syfte och problemformulering**

Studiens syfte är att undersöka och synliggöra skolpolitikens uppfattningar om en skola för alla. Syftet tar sin utgångspunkt i följande problemformulering:

Den specialpedagogiska verksamhetens innehåll och omfattning framgår inte i läroplanen (Lpo 94). Detta resulterar i att möjligheterna för kommuner och skolor att organisera verksamheten, avseende barn i behov av särskilt stöd, är stora.

### **1.3 Studiens disposition**

I det inledande kapitlet har redogjorts för studiens tillkomst, för grundläggande utgångspunkter gällande en skola för alla samt för studiens syfte och problemformulering.

I kapitel två presenteras de litteraturstudier som ligger till grund för det vidare resonemanget kring skolpolitikens uppfattningar om en skola för alla.

Kapitel tre utgörs av studiens empiriska del. Här beskrivs studiens metodval och på vilka grunder urval och avgränsning gjorts. Vidare beskrivs studiens genomförande och tillvägagångssätt för insamling och bearbetning av data. Därefter diskuteras studiens trovärdighet och tillförlitlighet. Kapitlet avslutas med en beskrivning av de etiska överväganden som gjorts.

I kapitel fyra redogörs för studiens resultat samt kommentarer av resultatet. Resultaten presenteras under tre kategorier: syn på elever och elevers svårigheter, uppfattningar om styrdokumentens intentioner samt specialpedagogisk verksamhet – organisering och resurser.

I kapitel fem jämförs och diskuteras studiens resultat utifrån gällande styrdokument och aktuell forskning samt sätts i relation till specialpedagogens yrkesroll. Slutligen diskuteras metoden.

I studiens avslutande kapitel presenteras förslag på och tankar kring fortsatt forskning.

## 2 LITTERATURGENOMGÅNG

Litteraturstudierna ska ses som bakgrundsskapande och som underlag för vidare resonemang kring skolpolitikens uppfattningar om en skola för alla. Kapitlet innefattar beskrivning av grundskolans centrala och lokala styrning, formuleringar kring elever i behov av särskilt stöd, beskrivning av tre synsätt på normalitet, beskrivning av olika perspektiv på specialpedagogik, beskrivning av specialpedagogens roll, beskrivning av en skola för alla samt problemprecisering.

### 2.1 Grundskolans centrala och lokala styrning

Politiska beslut grundade i den rådande ideologiska synen på samhälle, människor och kunskap ligger till grund för skolans uppdrag. Den ideologiska basen tar sin utgångspunkt i internationella konventioner och deklARATIONER. FN:s deklARATION om de mänskliga rättigheterna (1948), FN:s konvention om barnens rättigheter (1989) och SalamandeklARATIONEN (1994) är överenskommelser som Sverige förbundit sig att följa. Samtliga överenskommelser poängterar att alla barn har rätt att inkluderas i det ordinarie skolsystemet (Ahlberg, 2001).

Den politiska ambitionen är att skolan ska vila på demokratins grund och anpassas till alla elevers förutsättningar och behov. De grundläggande bestämmelserna om hur det offentliga skolväsendet för barn och ungdomar ska organiseras framgår av skollagen 1 kap. 2 §:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. / .../ I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med demokratiska värderingar.

Läroplanen (Lpo 94) genomsyras av inkluderingsprincipen och anger ramar för skolverksamheten. Exempel på utdrag som speglar inkluderingsprincipen är:

Skolan skall sträva efter att vara en levande gemenskap... (s. 8).

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktiga skall omfatta alla elever (s. 13).

Gällande riktade insatser till speciella elevgrupper framgår det av läroplanen (Lpo 94) att eleverna ska erhålla hjälp, stimulans och stöd. Dessutom har skolan ett särskilt ansvar för de elever som ej når målen.

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla (s.6).

Alla som arbetar i skolan skall hjälpa elever som behöver särskilt stöd (s. 12).

Läraren skall ... / ... / ... stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter (s. 12).

Även i grundskoleförordningens 5 kap. 5 § står det att särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser och att stödet i första hand ska ges inom den klass eller grupp eleven tillhör.

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp (Grundskoleförordningen 5 kap. 5§).

Staten har det övergripande ansvaret för skolan, men ansvaret för att organisera och driva skolan åligger kommunerna (politiska nämnder samt barn- och ungdomsförvaltningar) (Ahlberg, 2001). Enligt skollagens 2 kap. 8 § ska det i alla kommuner finnas en av kommunfullmäktige antagen skolplan ur vilken det ska framgå hur kommunen avser bedriva den pedagogiska verksamheten, så att de nationella målen som har satts upp för skolan ska nås. Skolorna är i sin tur skyldiga att utarbeta lokala arbetsplaner vilka beskriver hur skolorna ska gå till väga för att ge alla elever optimala förutsättningar i lärmiljön. Varje kommun och skola ska årligen upprätta skriftliga kvalitetsredovisningar som ett led i den kontinuerliga uppföljningen och utvärderingen av skolplanen respektive arbetsplanen (Ahlberg, 2001). Malmgren Hansen (2002) menar att skolplanerna är ett uttryck för en ökad lokal anknytning och ger därmed ett större inflytande för lokala politiker vad beträffar skolan. Kommunala skolpolitikens ökade möjligheter till flexibel tolkning av de statliga intentionerna har enligt Malmgren Hansen (2002) givit kommunerna ökad makt att skapa den utbildningsorganisation som de önskar. Skolplanerna är tänkta att tjäna som kommunernas direkta styrdokument för skolans verksamhet.

## **2.2 Formuleringar i nationella dokument**

Genom åren har formuleringar kring elever i behov av särskilt stöd skiftat i takt med samhällsutvecklingen. Ekström (2004) ger i sin avhandling perspektiv på utbildningspolitiska formuleringar av elever i behov av särskilt stöd. Under 1960-talet förekom uttrycket "elever med speciella behov". Ordet "speciella" ersattes under 1970-talet av "särskilda" och formuleringen blev "elever med särskilda behov". Ekström (2004) konstaterar att "behovet" relateras till eleven som en egenskap hos denne. I början av 1980-talet användes begreppet "elever med behov av särskilt stöd". Ekström (2004) menar att detta uttryck avsåg att eleven kunde befinna sig i någon svårighet, vilken kunde ha sin orsak i såväl en problematik/brist eller skada hos eleven som en brist i omgivningen. Under 1990-talet ersattes begreppet med "elever i behov av särskilt stöd". Ekström (2004) menar att det faktum att ordet "med" ersattes med ordet "i" speglar att lagstiftaren därigenom inte förlägger problematiken till enbart eleven, utan att ordet speglar en vilja att se elevens möjligheter till utveckling med syftet att anpassa det pedagogiska arbetet till varje elevs förutsättningar. Tideman mfl. (2004) anser dagens syn på elever med eller i skolsvårigheter, vara motstridig. Samtidigt som det talas om en skola för alla där barn, oavsett förmåga och förutsättningar, ska vara välkomna präglas 1990-talet av en ökad vilja att diagnostisera avvikelser, vilket resulterar i sortering av elever. Ett exempel på detta är den kraftiga ökningen av elevantalet i särskolan (Tideman mfl., 2004).



## 2.3 Tre synsätt på normalitet

Vad som är normalt kan definieras på olika sätt. Hos Tideman (2000) förekommer tre olika sätt att se på normalitet: statistisk normalitet, normativ normalitet och individuell eller medicinsk normalitet.

- Det första sättet att se på normalitet är att normalitet är det normala tillståndet, det vanliga eller det genomsnittliga. Detta kallas ofta för *statistisk normalitet*. Ett exempel är att normalitet bedöms utifrån medelvärde och standardavvikelse för en normalfördelningskurva.
- Det andra sättet att betrakta normalitet är att utgå från att normalitet är de värderingar om vad som är normalt som förekommer i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Detta kan ses som en *normativ normalitet*.
- Det tredje sättet, *individuell eller medicinsk normalitet*, betyder att en individ är normal/"frisk", dvs inte är avvikande eller sjuk. När någon är avvikande från det normala krävs det behandling för att uppnå normalitet (Tideman, 2000, s. 53).

Ovanstående synsätt har olika konsekvenser för hur arbetet med normalisering i praktiken går till. Enligt statistisk normalitet är det inte i första hand den enskilde som ska förändras, utan det är miljön och omständigheterna som ska anpassas till individen. Arbetet med normativ normalitet utgår från en strävan att nå det som anses vara normalt i det samhälle och den tid individen befinner sig i. I arbetet utifrån individuell/medicinsk normalitet utgår man från att individen i något avseende är onormal/avvikande. När individen är avvikande och ska göras normal ska denne inse att hon/han är avvikande och tränas att bli "normal" (Tideman, 2000). Ur dessa förklaringsätt på handikapp talas inom forskning om individuellt/kategoriskt perspektiv/synsätt på svårigheter respektive socialt/relationellt perspektiv/synsätt på elever i svårigheter. Enligt det individuella/kategoriska perspektivet är det den enskilda elevens skador eller sjukdomar som ger upphov till hjälpinsatser. Ur det sociala perspektivet är det skolorganisationen som inte har förutsättningar att möta enskilda elevers behov av särskilda insatser, då den i första hand är inriktad på massundervisning (Tideman mfl., 2004).

Tideman mfl. (2004) hävdar att i skolan är diagnostisering central i sorteringen av elever och i bedömningen av normalitet kontra avvikelse. Kategoriseringen/indelningen av elever och elevers svårigheter i skolan är ofta en inträdesbiljett till individuella stödinsatser. Enligt styrdokumentet ska skolan inte skapa olikhet, utan hantera den olikhet som finns. Genom decentraliseringen av skolan har kommunerna fått överta statens del i huvudmannskapet för skolan. Detaljstyrning via statsbidragssystemet har upphört och ersatts av målstyrning (Lpo 94). Inom kommunerna sker en delegering av ansvaret för exempelvis resursfördelning i skolan, från nämnder och förvaltningsledningar till skolledare/rektorer. Detta har i sin tur inneburit att grundskolledarna fått en förstärkt roll som sorterare av elever.

Dels ska skolledarna sortera eleverna inom grundskolan och avgöra vilka som behöver respektive inte behöver särskilda insatser inom skolans ram, dels ska de initiera sortering av elever mellan skolformerna grundskola och särskola. Skolledningens uppgift att skilja behövande och icke-behovande har genom de minskade resurserna accentuerats. Å ena sidan ska de se till att bara de verkligt behövande eleverna får särskilda insatser så att de pengar som finns användes effektivt och utgifterna hålls nere. Å andra sidan har skolledningen ett intresse av att fler elever blir kategoriserade som avvikande (framförallt med medicinskt baserade diagnoser) eftersom det är en av få vägar att motivera ökade resurser till skolan (Tideman mfl., 2004, s. 20-21).

Enligt Ahlberg (1999) har samhällsdebatten gällande barn i svårigheter delvis kopplats till ekonomiska nedskärningar i skolan, vilka resulterat i att de specialpedagogiska insatserna

minskat. Ahlberg hävdar att resurser inte endast innefattar ekonomi utan att resurser även avser positiva förväntningar på eleverna, samarbete, effektivt utnyttjande av undervisningstiden, elevens egna resurser samt skolledningen som pedagogisk ledare och ansvarig för skolans organisation (Ahlberg, 1999). Även Haug (1998) poängterar att resurser består i annat än pengar nämligen institutionell kompetens, lärarkompetens och utrustning.

## 2.4 Perspektiv på specialpedagogik

I pedagogik som vetenskaplig disciplin ingår kunskapsområdet specialpedagogik. Persson (2003) ser specialpedagogiken ur tre aspekter: a) kunskapsområdet specialpedagogik som tvärvetenskaplig med anknytning till psykologi, pedagogik, sociologi och medicin b) specialpedagogik som politiskt normativ, genom att den uttrycker hur samhället menar att människor som i något avseende avviker från det "normala" ska ha det nu och i framtiden c) specialpedagogik med uppgift att fylla ett antal funktioner i samhället och skolan, som inte alltid är klart uttryckta och därför kan tolkas på olika sätt. Persson (2003) hänvisar till en OECD rapport från 1995, där specialpedagogiska åtgärder och integreringssträvanden presenteras. Rapporten påvisar åtgärder i form av allt ifrån särskilt tillrättalagd undervisning till kvalificerad rådgivning och stöd till klass- och ämneslärare.

Ahlberg (1999) ser den specialpedagogiska verksamheten som den del av skolans verksamhet som ska erbjuda stöd till elever i svårigheter. I enlighet med grundskoleförordningen 5 kap. 5 § ska stödet i första hand ges inom klassens ram.

Intentionen att specialpedagogiken ska präglade det dagliga arbetet i skolan för all personal poängteras i SOU 1999: 63, s. 192:

Det är väl dokumenterat, att den förhoppningen att avvikande elever genom erhållandet av separata hjälpinsatser skall "komma ikapp" sina klasskamrater i de flesta fall är helt realistisk. Det är enligt Lärarutbildningskommitténs övertygelse, inom den reguljära undervisningen, som differentierings- och individualiseringsproblematiken skall hanteras. Det är därför skolan som helhet som behöver specialpedagogiskt stöd i bl.a. arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten.

Enligt lärarutbildningskommittén (LUK 99) bör specialpedagogiska åtgärder ses som ett kvalificerat komplement till skolans allmänpedagogiska verksamhet och användas där den allmänpedagogiska kompetensen är otillräcklig. Specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att all personal i skola och förskola kan möta alla elevers olikheter så att varje individ får utbyte av skolan utifrån sina erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov (SOU 1999:63).

Nilholm (2003) diskuterar specialpedagogiken som forskningsområde och skriver att det är det kompensatoriska perspektivet inom specialpedagogisk forskning som dominerar (jmf. Haug, 1998). Den avgörande tendensen i detta perspektiv är, menar Nilholm (2003), att finna egenskaper eller förmågor som i någon mening är problematiska hos eleven. Perspektivet bygger på att skilja det normala ifrån det onormala. Härmed skapas distinkta problemgrupper där främst neurologiska och psykologiska förklaringar söks. Specialpedagogens uppgift blir då främst att kompensera eleven, utifrån de brister denne anses uppvisa. Det kritiska perspektivet utmärks av ett motstånd mot begreppet normalitet och mot den nedvärderande sociala kategoriseringen/indelningen av elever. Enligt detta perspektiv är specialpedagogikens

värderande och kategoriserande effekter inte önskvärda. Inom det kritiska perspektivet hävdas att det inte är barns egenskaper i sig som ger upphov till ett behov av specialpedagogik, utan att specialpedagogiken har sin förklaring i sociala processer (Clark, Dyson & Millward, 1998; Nilholm, 2003).

Reducing the barriers to learning experienced by children, young people and adults in educational settings is a task that requires an understanding of what goes on at the moment and why (Clark, Dyson & Millward, 1998, s. 125).

Dilemmaperspektivet lyfter fram att det är viktigt att skapa kunskap om hur utbildningssystemets motsägelsefullhet tar sig i uttryck i olika verksamheter. Med dilemma avser Nilholm motsättningar som inte kan lösas. Motsägelsefullheten ligger i att idealet är att undvika kategorisering/gruppering av elever, medan det samtidigt sker en omfattande kategorisering/gruppering av elever i skolan beroende på synen på barns olikhet: bedöms barn i behov av särskilt stöd vara olika eller bristfälliga? Dilemmaperspektivet kritiserar det kompensatoriska perspektivet för att detta ser barnets behov som brister hos barnet. Det blir således mot den enskilda individen som åtgärder sätts in och inte mot skolan som lärmiljö. Nästa dilemma avser frågan om det är individen som ska kompenseras för sina tillkortakommanden eller om det är miljön som ska förändras och anpassas till elevers olikhet. Enligt det kritiska perspektivet uppstår specialpedagogik till följd av sociala processer och skolans misslyckanden. Detta implicerar att om sociala förändringar i skolan sker kan specialpedagogiken upphöra. Det är bland annat kritiken mot att specialpedagogiken skulle upphävas som dilemmaperspektivet motsäger det kritiska perspektivet. Kritiken avser även forskningen, som Nilholm menar alltför sällan fokuserar frågor kring hela utbildningssystemet, utan i stället undersöker vissa grupper situation. Enligt det kritiska perspektivet ska undervisningen anpassas till barns olika förutsättningar så att alla barn känner delaktighet i skolarbetet. Det kritiska perspektivet uttrycker en annan syn på specialpedagogiken och dess funktioner än det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2003).

Haug (1998) hävdar att det i debatten, gällande barn i behov av särskilt stöd, finns starka motsättningar avseende vilka åtgärder som är de bästa för barnen. Forskaren poängterar att diskussioner gällande organiseringen av specialundervisningen är nödvändiga och anser att diskussionerna ska föras med utgångspunkt i att skolan ska hantera heterogenitet och pluralism. Detta medför att organiseringen av specialundervisningen handlar om en anpassning för hela skolan och inte enbart för speciallärare och specialundervisningen i sig. Haug skiljer mellan segregering och inkluderande integrering. I segregering är de organisatoriska alternativen exempelvis att eleven är med i klassen och får enskilda undervisningstimmar eller får undervisning i liten grupp. Tyngdpunkten ligger då på maximal ämnesinriktad inläring och prestation. Behovet är individorienterat och svårigheter ses som brister hos eleven. Sakkunniga diagnostiserar elevens behov och anger vilken organisation som bäst passar eleven. I motsats till segregering står inkluderande integrering, som innebär att undervisningen ska ges inom ramen för den klass eleven är inskriven i. Haug hävdar att dessa två principer, för hur specialundervisning ska organiseras, representerar två olika utbildningspolitiska inriktningar: den innovativa inriktningen (med förankring i socialdemokratisk politik) och den restaurerande inriktningen (med rötter i borgerlig politik). I den innovativa riktningen, som ligger nära inkluderande integrering, ligger tyngdpunkten på att skolan ska vara inriktad på gemenskap och medborgarkompetens, där fokus inte bara ligger på traditionella skolämnen utan även på kultur och social träning. Den restaurerande inriktningen är mera orienterad mot teoretiska studier och ämneskunskaper och man differentierar mellan individer både vad gäller ämnen och nivåer. Betyg, konkurrens och prov

spelar en viktig roll. Denna inriktning stämmer väl överens med den segregande inriktningen på specialundervisningens organisering (Haug, 1998).

Enligt Haug (1998) finns det inom grundskolan ett ökat krav på att elever i svårigheter ska få undervisning utanför klassens ram. Detta motiveras med att det på så sätt skapas grupper som är bättre anpassade till elevernas behov av särskilt stöd, samtidigt som de ”problemfria” eleverna kan bilda en homogen grupp och då få en bättre arbetsmiljö. Barnen som särskiljs definieras därmed som problemet. Specialundervisningen utgör då en form av differentiering/särskiljning och en kompensation för bristande institutionell förändring (Haug, 1998). Med differentiering avses att eleverna differentieras/särskiljs och placeras i olika grupper eller skolor med utgångspunkt i deras bedömda möjligheter att klara av skolans krav (Persson, 2003). Enligt Ahlberg (1999) kan en bidragande orsak till att man organiserar mindre undervisningsgrupper vara det ökade intresset för neuropsykologiska och medicinska diagnoser.

## 2.5 Specialpedagogens roll

Enligt Persson (2003) har det traditionella sättet att möta elevers olikheter i skolan varit specialundervisning, där särskild träning, speciella åtgärder och kategorisering/indelning av elever varit framträdande.

Specialpedagogens yrkesuppdrag har, sedan den nya specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen om 60 högskolepoäng, förändrats. Specialpedagogens yrkesuppgifter ska utföras på tre nivåer: individ-, grupp- och organisationsnivå. Specialpedagogen ska med sin unika kompetens utgöra ett centralt stöd för skolans ledning och bidra med en fördjupad kunskap, så att det pedagogiska arbetet i skolan utvecklas (SOU 1999:63). Yrkesuppdraget innebär att:

- omsätta och utveckla sina specialpedagogiska ämneskunskaper i pedagogisk verksamhet,
- identifiera och beskriva faktorer som finns i skolan och samhället i stort och som orsakar svårigheter i individers lärande och utveckling,
- på ett kvalificerat sätt genomföra pedagogiska utredningar av individers svårigheter på organisations-, grupp-, och individnivå,
- utforma åtgärdsprogram i samarbete mellan skola och hem,
- utveckla skolans lärandemiljöer utifrån åtgärdsprogram och utbildningspolitiska styrdokument,
- utveckla principer och former för pedagogisk differentiering inom gruppen eller klassen,
- utgöra en kvalificerad samtalspartner/rådgivare för kollegor, elever, föräldrar i pedagogiska frågor,
- genomföra kvalificerad uppföljning och utvärdering samt delta i ledningen av den lokala skolans utveckling mot att kunna möta behoven hos alla elever (SOU 1999:63, s.208).

Ordet differentiering (i ovanstående text) avser processer som syftar till att tillmötesgå elevers olika förutsättningar för lärande, vilket kan innebära att stoff och undervisning anpassas inom ramen för en inkluderande pedagogik (jmf. Persson, 2003).

## 2.6 En skola för alla – en inkluderande skola?

Begreppet en skola för alla presenterades i samband med introduktionen av 1980 års läroplan för grundskolan. Haug (2000) beskriver begreppet enligt följande :

En skola för alla är ett uttryck för en skola med en explicit värdegrund som på många sätt skiljer sig från den "etablerade" och traditionella skolans. Den är öppen för alla, ingen avvisas eller pekats ut. Det är en skola där alla barn går i en vanlig klass eller grupp, en skola där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen. Det är en skola där medbestämmande gäller, och där alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar. Det är en skola som alla barn upplever som sin, en skola där alla ska få personligt utbyte i form av självförtroende, insikt, kompetens, attityder, kunskaper och inte minst ett socialt nätverk (utan sidnummer).

Persson (2003) skriver:

En skola för alla är en utmaning och målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång (s.7).

Enligt Saloviita (2003) gagnar en skola för alla samtliga barn. Genom att människor lever och lär tillsammans blir det naturligt att acceptera olikheter. Att acceptera ett barn i behov av särskilt stöd i samma klass som övriga jämnåriga bevisar att man försöker avstå från att indela barn i bättre och sämre eller normala och avvikande (Saloviita, 2003).

En skola öppen för alla utvecklas när skolan använder sina resurser för att skapa en miljö där alla barn lär sig tillsammans som accepterade och respekterade medlemmar av skolsamfundet (Saloviita, 2003, s. 13).

Regeringens intentioner avseende en skola för alla framgår i de nationella styrdokumenterna (se kapitel 2.2).

Enligt Regeringens proposition 1999/2000:135 ska alla lärare ha kompetens att organisera arbetet i skolan så att hänsyn tas till elevers olika behov av tid, stimulans och stöd. Med utgångspunkt i detta behöver varje lärare ha en grund att stå på för att kunna förstå och reflektera över de pedagogiska konsekvenserna i arbetet med elever i svårigheter. Den nya lärarutbildningen erbjuder möjligheter för den studerande att inom ramen för grundutbildningen läsa specialpedagogik som inriktning och/eller specialisering (SOU 1999:63).

Målet är att alla blivande lärare utifrån kunskaper i specialpedagogik skall ha goda förutsättningar att organisera arbetet med hänsyn till olika barns och elevers behov av tid, stimulans och stöd. Vidare bör alla blivande lärare ha kunskap om vad specialpedagogens fördjupade kunskaper kan och skall användas till som kompletterande stöd i detta arbete (Prop. 1999/2000:135, s. 59).

Ahlberg (1999) skriver att de utbildningspolitiska mål, som utifrån ideologiska och politiska ståndpunkter formuleras i skolans styrdokument, är avsedda att gälla samtliga elever i skolan och att intentionen är att målen ska förverkligas i det dagliga arbetet i skolan. Samtidigt avskiljs en stor del av elever i behov av särskilt stöd från den ordinarie undervisningen för att få specialundervisning i avskilda miljöer. Ahlberg (1999) anser att specialundervisningen på detta sätt kan bidra till att invanda pedagogiska förhållningssätt bibehålls i stället för att verka i riktning mot en inkluderande undervisning. Ahlberg (1999) konstaterar att för att stödja både den elev som är i behov av särskilt stöd, som den undervisande läraren som ofta inte anser sig ha erforderlig kompetens för att ge eleven det stöd som behövs, sammanförs barn som bedöms ha likartade svårigheter i mindre grupper. Enligt Ahlberg (1999) kan det handla om elever med läs- och skrivsvårigheter, socio-emotionella störningar eller försenad tal och språkutveckling. En av orsakerna till särskiljningen kan vara det ökade intresset för neuropsykologiska och medicinska diagnoser. En annan orsak kan vara att särskiljning av elever synliggör att man värnar om barn i behov av särskilt stöd – man gör något som syns. Ahlberg (1999) konstaterar att innebörden i en skola för alla snarare är politiskt normativ än realiserad i praktiken. Tideman mfl. (2004) uttrycker liknande tankar:

Å ena sidan talas det i den offentliga retoriken om "en skola för alla" där alla barn, oavsett förmåga, förutsättningar och svårigheter ska vara välkomna. Å andra sidan präglas 1990-talet av ett uppsving för diagnostisering av avvikelser med därpå följande sortering och kategorisering av elever. Det senare bl a synligt i den kraftiga ökningen av elevantalet i särskolan (s. 18).

Ur samhällets synvinkel är det ofta en förutsättning att särskilja de elever som är i större behov än andra för att kunna identifiera dem. Genom diagnoser kan vissa gruppers behov avgränsas och resurser styras till en viss kategori. Härigenom har diagnoser kommit att fylla en viktig funktion vid fördelning av de begränsade resurser som finns. Inom vissa kommuner krävs en diagnos för att eleven ska få erforderligt stöd i undervisningen (Tideman mfl., 2004).

## 2.7 Sammanfattning

I litteraturavsnittet har två skilda synsätt på elever och elevers svårigheter presenterats individuellt/kategoriskt perspektiv och socialt/relationellt perspektiv. Dessa perspektiv är varandras motsatser avseende huruvida eleven eller skolans organisation och undervisning ses som problembärare. De båda synsätten medför konsekvenser för arbetet i skolan. Specialpedagogens yrkesuppdrag utgår från det sociala/relationella perspektivet och både internationella överenskommelser och nationella styrdokument vilar på det humanistiska synsättet på människan, kopplat till det sociala/relationella perspektivet. En humanistisk och social människosyn slår vakt om varje människas potentiella utvecklingsmöjligheter och behov av stöd, stimulans, medinflytande och medansvar. Trivsel och gemenskap anses ha betydelse för möjligheten att utvecklas. Den i USA verksamma psykologen Abraham Maslows (1908-1970) teori om humanistisk psykologi bygger på att man måste leva sig in i en annan människas situation för att nå kunskap om och förståelse av människan. Maslow närmade sig ett hermeneutiskt vetenskapsideal. Centralt i detta är den hermeneutiska cirkeln, dvs. att förståelsen av ett fenomen måste ta hänsyn till helheten likaväl som till de enskilda delarna, och att de enskilda delarna bara kan förstås i samband med helheten (Ahrenfelt, 2001; Maltén, 2000).

## 2.8 Problemprecisering

Studiens syfte och problemformulering preciseras i nedanstående frågeställningar:

- Hur definierar skolpolitiker olika begrepp inom det specialpedagogiska området?
- Vilket förhållningssätt och bemötande menar skolpolitiker att en skola för alla bör karakteriseras av?
- På vilket sätt menar skolpolitiker att olikhet kan ses som resurs?
- Hur anser skolpolitiker att den specialpedagogiska verksamheten bör organiseras?

### 3 METOD

I detta avsnitt redogörs på vilket sätt resonemang kring val av metod fördes, på vilka grunder urvalet gjordes samt hur studien genomfördes. Här redogörs för bearbetningen av materialet och hur trovärdighet och tillförlitlighet uppnåddes. Slutligen redovisas de etiska övervägandena.

#### 3.1 Val av metod

De två huvudsakliga förhållningssätten till hur forskning bedrivs är kvantitativ ansats och kvalitativ ansats. Positivismen har sitt ursprung i naturvetenskapen och strävar efter absolut kunskap och att kvantifiera resultat. Positivismen använder sig gärna av statistik. Enligt positivismen finns två källor till kunskap empiri och logik. Inom positivismen anses förklaring vara viktigare än förståelse. Målet med forskningen är att producera empiriska belägg i syfte att pröva eller vederlägga teorier, deduktion. Hermeneutik kan översättas med tolkningslära och har sina rötter i filosofi, konst och litteratur. Enligt hermeneutiken är sanningen relativ. Forskaren arbetar med texter och försöker utifrån dessa generera teoretiska påståenden om det sociala livet, induktion. Metoden söker således beskriva hur människor upplever och erfar sin livsvärld och fokus ligger på beskrivning, tolkning och förståelse. Forskningsintervjun är ett samtal där den muntliga diskursen förvandlas till text. Intervjutexten är således inte en given litterär text utan framträder samtidigt som den tolkas och intervjuaren kan förhandla med respondenterna om sin tolkning. Enligt hermeneutisk tolkning finns det inte någon förutsättningslös tolkning av en text eftersom den som tolkar texten påverkar texten utifrån sin förförståelse och sina förutsättningar. Det viktiga är att vara medveten om detta och att beakta detta vid tolkningen av intervjun (Kvale, 1997; May, 2001; Rossman & Rallis, 2003). Texterna i denna studie utgörs av nedskrivna intervjuer.

Utifrån studiens syfte genomfördes en kvalitativ undersökning med hjälp av semistrukturerade intervjuer utifrån en induktiv och hermeneutisk ansats. Det medvetna valet byggde på en uppriktig vilja att försöka förstå skolpolitikens uppfattningar om en skola för alla. Valen mellan bredd och djup, mellan kvalitet och kvantitet samt mellan en eller flera metoder, är tre av besluten som forskaren, enligt Denscombe (2000), måste fatta. Vid intervjuer erhålls ett material som ger mer djupgående insikter i ämnet, men som bygger på information från färre antal respondenter. Som framgår av studiens syfte krävdes en mer djupgående information från respondenterna, än den som kan fås genom strukturerade intervjuer eller enkätsvar. Denscombe (2000) hävdar att fördelen med öppna frågor är att de ger respondenten möjlighet att formulera svaret med egna ord och att de ger respondenten möjlighet att styra svarets innehåll och längd, vilket stämmer bra med valet av hermeneutisk ansats i denna studie. Utifrån studiens syfte överensstämde metodvalet med motiveringen att intervjun ger data baserad på privilegierad information dvs. att respondenterna, i detta fall skolpolitiker, är kapabla att ge information som grundar sig på att de är människor i en speciell situation, som Denscombe (2000) uttrycker det. Även i "Den kvalitativa forskningsintervjun" (Kvale, 1997) finns stöd för metodvalet. Han menar att semistrukturerade intervjuer ger intervjuaren möjlighet att få kvalitativa svar på några få vida frågeställningar som är förutbestämda. May (2001) hävdar att semistrukturerade intervjuer ger intervjuaren möjlighet att fördjupa respondenternas svar, något som strukturerade intervjuer inte ger möjlighet till, eftersom dessa bygger på en standardisering. Syftet med standardisering är att få fram respondenternas svar och tillåter inte tolkningar eller



improvisationer. Denscombe (2000) belyser dolda risker med intervjun, genom att metoden kan uppfattas som ett enkelt val i samband med forskning, eftersom den kan upplevas som en konversation. Enkäter, som eliminerar faktorer vilka påverkar respondentens svar övervägdes att användas, men då enkäter inte erbjuder någon möjlighet att möta eventuella frågor som uppstår då de fylls i valdes alternativet bort. Man kan inte heller vara säker på att det verkligen är respondenten som besvarat enkäten. En annan begränsning med enkäter är att man riskerar ett bortfall. När så är möjligt, bör forskaren uppmuntras till att använda mer än en metod för datainsamling, triangulering, vilket kan öka studiens validitet. Samtidigt skriver Denscombe (2000) att forskaren inte kan anta att metodtriangulering kan bevisa att data eller analyser är absolut riktiga.

Rossman och Rallis (2003) hävdar att en skicklig intervjuare är en god observatör och att en god observatör är en god intervjuare. Författarna menar att observationerna under intervjun leder till att intervjuaren kan anpassa eller utveckla intervjun medan den utförs, vilket leder till nya upptäckter och lärdomar. Av denna anledning valdes källstudier bort. Källstudier hade varit av intresse om avsikten med studien exempelvis hade varit att jämföra skolpolitikernas intervjusvar, i förhållande till de skolplaner de medverkat till att skriva. Gruppintervjuer genomfördes inte eftersom de enligt May (2001) används till att undersöka dynamik eller normer som finns inom en viss grupp, vilket inte var syftet med denna studie.

## **3.2 Urval och avgränsning**

Avsikten var att undersöka och synliggöra skolpolitikernas uppfattningar om en skola för alla. Studien inriktades mot en kommun (cirka 15 000 invånare) i södra Sverige. Studien avgränsades till den skolpolitiska verksamheten och syftade inte till att undersöka pedagogers eller rektorers uppfattning. Detta hade visserligen varit mycket intressant, men genom att avgränsa intervjuerna till sex skolpolitiker garanterades genomförbarheten (jmf. Denscombe, 2000). Politiker anses, av den skrivande, vara en intressant målgrupp med tanke på att de både skriver skolplaner och fördelar resurser. Via utbildningsnämnden erhöles en lista med aktuella skolpolitikernas namn, adress och telefonnummer. Listan bestod av elva ordinarie ledamöter och tio ersättare. Av de elva ordinarie ledamöterna lottades sex respondenter ut. De sex utlottade respondenterna fick förfrågan om deltagande i studien via telefonsamtal från den skrivande och samtliga tackade ja till deltagande i studien. Avsikten med studien var inte att jämföra svaren i förhållande till det politiska parti respektive respondent tillhör eftersom, det är den skrivandes uppfattning att, mycket politiskt arbete sker över partigränserna. Ett strategiskt urval gjordes genom att välja dem som ska ingå i studien utifrån en känd egenskap (May, 2001), i detta fall skolpolitiker. Stöd för urvalet finns i Denscombe (2000) och Rossman och Rallis (2003), vilka anser att det inte finns några fasta regler att följa vid val av respondenter, utan att undersökningens övergripande syfte bör avgöra valet.

## **3.3 Genomförande**

Studien föregicks inte av någon pilotstudie, däremot gjordes en provintervju för att få relevans i frågeställningarna. Respondenten var osäker på innebörden av begreppen inklusion och relationellt perspektiv, vilket medförde att orden förklarades. Trots detta gjordes inga förändringar av intervjufrågorna, då det var av intresse att få vetskap om huruvida politikerna, i den utvalda kommunen, var à jour med aktuell forskning och därmed kände till begreppen.

Enligt Denscombe (2000) är det lättare att få till stånd en överenskommelse om en intervju om de tilltänkta respondenterna kontaktas i förväg, för att bestämma tid och plats som gagnar båda parter. Det är viktigt för intervjuens genomförande att finna en plats där intervjun kan ske ostört. Vidare anser Denscombe (2000) att det är viktigt att i förväg ange ungefärlig tidsåtgång för intervjun, som ett sätt att visa respekt för respondenten. Bell (2000) framhåller vikten av att presentera sig själv och syftet med rapporten. Telefonkontakt togs med respondenterna för en kort presentation av den skrivande, dennes utbildning och studiens syfte. Respondenterna föreslog lämplig plats för intervjuerna och såväl tid som plats bestämdes i samförstånd. Fyra intervjuer genomfördes i respondenternas hem och två intervjuer genomfördes på respondenternas respektive arbetsplats. Vid telefonkontakten informerades om att tidsåtgången beräknades till mellan 30 och 60 minuter. Det poängterades att respondenternas deltagande var frivilligt och fick avbrytas om och när respondenterna önskade samt att deras utsagor skulle hanteras konfidentiellt och enbart användas i studien. Intervjufrågorna utlämnades inte till respondenterna innan intervjutillfället, med syfte att undvika att de läste in sig på svaren i förväg. Ingen av respondenterna bad att få frågorna i förväg.

Som underlag för intervjuerna användes ett frågeformulär (bilaga). Formuläret fungerade som intervjuguide och försäkran att få alla frågor besvarade. Respondenterna hade inte tillgång till frågeformuläret under intervjuerna. Ett litet antal frågor med låg grad av strukturering valdes för att respondenterna skulle få möjlighet att svara med egna ord och inte behöva känna sig begränsade i sina svarsmöjligheter. Vidare fanns en önskan, hos den skrivande, om möjligheten att vara flexibel vid utfrågningen och att kunna improvisera vid behov. Ordningen på frågorna varierade från respondent till respondent och i vissa fall kom respondenterna själva in på de olika frågorna. Bjurwill (2000) rekommenderar att intervjuer görs på plats och spelas in på band. Fördelen med ljudupptagningar är enligt Denscombe (2000) att de är en fullständig dokumentation över vad som sägs under intervjun. Vid intervjutillfället bads om respondenternas tillåtelse att spela in intervjun på band. Samtliga respondenter gav sitt medgivande. Ljudupptagningen kompletterades med kontinuerliga anteckningar under intervjun, dels för att öka studiens trovärdighet men även för att utgöra ett gott stöd vid analysen av data. Vid intervjutillfället nämndes kort studiens syfte och bakgrund. Intervjuerna inleddes med ett par bakgrundsfrågor, för att få respondenterna att slappna av och känna sig trygga i situationen samt för att inhämta information angående hur länge respondenterna arbetat med kommunala förtroendeuppdrag. Något ytterligare syfte med bakgrundsfrågorna fanns inte. Under intervjun visades respekt, intresse och förståelse för vad respondenten sade, i syfte att skapa tillit och en god relation (Kvale, 1997). Bell (2000) påpekar att det är intervjuarens ansvar att hålla tidsramarna. Intervjuerna pågick mellan 30 och 60 minuter som avtalat. Intervjuerna avslutades efter försäkran om att samtliga frågeställningar besvarats och efter förvissning om att respondenterna hade fått möjlighet att ta upp det de önskade. Ett tack uttrycktes till respondenterna, för att de upplåtit sin tid och deltagit i intervjun. En förfrågan om att få återkomma vid eventuella oklarheter accepterades av alla. Respondenterna upplystes om hur det fortsatta arbetet med studien skulle fortlöpa. Efter överenskommelse bestämdes att de utskrivna intervjuerna skulle sändas till respondenterna, för att de skulle kunna korrigera missuppfattningar och göra förtydliganden om de så önskade. Intervjuerna skrevs inte ut i sin helhet, utan endast det som ansågs ha relevans för frågeställningarna transkriberades. Svar erhöles snabbt från samtliga respondenter och inga korrigeringar eller förtydliganden hade gjorts. Undersökningen hade inget bortfall, vilket innebär att samtliga sex intervjuer genomfördes.

### 3.4 Bearbetning

Under samtliga intervjuer fördes anteckningar. Direkt efter varje intervjutillfälle avlyssnades bandinspelningen och texten transkriberades med kompletteringar från intervjuanteckningarna. Intervjuerna skrevs inte ut i sin helhet, då meningskoncentrering tillämpades. Långa uttalanden pressades samman till kortare uttalanden, där den väsentliga innebörden av det som sagts formulerades. Det som inte berörde frågeställningarna togs bort, således reducerades intervjutexterna till kortare och koncisare formuleringar (Kvale, 1997). Vissa data rekonstruerades i syfte att bli begripliga i skriftlig form (Denscombe, 2000). Enligt Kvale (1997) avgör avsikten med utskriften huruvida intervjun ska återges ordagrant eller ej. Syftet med intervjuerna i denna studie var att undersöka och synliggöra skolpolitikernas uppfattningar om en skola för alla och ordagrann återgivning var därför inte nödvändig. Fråga för fråga behandlades och svaren jämfördes för att finna samband, mönster, likheter och skillnader som var relevanta med utgångspunkt i problempreciseringen. Återkommande nedslag gjordes i materialet för att se vad som hörde ihop med vad. Denscombe (2000) hävdar att det för forskare, som sysslar med kvalitativa studier, är angeläget att kunna se mönster, samband, likheter och skillnader i data. Utifrån de mönster som framträdde i samband med bearbetningen kategoriserades svaren i tre kategorier.

### 3.5 Trovärdighet och tillförlitlighet

Kvantitativa och kvalitativa forskningsmetoder använder olika datainsamlingstekniker för att få fram sina resultat. För alla datainsamlingstekniker vill man försöka få en uppfattning om hur väl de mäter det man vill mäta. Validitet och reliabilitet är begrepp som i sina ursprungliga definitioner är framtagna för studier med kvantitativ ansats. I en studie med kvantitativ ansats har man i regel, före datainsamlingen påbörjas, valt en datainsamlingsmetod med känd och acceptabel validitet och reliabilitet för det syfte man vill nå. I en studie med kvalitativ ansats arbetar man kontinuerligt med validitet och reliabilitet och begreppen berör såväl datainsamling som efterföljande analys av insamlad data (Kvale, 1997).

Enligt Kullberg (2004), May (2001) och Thomsson (2002) anger validitet/trovärdighet om forskaren verkligen undersöker det den avser att undersöka och om denne verkligen tolkar det som var avsett att tolkas. Denscombe (2000) skriver att validitet/trovärdighet handlar om i vilken utsträckning forskningsdata och metoderna för att erhålla data anses exakta, riktiga och träffsäkra. Forskaren hävdar att det är svårt att uppnå objektivitet i en intervju, dels beroende på intervjuaren och dels på grund av kontextens inverkan. För att öka validiteten i intervjusvaren menar Kvale (1997) att ett förtydligande av de uttalanden som respondenten gör under intervjun bör göras. Kvale (1997) hävdar vidare att valideringen beror på undersökarens förmåga att kontrollera, ifrågasätta och teoretiskt tolka sina resultat. Det gäller att ha en kritisk syn på sina analyser och att ha en teoretisk föreställning om vad det är man vill undersöka. Förfaringsättet under intervjun är också viktigt menar Kvale (1997), då man måste välja en intervjumetod som verkligen belyser det man avser belysa. Beträffande trovärdigheten/validiteten av denna studie undveks alltför stora förenklingar i slutsatserna. I de fall osäkerhet rådde gällande respondenternas uttalanden ombads de att ge mera fullständiga beskrivningar. Respondenterna gavs möjlighet att ta del av anteckningarna efter intervjuerna och ge sina synpunkter. Samtliga respondenter godkände utskriften utan att göra ändringar eller tillägg. Denscombe (2000) skriver att kontroll av data medan de samlas in ger möjlighet till god validitet. Efter intervjuerna sändes utskriften till respektive respondent,

så att denne kunde korrigera eventuella missuppfattningar och göra förtydliganden. Respondenterna anses ha valts på rimliga och tydliga grunder (se val av metod), det som avsågs att undersökas undersöktes och det som avsågs att tolkas tolkades. Den skrivandes medvetenhet om sin påverkan på undersökningen medförde ett konsekvent försök att vara självkritisk under studien. Triangulering har inte tillämpats.

Enligt Denscombe (2000) avser tillförlitlighet/reliabilitet att mätinstrumentet ger samma resultat vid varje annat undersökningstillfälle och att eventuella variationer i resultaten beror på variationer i mätobjektet. Ett mätinstrument sägs ha en hög tillförlitlighet/reliabilitet om det är konsekvent och pålitligt. Denscombe (2000) skriver vidare att vid kvalitativ forskning är forskaren en integrerad del av forskningsinstrumentet, eftersom forskarens redskap är forskaren själv. Han varnar för den så kallade intervjuareffekten, som innebär att respondenten är påverkad av intervjuaren och säger vad den tror att denne vill höra. Nackdelen med intervjuer är således, enligt Denscombe (2000), att intervjuarens och kontextens inverkan innebär att det är svårt att uppnå objektivitet. Tillförlitligheten/reliabiliteten kan därmed ifrågasättas. Beträffande tillförlitligheten/reliabiliteten i denna undersökning, gjordes en ansträngning att inte ställa ledande frågor under intervjun. Däremot önskades av samtliga respondenter ett förtydligande av begreppen inkludering och relationellt perspektiv. Dessa förtydliganden gjordes för samtliga respondenter. I de fall osäkerhet rådde gällande respondenternas uttalanden ombads de förtydliga dessa. Frågorna var enkla, korta och uttalades med tydlighet. Under intervjun gjordes inga medvetna bedömningar som grundade sig på förutfattade meningar om respondenten. I vilken utsträckning respondenterna lät sig påverkas, av intervjuaren som person är svårt att avgöra. En självkritisk och objektiv hållning har eftersträvat, i syfte att försöka vara neutral och inte färga data med den egna förförståelsen (Denscombe, 2000). Rossman och Rallis (2003) betonar vikten av att kunna vara självkritisk samt att vara medveten om den inverkan man har som person på sin egen forskning. Kvaliteten på bandinspelningen var god, vilket medförde att det var lätt att höra vad som sades på inspelningen. För att läsaren ska kunna bedöma tillförlitligheten/reliabiliteten i studien har alla steg i undersökningen redovisats i metodavsnittet. Tillförlitligheten i intervjuresultaten bör ses i förhållande till de fåtal intervjuer som ligger till grund för analysen.

### 3.6 Etiska överväganden

May (2001) diskuterar etiken och dess förhållande till samhällsforskning och skriver:

Frågor om etik har att göra med vad som är rätt eller rättvist inte bara med hänsyn till själva projektet / ... / utan med tanke på andra som berörs av forskningen (s. 79).

Rossman och Rallis (2003) uttrycker sig på följande sätt gällande etik:

A researcher's moral principles – what you consider to be *good* or *bad*, *right* or *wrong* – define your ethics and thus, your character, which guides your actions (s. 70).

Citaten speglar nödvändigheten av att visa omsorg om dem vi forskar. Inom forskning gäller vissa etiska grundregler. Vetenskapsrådet (2002) poängterar individskyddskravet och har utarbetat fyra krav för humanistisk samhällsvetenskaplig forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att respondenterna ska informeras om studiens syfte samt att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när och om de så önskar. I enlighet med samtyckeskravet

har de som medverkar i undersökningen rätt att själva bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta. Om respondenterna är under femton år ska samtycke dessutom inhämtas från vårdnadshavare. De intervjuade får inte utsättas för otillbörlig påverkan eller påtryckning. Konfidentialitetskravet skyddar deltagarnas identiteter och personuppgifter ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Nyttjandekravet garanterar att insamlade uppgifter endast används i forskningssyfte.

Vetenskapsrådets fyra huvudkrav följdes i studien genom information till respondenterna angående studiens syfte. De upplystes även om att deras medverkan var frivillig och att de hade möjlighet att avbryta sitt deltagande. Eftersom respondenterna var över 18 år, krävdes inget skriftligt samtycke till publicering. Intervjuer bygger på en metod där människor öppnar sig för intervjuaren. För att öka anonymitetsskyddet för respondenterna och minska möjligheten att identifiera kommunen, redovisades resultaten på ett sätt som utesluter möjlighet till identifiering. Med koppling till konfidentialitetskravet redovisades inte respondenternas yrkesbeteckning. Insamlade uppgifter har endast använts i studien.

## 4 RESULTAT OCH ANALYS

I kapitlet redovisas resultaten av studien tillsammans med analytiska kommentarer. Avslutningsvis görs en slutsatssammanställning. Utifrån de mönster som framträdde i samband med bearbetningen grupperas frågorna i tre kategorier: syn på elever och elevers svårigheter, uppfattningar om styrdokumentens intentioner, specialpedagogisk verksamhet – organisering och resurser. Respondenterna benämns R1, R2, ...R6. Nedan följer en sammanställning av hur länge respondenterna innehaft kommunala förtroendeuppdrag.

Respondent	Antal år med Kommunalt Förtroendeuppdrag	Antal år i Utbildnings-Nämnden
1	12	3,5
2	4	4
3	25	25
4	16	8
5	10	3
6	7	7

Tabell 1. Sammanställning av respondenternas tid i kommunala förtroendeuppdrag

### 4.1 Syn på elever och elevers svårigheter

R1 bedömer att barn i behov av särskilt stöd är barn med olika typer av handikapp, barn med koncentrationssvårigheter, barn som inte fungerar i stor grupp, barn som inte hinner med samt oroliga barn. R1 säger att barn idag utsätts för många intryck, såsom internet, TV-kanaler och ideal som man ska leva upp till, vilket påverkar deras sätt att fungera i skolan. R1 konstaterar att samhället består av olika sorters människor med olika behov och att det är lärorikt för barn att skapa relationer med exempelvis utvecklingsstörda barn. Respondenten säger vidare att pedagogen har ett stort ansvar för att hitta vägar att motivera ointresserade elever. Begreppet relationellt perspektiv var nytt för R1, men efter ett förtydligande svarade respondenten att det är pedagogens inställning som är det viktigaste samt hur denne väljer att angripa problematiken.

R2 uppger att det i första hand är fysiskt handikappade barn, okoncentrerade barn och barn med bokstavsdagnoser som är i behov av särskilt stöd. Respondenten anser det vara nödvändigt att vuxna möter barn och lär sig förstå både hur de tänker och fungerar, för att på rätt sätt kunna utveckla varje individs förutsättningar och tillgodose varje individs behov. R2 säger vidare att i en skola för alla ska även de duktiga barnen få stöd att utvecklas utifrån sina förutsättningar. R2 anser att barnkonventionen ska vara vägledande i alla politiska beslut, eftersom dessa får konsekvenser för barn i framtiden. R2 hävdar att alla människor är viktiga och behövs för att systemet ska fungera, men att vi utgör en tillgång på olika sätt. Respondenten anser att det är viktigt att personalen arbetar med sin personliga utveckling och att diskussionen kring olikhet hålls igång. Relationellt perspektiv kopplar respondenten till samarbete mellan olika förvaltningar på skolan. R2 säger att utifrån elevens perspektiv avser relationellt perspektiv samverkan mellan skolans olika stadier och mellan olika yrkeskategorier knutna till arbetet med eleven. R2 anser att stadieövergångar ska överbryggas, så att de inte påverkar eleven negativt. Hemmet har stor betydelse för barnets utveckling och helhetssynen ska präglade arbetet med eleven, säger R2.

R3 hävdar att alla barn behöver särskilt stöd någon gång, men olika mycket och på olika sätt.

Det är viktigt att de som arbetar i skolan observerar varje barn och hittar sättet att hjälpa varje barn.

Barn kommer till skolan med olika förkunskaper som behöver utvecklas och det är skolans uppgift att utveckla dessa. Alla barn kan utvecklas, men de är beroende av de insatser som görs, säger R3. Respondenten poängterar nödvändigheten av att följa upp elevernas kunskaper med hjälp av individuella utvecklingsplaner. R3 menar att det är viktigt att utgå från personlighet och förutsättningar. Det gäller att ta reda på vad barn ser, hur de ser och i vilken omgivning de utvecklas. Enligt R3 kan man lära sig saker utanför skolan genom att integrera undervisningen av ex. matematik i närsamhället. R3 uppger att begreppet relationellt perspektiv ej använts i diskussionerna i utbildningsnämnden.

R4 uppger att alla barn kan behöva stöd vid vissa tillfällen, som vid exempelvis problem i hemmet. Vidare säger respondenten liksom R1 och R2 att framförallt barn med adhd, autism och dyslexi kan behöva extra stöd. R4 poängterar att de barn som är i behov av särskilt stöd ska få det stöd de behöver, för att tillgodogöra sig kunskaper. R4 menar att alla människor har något att ge utifrån sin kultur och sina intressen. Enligt respondenten lär sig barn som kommer i kontakt med handikappade barn att umgås på ett annat sätt och att acceptera olikheter. De får även en vidgad syn på tillvaron. Barnen kan sporra och pigga upp varandra, säger respondenten. Begreppet relationellt perspektiv uppgavs vara okänt och inte använt i de politiska diskussionerna i utbildningsnämnden.

R5 anser barn med sociala problem, barn med språksvårigheter och barn som inte är utvecklade i förhållande till sin ålder vara i behov av särskilt stöd. R5 uppger att barn som har god inlärningsförmåga inte ska hindras av barn som har problem. Enligt respondenten är det viktigt att läraren är mer observant på hur eleven mår och tar reda på orsaken till att eleven inte mår bra. Orsaken kan finnas i hemmet eller bero på att eleven är mobbad av andra barn eller av lärare. R5 avslutar med att säga att alla barn har lika värde och att lärare inte ska göra skillnad på barn. Relationellt perspektiv var ett okänt begrepp för respondenten. Efter ett förtydligande svarade R5 att alla barn ska behandlas med lika värde och att man ska utgå från barnens enskilda behov.

R6 säger liksom R2, R3 och R4 att alla barn i kommunen, vid olika tillfällen i livet, behöver särskilt stöd för att utvecklas.

Det är lika knepigt för de som skulle behöva gå fortare fram som för de som skulle behöva gå långsamt (R6).

Elever kan behöva stöd för inläring liksom elever som uppvisar psykosomatiska symtom, såsom exempelvis magont och huvudvärk. R6 konstaterar att samtidigt som vi ska ha en skola för alla och möta eleverna på deras villkor, är skolan tidsbestämd till nio år. Respondenten hävdar att vi har skapat en skola för en slags medelelev, som egentligen inte finns. Enligt respondenten finns det sätt att lösa problematiken:

Jag hade helst sett en skola som kunde variera så mycket som mellan kanske sju och elva år. Problemet med det är bara det att det skulle användas som ekonomiskt instrument. Alltså man skulle inte ge stöd till dem som behövde stöd, utan man skulle se det som att de kan ändå gå elva år och då behöver vi inte sätta in lika mycket resurser.

I likhet med R2 och R4 uppger R6 att människor med olika religion och kultur utgör en resurs. Respondenten menar att man måste få vara olika och att det ska finnas arbeten till dem som är olika. R6 sätter olikhet i relation till tolerans.

Finns det tolerans kommer olikheten och kunskapen om varandra att göra oss till större människor, något vi inte kan sätta betyg på.

Begreppet relationellt perspektiv var okänt för R6. Efter ett förtydligande sa respondenten att skolan och hemmen inte kommunicerar med varandra på ett givande sätt.

Man pratar inte med varandra men man talar om vad man tycker ungefär. Det blir aldrig något samtal.

## **Kommentarer**

Tre av respondenterna (R1, R3, R5) som nämnt elevbundna svårigheter, vilket speglar ett individuellt/kategoriskt perspektiv, nämner även svårigheter relaterade till den omgivande miljön (socialt/relationellt perspektiv). R1 tar upp internet, TV-kanaler och ideal som man ska leva upp till, vilket påverkar barns sätt att fungera i skolan. R5 anser barn med sociala problem och mobbade barn vara i behov av särskilt stöd. R6 talar om att skolan genom att vara tidsbestämd under nio år skapar svårigheter hos de elever som behöver längre tid för att lära. R2, R5 och R6 poängterar pedagogernas uppgift att motivera eleverna och att ta reda på orsakerna till elevernas svårigheter. Respondenterna efterfrågar flexibilitet, lyhördhet och förmåga att möta eleverna på deras villkor. R2 poängterar vikten av att hålla igång diskussionen om olikhet och hävdar dessutom att det är viktigt att personalen arbetar med sin personliga utveckling, vilket speglar ett socialt/relationellt perspektiv. Respondenten anser att barnkonventionen ska vara vägledande i samtliga politiska beslut, vilket ses som positivt av den skrivande, eftersom denna ligger till grund för intentionerna i styrdokumentet. Önskvärt vore att fler politiker betonade barnkonventionen i sina uttalanden. R2 utgår i sitt svar ifrån ett organisatoriskt perspektiv, vilket skulle kunna tydas som att respondenten inser organisationens betydelse för synen på elevers svårigheter.

Ett, enligt den skrivande, förvånande svar var att fyra av respondenterna (R2, R3, R4, R6) uppgav att alla elever, även de duktiga eleverna, behöver stöd för att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Detta skulle kunna vara ett tecken på att skolpolitikerna upplever att de duktiga eleverna inte får de möjligheter till utveckling, i dagens skola, som de borde ha.

Tre av skolpolitikerna (R1, R2, R6) uppger att olikheter såsom exempelvis annan kultur, annan religion och andra värderingar utgör en tillgång genom att barnen härigenom kan lära av varandra och få en vidgad syn på tillvaron. R1 och R4 anser att utvecklingsstörda och handikappade barn kan bidra till att öka acceptansen för olikheter bland icke handikappade barn. Olikheter och handikapp anses utgöra resurser, vilket betonar ett icke diskriminerande förhållningssätt till eleverna. Samtidigt uppger skolpolitikerna, i kategori tre, att den specialpedagogiska verksamheten kan utformas antingen inom klassens ram eller i mindre grupper. Detta visar att skolpolitikerna inte förstått att en skola för alla betyder alla oavsett vilka förutsättningar eleven har. I Lpo 94 står det att undervisningen aldrig kan göras lika för alla. Skapar detta en möjlighet för skolpolitikerna att anse att specialpedagogiskt stöd ska/kan ges utanför klassens ram?



Endast en av respondenterna (R6) har en annan uppfattning om olikhet, nämligen att olikhet borde betraktas som en självklarhet och inte som något avvikande:

Alla är inte lika men alla har lika värde. / .../ Vi gör lite för lite aktivt för att få bort stämplingen av att vi ser annorlunda ut, eller att vi går annorlunda eller beter oss annorlunda. Det betyder inte att det ena är rätt eller det andra är fel. Det betyder bara att vi är individer.

Då respondenterna talar om elevers svårigheter gör de det i allmänt hållna termer. De uttrycker då främst att eleverna på grund av begränsad förmåga har ett stödbehov. De talar om funktionshinder, bristande intellektuella eller sociala förmågor. Skolpolitikernas uttalanden om vilka elever som är i behov av särskilt stöd grundar sig således till stor del i elevens individuella problematik och/eller svårigheter. Svårigheterna sätts endast i ringa omfattning i relation till yttre faktorer. Således anses eleverna ha en individuell problematik som försvårar för dem, vilket tyder på att skolpolitikerna har en kategorisk/individuell syn på elevers svårigheter. Svårigheterna som nämns kan indelas i fyra grupper: a) fysiska handikapp och förståndshandikapp b) barn med koncentrationssvårigheter, oroliga barn och barn som inte fungerar i stor grupp c) barn som inte hinner med, barn med inlärningssvårigheter, sent utvecklade barn, barn med språksvårigheter d) adhd, autism, dyslexi – sjukdomsrelaterad syn. Begreppet relationellt perspektiv är okänt för samtliga respondenter.

## 4.2 Uppfattningar om styrdokumentens intentioner

R1 uppger att en skola för alla karaktäriseras av att det är en skola öppen för alla. Skolan ska kunna möta eleven på bästa möjliga sätt var denne än befinner sig i sin utveckling, oavsett vilka behov hon/han har. Pedagogen ska vara kompis och eleven ska kunna känna förtroende och tillit till denne. Samtidigt ska pedagogerna kunna sätta gränser och vara tydliga, så eleven vet vilka regler som gäller i skolan. R1 anser att pedagogiska samtal i skolan är viktiga för att vidga tankar och synsätt.

R2 anser att elever och föräldrar ska bemötas med ärlig respekt och förståelse, för att man på rätt sätt ska kunna prata kring barnets behov och förutsättningar. Det handlar om att verkligen lyssna och se barn och föräldrar för att de ska känna att de är betydelsefulla. Respondenten kopplar ordet förhållningssätt till vilken policy skolan har kring kunskapen om eleven och hur denna kunskap samlas ihop. R2 anser att det ska finnas en gemensamt utarbetad målformulering som ligger till grund för hur arbetet kring elever i svårigheter ska gå till.

Enligt R3 ska skolan möta varje individs behov så att denne utvecklas optimalt, känner sig som fullvärdig medborgare och kan delta i samhällslivet på sina villkor.

Ett handikapp behöver inte innebära som tidigare att man är diskvalificerad att delta i samhällsarbetet, eftersom varje individ i samhället utgör bara en liten pusselbit i det samhälleliga arbetet.

R4 framför att eleven ska känna sig välkommen och uppleva att det är roligt att gå i skolan. Både elev och lärare ska känna trygghet, alla ska behandlas rättvist och med respekt och mobbing får inte förekomma. Alla människor är olika och eleverna ska mötas utifrån sina förutsättningar.

R5 anser att alla barn ska mötas av ödmjukhet, ansvar och respekt om man ska kunna hjälpa dem.

R6 efterlyser attitydförändringar hos både elever och lärare gentemot dem som är olika på ett eller annat sätt. Samtalet kring och förståelsen av problematiken är speciellt viktig avseende barn i behov av särskilt stöd, för att rätt stöd ska sättas in. En skola för alla handlar, enligt respondenten, inte bara om specialpedagogik eller elever som har svårt att lära. En skola för alla måste även arbeta med antirasism, religionstolerans och kulturtolerans. Acceptans gör att människor utvecklas, säger R6. Respondenten hävdar vidare att man måste vara ärlig gentemot eleven och medvetandegöra denne om sin situation. Eleverna ska få vara delaktiga i skolans arbete och beslut ska inte fattas över deras huvuden. En skola för alla måste också, utifrån politiskt satta ramar, vara till för lärare. En lärare måste få plats att blomstra och prova olika sätt att undervisa.

### **Kommentarer**

Respondenterna uttrycker sig relativt likartat gällande förhållningssättet i en skola för alla. De ger på olika sätt uttryck för inkluderingstanken och använder ord som rättvisa, delaktighet, trygghet respekt samt förståelse. I detta avseende antar respondenterna elevperspektivet i sina uttalanden. En av respondenterna (R6) ger uttryck för att skolan även ska vara till för läraren vilket ger uttryck för ett kontextuellt tänkande.

## **4.3 Specialpedagogisk verksamhet – organisering och resurser**

R1 definierar begreppet inklusion med att man ska ha verksamheter som är öppna och välkomnande för olika individer. Samtidigt säger respondenten:

Även de som inte följer mallen ska få vara med. I särskolan försöker man slussa in eleverna i ordinarie klasser. Alla kan man inte göra det med, utan de måste då vara utanför. Man kan försöka få in så många som möjligt i grundskolan som klarar av det med lite extra stöd.

R1 säger att den specialpedagogiska verksamheten ska organiseras på bästa möjliga sätt, så att uppsatta mål och bästa kvalitet uppnås. R1 uppger att när politiker diskuterar resurser avser de ekonomiska resurser till verksamheterna. Resurserna uppges vara begränsade, vilket enligt respondenten medför att man måste få ut så hög kvalitet som möjligt på undervisningen. Organisationen ska arbeta på ett kostnadseffektivt sätt, säger R1. Ur elevernas aspekt avser resurser den hjälp eleverna får. R1 menar att vissa elever kan få stöd och hjälp i den stora gruppen, medan andra kanske måste få hjälp i en mindre grupp, beroende på vilka behov eleverna har. Respondenten anser att det är upp till varje pedagogisk ledare att organisera verksamheten på bästa möjliga sätt för att barnet ska uppleva att det får stöd.

R2 definierar begreppet inklusion med att man inom utbildningsnämnden både beaktar behov och ekonomi. R2 uppger att resurser avser organisatoriska resurser samt begränsade ekonomiska resurser. R2 säger att om något eller några barn i klassen påverkar skolsituationen för mycket, så att arbetsklimatet blir för störande, måste en avvägning göras både med hänsyn utifrån den enskilda eleven och klassen. Oroliga barn utgör ingen resurs för stunden i klassen säger R2, men poängterar att ett mycket okoncentrerat barn ändå kan vara begåvat och att det då är viktigt att förklara för övriga elever i klassen att vi är olika och att vissa behöver arbeta själva. R2 anser att alla människor besitter en personlig resurs och att det handlar om hur denna resurs ska utvecklas. Det krävs att den vuxne har förmåga att se de

resurser eleven har, säger respondenten. R2 ser det som en stor resurs att barn är olika genom att de upptäcker att olikhet finns i form av olika förutsättningar, olika kunskaper, olika värderingar, olika hemförhållanden samt olika kultur och därmed lär av varandra.

Enligt R3 har begreppet inklusion inte använts i de politiska diskussionerna i utbildningsnämnden. Efter ett förtydligande av ordet associerar respondenten till fysisk, social och känslomässig integrering och säger att det ska finnas en helhetssyn på eleven, så att denne ska kunna få rätt stöd i förhållande till sina behov. Respondenten hävdar att skolpolitikerna har tillit till skolans förmåga att organisera den specialpedagogiska verksamheten och därför inte ger några direktiv gällande hur den verksamheten ska organiseras. R3 säger att den specialpedagogiska verksamheten ska organiseras individuellt antingen i homogena grupper eller inom klassens ram. Angående resurser kopplat till barn i behov av särskilt stöd nämner R3 först pengar men tillägger att alla vuxna människor i sig utgör en resurs för elevens utveckling. De vuxna ska vara förebilder och samverka för att hjälpa eleven. Specifika kunskaper anses också utgöra en resurs. R3 nämner skolhälsovården, där det finns expertis som tillsammans med lärare och specialpedagog ska utgöra den resurs som krävs för att se till att elever i svårigheter får den hjälp de har rätt till genom hela skoltiden. Enligt respondenten utgör barnet en resurs för den vuxnas utveckling, under förutsättning att den vuxna vill utvecklas tillsammans med barnet. Det gäller att fördela resurser på ett sådant sätt att de ger optimalt resultat för varje elev som är i behov av särskilt stöd, enligt respondenten. Det är viktigt att elevens svårigheter följs upp under så lång tid som det är nödvändigt.

R4 kan inte erinra sig att begreppet inklusion använts under samtalen i utbildningsnämnden. Respondenten associerar inklusion till medkänsla och medräkna. Efter ett förtydligande av begreppet kopplas inklusion till integrering, men utvecklas inte vidare. Beträffande resurser uppger R4 att personal med erforderliga kunskaper och stort engagemang samt lokaler utrustade för olika ändamål, utgör resurser i skolan. R4 poängterar att ju tidigare resurser sätts in, desto större möjlighet finns det att hjälpa eleven.

Redan i förskolan då personalen upptäcker svårigheter ska elevhälsan kontaktas så att resurser sätts in.

Respondenten anser att elevhälsan utgör en stor tillgång med tanke på elevhälsans sammansättning av läkare, sjuksköterska, kurator, specialpedagog och assistenter. R4 säger sig tycka och tro att språket kan övas upp hos talpedagog antingen enskilt eller i liten grupp. Respondenten anser att verksamheten ska anpassas till elevernas behov.

Begreppet inklusion var nytt även för R5. Efter ett förtydligande svarade respondenten att alla barn ska behandlas med lika värde och att man ska utgå från barnets enskilda behov. Barnets sociala förhållande till föräldrar och samhälle uppges, av R5, vara viktigt. R5 associerar ordet resurs till pengar och hur dessa fördelas. Respondenten hävdar att resurser ska fördelas på rätt sätt, så att de kommer eleverna tillgodo som behöver dem. Gällande hur den specialpedagogiska verksamheten ska organiseras uppger R5 att det gäller att ta reda på orsaken till elevernas svårigheter för att kunna hjälpa dem.

Först och främst ska man kolla barnets hälsa. Är hälsan bra då är det psykosociala problem som måste undersökas vad och varför. Det kan förekomma mobbing, det kan förekomma övergrepp, alkohol i hemmet.

Enligt respondenten ska specialläraren avgöra hur mycket tid eleven behöver få hjälp. Respondenten säger att de elever som inte hinner med i undervisningen kan störa de andra eleverna. De som verkligen vill lära sig ska få göra det, säger R5.

Gällande specialpedagogisk verksamhet och inklusion uppger R6 att alla elever behöver olika hjälp vid olika tillfällen i livet och att eleverna ska hanteras individuellt.

Det finns exempel på elever som har så stora störningar, om man pratar om bokstavs barn och sådant, att de kanske inte ska vara mer än fem, sex i en klass. Och sedan här har man ju velat integrera sådana elever i vanliga klasser för att de inte ska känna sig utanför, men det ser jag mer som att man vägrar att ta itu med ett attitydproblem.

R6 uppger att vissa elever kan ha så stora behov att de för sin egen skull borde gå i speciella klasser, större eller mindre klasser där de kan läsa fort eller långsamt eller med annan inriktning. Individuer behöver olika sätt för att lära. R6 definierar ordet resurs med antalet anställda i skolan, tid, ekonomi, omtanke, fantasi, stimulerande mat, olika sorters kompetens som motsvarar elevernas behov, mod att våga prova och mod att våga misslyckas samt anpassade lokaler. Enligt R6 diskuteras det i utbildningsnämnden väldigt sällan var det behövs extra satsningar. R6 säger sig heller inte ha hört att det i utbildningsnämnden förts någon längre debatt om det man valt att skriva i skolplanen. Diskussionerna gäller i stället ekonomi och då handlar det om att kontrollera om budgeten hålls och hur resultatet ligger i förhållande till budget. Orsaken är att det i utbildningsnämnden finns en huvudgrupp som anser att nämnden ska fördela pengar och inte tala om för skolan hur de ska utforma verksamheten. Eftersom många av politikerna vill hantera skolan helt ekonomiskt har kommunen inte några egentligt utarbetade och förankrade mål, hävdar respondenten. R6 hävdar att utbildningsnämnden, borde ersättas med tjänstemän, om det endast är ekonomi som ska diskuteras. Respondenten hävdar att det ska finnas politiska ramar och mål för skolans verksamhet. R6 ifrågasätter varför det inte är elevhälsan, med sin speciella sammansättning av olika yrkeskategorier, i stället för rektorerna som avgör vilka elever som behöver särskilt stöd.

## **Kommentarer**

R1 associerar begreppet inklusion med att verksamheten ska vara öppen för olika individer. Tre av respondenterna (R3, R4 och R5) uppger att begreppet inklusion inte använts i diskussionerna i utbildningsnämnden. R3 tror att begreppet innebär att man ska ha en helhetssyn på eleven och att stöd ska ges i förhållande till behov, vilket delvis stämmer med styrdokumentet. R4 tolkar begreppet med orden medkänsla och medräkna medan R5 uppger att eleverna ska behandlas med lika värde, samt att skolan ska utgå från elevens enskilda behov. R6 skiljer inte mellan begreppen inklusion och integration och uppger att integration är viktigt, men ifrågasätter det samtidigt:

Även om man har mindre klasser för barn med stora behov, så är det ingenting som säger att den lilla klassen ska ha gymna för sig. Det finns säkert rätt så mycket man kan integrera de barnen i. Har man vettig storlek på de så kallade klasserna, så kan man integrera i slöjd och sådant.

Integration är viktigt men jag tror att man gör de här barnen väldig orätt när man säger att för att de ska känna sig som alla andra barn ska vi integrera dem i vanliga klasser.

Endast två av respondenterna (R2 och R6) efterfrågar riktlinjer och politiskt satta ramar för verksamheten kring elever i behov av särskilt stöd. Samtliga respondenter utom en (R4)

uppges att resurser utgörs av pengar. En av respondenterna (R1) anser att skolan ska arbeta på ett kostnadseffektivt sätt, vilket snarare speglar en naturvetenskaplig än en humanistisk syn på skolan. Endast två respondenter (R4 och R6) ser erforderlig kompetens hos personalen som en förutsättning för det pedagogiska arbetet. R2 är den enda av respondenterna som uppges att organisationen utgör en tillgång. R2 anser liksom R3 att eleven och den vuxne utgör resurser. R3 uppges även skolhälsovården som resurs. R6 uttalanden om vad resurser utgörs av, skiljer sig från övriga respondenter. R6 ser olika kvalitéer hos den vuxna som en tillgång genom att denne talar om fantasi, mod och omtanke. R6 anser även att antalet anställda har betydelse för verksamheten. Av R6 utsagor tycks framgå att denne har en helhetssyn på verksamheten. Anpassade lokaler för olika ändamål uppges av R3, R4 och R6 utgöra viktiga komponenter för verksamhetens utformning. R3, R4 och R6 uppges att skolhälsovården utgör en resurs i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Gällande den specialpedagogiska verksamhetens organisering uppges R1 att den ska organiseras på bästa sätt, antingen i stor eller liten grupp. R2 uppges att elever som stör ska särskiljas och R3 uppges att denne har tillit till skolans förmåga att organisera verksamheten, men att den kan organiseras inom klassens ram eller i en liten grupp. R4 uppges att elever kan få språkträning hos talpedagogen och R5 anser att specialläraren ska bestämma hur verksamheten ska utformas. R6 uppges att barn med neuropsykiatriska funktionshinder och elever som stör undervisningen ska särskiljas. Respondenten anser att elevhälsan ska fördela stödet och inte rektorerna.

Avseende den specialpedagogiska verksamhetens organisering uppges skolpolitikerna att hjälpen till eleverna i behov av särskilt stöd kan ges antingen individuellt och/eller i grupp. De tycks således inte ha någon klar uppfattning om vad de egentligen anser och varför. Respondenternas uttalanden tyder på att de inte känner till skillnaden mellan begreppen inklusion och integrering, vilket medför att den skrivande ifrågasätter respondenternas kunskap om aktuell forskning. Skolpolitikerna skiljer inte mellan fysisk inkludering eller social och emotionell inkludering. Enligt den skrivande är det en sak att gå under samma tak och en helt annan sak att uppleva sig själv som en accepterad del av helheten med rätt att respekteras utifrån de förutsättningar man har som individ. Beträffande resurser nämns av skolpolitikerna olika typer av resurser, men dessa relateras inte till hur den specialpedagogiska verksamheten ska organiseras. Med utgångspunkt i utsagorna upplevs, av den skrivande, att det i mångt och mycket är upp till läraren att utforma verksamheten, medan skolpolitikernas arbete till stor del tycks utgöras av ekonomisk resursfördelning.

#### **4.4 Sammanfattning av resultat**

Skolpolitikernas uppfattningar om elever och elevers svårigheter samt organisationen av specialpedagogisk verksamhet grundar sig, till stor del, i elevens individuella problematik eller svårigheter (kategoriskt/individuellt perspektiv). Svårigheterna sätts endast i ringa omfattning i relation till yttre faktorer. Däremot överensstämmer skolpolitikernas uttalanden, avseende förhållningssätt och bemötande, med hur en inkluderande skola framställs i styrdokumentet.

## 5 DISKUSSION

Syftet med studien var att undersöka och synliggöra skolpolitikernas uppfattningar om en skola för alla. Syftet tog sin utgångspunkt i det faktum att skolan som organisation inte längre, i samma utsträckning som tidigare, styrs av regler. Skolan styrs numera av mål och resultat, vilket medför att möjligheterna för kommuner och skolor att organisera verksamheten är stora.

### 5.1 Resultatdiskussion

Den skrivande upplevde under intervjuerna en ärlig och uppriktig vilja hos skolpolitikerna att värna om elevens bästa. Samtidigt konstaterar den skrivande att skolpolitikernas uppfattningar avseende en skola för alla är motsägelsefulla. Enligt vad som framkom i kap. 4.2 stämmer skolpolitikernas uttalanden ytligt sett med intentionerna för en skola för alla, med hur den framställs i styrdokumentet. Däremot framgår, efter en djupare analys av skolpolitikernas uttalanden avseende studiens övriga resultat (syn på elever och elevers svårigheter och specialpedagogisk verksamhet - organisering och resurser), att skolpolitikernas uttalanden om en skola för alla, inte överensstämmer med innebörden i och konsekvenserna av en inkluderande skola i praktiken, såsom aktuella forskare (Ahlberg, 1999; Asmervik mfl., 2001; Danielsson & Liljeroth, 2002; Emanuelsson mfl., 2001; Haug, 1998; Persson, 2003; Saloviita, 2003; Tideman, 2000; Tideman & Rosenqvist, 2004) framställer den. De nationella överenskommelser som Sverige förbundit sig att följa; FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna (1948), FN:s konvention om barnens rättigheter (1989) och Salamancadeklarationen (1994) har en annan intention med en skola för alla, än de uppfattningar skolpolitikerna uttrycker. Intentionerna i utbildningspolitiska texter handlar övergripande om att alla elever ska ha möjlighet att gå i skolan i en anda av gemenskap, delaktighet och lärande, vilket sammanfattas med begreppet en skola för alla. Läroplanen (Lpo 94) genomsyras av inkluderingsprincipen och i grundskoleförordningen 5 kap. 5 § står det att särskilt stöd i första hand skall ges inom den klass eller grupp eleven tillhör. Skolpolitikerna uppger att hjälpen till elever i behov av särskilt stöd kan ges antingen individuellt och/eller i liten grupp vilket innebär att skolpolitikerna tycks förorda en segregering och integrering. I motsats till detta står inkluderande integrering där intentionen är att tillgodose varje elevs behov och att organisera en inkluderande verksamhet för alla elever, inom ramen för den klass eleven är inskriven i (jmf Haug, 1998), en skola för alla. Enligt styrdokumentet ska skolan inte skapa olikhet, utan hantera den olikhet som finns (SOU 1999:63). Kan orsaken till skolpolitikernas uttalanden bero på att särskiljning av elever synliggör att man värnar om barn i behov av särskilt stöd – man gör något som syns? Skolpolitikerna tycks sakna den förståelse av inkluderingsstanken som poängteras i styrdokumentet och anförd forskning. De skiljer inte mellan inkludering och integrering. Skillnaden består i att integration förutsätter/kräver en aktiv inplacering av någon som varit utanför, medan inkludering innefattar alla från början (Tideman mfl., 2004). Då skolpolitikerna inte tycks känna till denna skillnad är det inte troligt att de förstår det uppdrag lärarna har att utföra, utifrån ett inkluderande skolperspektiv. Det är med utgångspunkt i studiens resultat då heller inte troligt att kommunen, som skolpolitikerna i denna studie representerar, avsätter speciella medel för utvecklingen av en skola för alla. Maslows teori innebär att förståelsen av ett fenomen måste ta hänsyn till helheten likväl som till de enskilda delarna och att de enskilda delarna bara kan förstås i samband med helheten. För att skapa en skola för alla borde det, enligt den skrivande, därför krävas att hänsyn tas till samtliga delar som en skola för alla karaktäriseras av, nämligen ett förhållningssätt och bemötande som utgörs av respekt,

hänsyn och jämlikhet (jmf. Danielsson & Liljeroth, 2002), kopplat till inkluderande integrering och ett socialt/relationellt perspektiv. Skolpolitikernas uttalanden gällande vilket förhållningssätt och bemötande en skola för alla bör karakteriseras av stämmer, som ovan nämnts, väl överens med det forskningen (Danielsson & Liljeroth, 2002) förespråkar. Däremot speglar deras uttalanden avseende den specialpedagogiska organiseringen principen om en segregering integrering, vilket tyder på att de saknar förståelse för inkluderingsprincipen och därigenom brister i en viktig del av den helhet en skola för alla borde utgöras av.

Skolpolitikernas uttalanden avseende vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd grundar sig till stor del i elevens individuella problematik och/eller svårigheter. Fem av skolpolitikerna nämner dock orsaker till elevers svårigheter relaterade till den omgivande miljön. Vid en jämförelse med Tideman (2000), som utgår från tre olika sätt att se på normalitet, kan konstateras att skolpolitikernas syn på normalitet, till stor del, speglar en individuell/medicinsk syn på normalitet, vilket innebär att individen ses som onormal/avvikande. När individen är onormal/avvikande och ska göras normal ska denne inse att hon/han är avvikande och tränas att bli "normal". Enligt Persson (2003) har det traditionella sättet att möta elevers olikheter i skolan varit specialundervisning, där särskild träning, speciella åtgärder och kategorisering/indelning av elever varit framträdande. Detta överensstämmer inte med det sociala/relationella perspektiv som enligt styrdokument och aktuell forskning bör karakterisera en skola för alla. Skolpolitikernas uppfattningar avseende elever i behov av särskilt stöd, speglar två helt skilda specialpedagogiska perspektiv: ett individuellt/kategoriskt perspektiv, där utgångspunkten för förståelsen av svårigheter tas i den enskilda individen, och ett socialt/relationellt perspektiv där utgångspunkten tas i skolmiljön. Det sistnämnda medför att även skolan själv och undervisningens organisation kan vara del av orsakerna till de svårigheter eleven kan befinna sig i (Persson, 2003; Tideman mfl., 2004). Dessa olika specialpedagogiska perspektiv medför olika organisering av den specialpedagogiska verksamheten - inkluderande eller exkluderande undervisning. Då karakteristiskt för en skola för alla enligt styrdokument och aktuell forskning är inkluderande och inte exkluderande undervisning, kan det enligt den skrivande ses som anmärkningsvärt att skolpolitikerna inte till fullo anammat det sociala/relationella perspektivet. Utan ett socialt/relationellt perspektiv på den specialpedagogiska undervisningen, bör det enligt den skrivande vara svårt att organisera verksamheten, på ett enligt befintliga riktlinjer, tillfredsställande sätt. För att åter igen anknyta Maslows teori om delarnas betydelse för helheten tyder skolpolitikernas uttalanden, avseende elever och elevers svårigheter, på ett icke renodlat helhetsperspektiv. Forskare (exempelvis Haug, 2000; Saloviita, 2003; Tideman & Rosenqvist, 2004), Salamancadeklarationen, 1994 samt SOU 1999:63 poängterar samtliga förmåga att se olikhet som resurs, i arbetet för en skola för alla. Noterbart och positivt är att en av skolpolitikerna är av uppfattningen att olikhet borde betraktas som en självklarhet och inte som något avvikande. Önskvärt hade dock, enligt den skrivande, varit att fler skolpolitiker uttryckt liknande tankar.

Det framgår av skolpolitikernas uttalanden att organisatoriska förutsättningar inte diskuteras i nämnvärd utsträckning i utbildningsnämnden, utan att de anser att det är skolans uppgift att organisera verksamheten, medan skolpolitikerna ska föra ekonomiska diskussioner. Detta resultat överensstämmer inte med vad som står angivet i skollagens 2 kap. 8 §:

I alla kommuner skall det finnas en av kommunfullmäktige antagen skolplan som visar hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas. Av skolplanen ska särskilt framgå de åtgärder som kommunen avser vidta för att uppnå de nationella mål som har satts upp för skolan.

Kommunen skall kontinuerligt följa upp samt utvärdera skolplanen.

Med tanke på att skolpolitikerna angivit att organisatoriska förutsättningar inte nämnvärt diskuteras i utbildningsnämnden kan det enligt den skrivande ifrågasättas hur det går till när skolplanen skrivs och vilka diskussioner som föregår skolplansskrivningen. Vidare kan, utifrån skolpolitikernas uttalanden, då även ifrågasättas hur väl genomarbetad och förankrad skolplanen är i utbildningsnämnden. Varje kommun och skola ska årligen upprätta skriftliga kvalitetsredovisningar som ett led i den kontinuerliga uppföljningen och utvärderingen av skolplanen och arbetsplanen (Ahlberg, 2001). Det skulle enligt den skrivande vara av intresse att få veta hur skolpolitikerna uppfattar de utvärderingar pedagoger årligen skriver och hur skolpolitikerna upprättar de skriftliga kvalitetsredovisningarna, med tanke på de bristfälliga kunskaper om aktuell forskning inom den specialpedagogiska verksamhetens utformning som skolpolitikerna enligt denna studie tycks ha. Skollagens 1 kap. 2§ reglerar kommunens skyldighet att anordna det offentliga skolväsendet så att alla elever i hela landet har tillgång till likvärdig utbildning. Hur är det för kommunen möjligt att leva upp till denna skyldighet då diskussionerna i utbildningsnämnden tycks avgränsas till ekonomiska diskussioner? Med koppling till Maslows teori, och med utgångspunkt i att diskussionerna i utbildningsnämnden till stor del tycks utgöras av ekonomi, kan konstateras att helhetsperspektivet saknas i utbildningsnämndens diskussioner.

I samband med den reform som genomfördes på 1990-talet, som förenklat kan beskrivas som en övergång från regelstyrning till mål- och resultatstyrning, blev decentraliseringen ett faktum. Denna innebar i korthet att kommunen fick överta ansvaret för genomförandet av skolans verksamhet. Under denna tid överfördes även arbetsgivaransvaret. Med utgångspunkt i att skolpolitikerna uppgivit att de ekonomiska diskussionerna överväger i utbildningsnämnden kan det ifrågasättas om de reflekterat över eller känner till vad den senaste skolreformen konkret innebär för läraruppgiften idag, jämfört med tiden före skolreformen då skolan var regelstyrd. Då kommuner delegerar ansvaret av resursfördelning till skolledare/rektorer, från nämnder och förvaltningsledningar, medför detta att grundskolledarna får en förstärkt roll som sorterare av elever (Tideman mfl., 2004). Det kan ifrågasättas av vilken anledning skolpolitikerna delegerar ansvaret. Är det sorteringen av elever skolpolitikerna vill slippa? Enligt den skrivande vore det istället bättre att arbeta för en skola för alla, där ingen behövde sortera elever. Att i första hand se till elevkollektivets behov och placera elever i en exkluderande verksamhet, inom skolans ram, speglar återigen det segregerande perspektivet.

Det är den skrivandes uppfattning att det krävs djupgående diskussioner och fördjupad kunskap om forskning kring elever och elevers svårigheter, för att som skolpolitiker arbeta i riktning mot en skola för alla. Skolpolitikerna tycks behöva utbildas och engagera sig mer i utvecklingsfrågor knutna till aktuell forskning och komplettera diskussionerna om ekonomi med att sätta sig in i en skola för alla ur ett socialt/relationellt perspektiv. Sandberg och Targama (1998) poängterar reflektion som en förutsättning för lärande och som utveckling av förståelse. De talar om tre grundläggande typer av reflektion: självreflektion, reflektion genom dialog med andra samt genom att läsa forskning på området. Självreflektion innebär att man i olika sammanhang reflekterar över sitt eget sätt att förstå sitt uppdrag. Dialog med kollegor innebär att man tillsammans reflekterar över sin egen och andras förståelse av uppdraget. Att ta del av forskningsstudier kring sin uppgift kan vara ytterligare ett sätt att skapa distans och därmed reflektion över sin egen förståelse av uppgiften. Skolpolitikerna tycks, enligt den skrivande, ha en bristfällig och delvis felaktig uppfattning om de olika synsätt, perspektiv på normalitet och specialpedagogiska perspektiv som används inom



forskning och diskussioner gällande elever i behov av särskilt stöd och som vart och ett utgör grunden för hur en inkluderande skola, en skola för alla, organiseras.

Skolpolitikerna tycks, utifrån studiens resultat, ha behov av att utveckla sin kunskap om aktuella begrepp inom det specialpedagogiska området. Vidare behövs en utökad kunskap gällande begreppet en skola för alla kopplat till olika synsätt på specialpedagogik och organisering av den specialpedagogiska verksamheten mot en inkluderande skola, i syfte att skapa förutsättningar för organisering av specialpedagogisk verksamhet, utifrån gällande styrdokument och aktuell forskning. Denna kompetensutveckling skulle kunna utföras av specialpedagoger, utbildade att ta ett socialt/relationellt perspektiv på elever i behov av särskilt stöd. Enligt SOU 1999:63 ska specialpedagogen med sin unika kompetens utgöra ett centralt stöd för skolans ledning och bidra med en fördjupad kunskap, så att den pedagogiska arbetet i skolan utvecklas. Specialpedagogens yrkesuppgifter ska utföras på tre nivåer: individ-, grupp- och organisationsnivå. Det är den skrivandes uppfattning att om skolpolitikerna ska kunna hantera ekonomiska resurser och göra prioriteringar i syfte att utveckla skolan till en skola för alla, är det nödvändigt att de förstår den verksamhet de enligt skollagen (1985:1100) har ansvar för.

Enligt skollagen 2 kap. 7 § ska kommunen se till att kompetensutveckling anordnas för den personal som har hand om utbildningen. Med utgångspunkt i att studien visade att skolpolitikerna inte tycks vara tillräckligt insatta i aktuell forskning skulle man kunna anta att de inte lägger tillräckligt stor vikt vid pedagogers kompetensutveckling. Noterbart är att endast två skolpolitiker nämner erforderlig kompetens som en resurs i skolan. Det kan därför ifrågasättas om tillräckliga resurser avsätts till kompetensutveckling. Det är den skrivandes uppfattning att kompetensutveckling är av yttersta vikt, för att uppdraget ska kunna utföras på ett professionellt sätt (jmf. Sandberg & Targama, 1998). Beträffande övriga resurser i skolan är det dock glädjande att skolpolitikerna uppger annan kultur, annan religion, andra värderingar samt handikapp som en möjlighet till ömsesidigt lärande. Skolpolitikerna nämner även resurser, i form av exempelvis specifika kunskaper, skolhälsovård, lokaler, antal anställda, tid, omtanke samt fantasi men relaterar dem inte till hur den specialpedagogiska verksamheten kan organiseras. Endast två skolpolitiker nämner eleven som resurs, vilket får den skrivande att undra om skolpolitikerna har en tendens att se eleven som passiv mottagare av färdig kunskap i stället för aktiv och medskapande i kunskapsprocessen.

Läroplanen (Lpo 94) anger målen för verksamheten och överlåter till kommun och enskilda skolor att finna de bästa lösningarna för att nå dit. Noterbart är att om skolpolitikerna främst anammat en kategorisk/individuell syn på elever och elevers svårigheter får det konsekvenser för specialpedagogen. Specialpedagogen är utbildad till att ta ett socialt/relationellt perspektiv på elever i behov av särskilt stöd, som innebär att det är den miljö eleven vistas i som ska observeras och anpassas till den enskilda eleven. Om villkoren i skolan är att det ska finnas undervisningsgrupper vid sidan om ordinarie undervisning, medför detta att en elevs behov måste sättas mot en annan elevs behov eller gruppens behov mot individens behov. Detta utgör ett hinder då specialpedagogen, enligt läroplanen, ska arbeta för att uppfylla inkluderingsprincipen. Det är den skrivandes uppfattning att det, om skolutveckling mot en skola för alla ska kunna ske, krävs en förståelse av uppdraget mellan arbetsgivare och anställda (jmf. Ahrenfelt, 2001). Folkesson (2004) konstaterar att den senaste skolreformen inneburit att ett ökat ansvar lagts på såväl den enskilde läraren som på den enskilda skolan, både vad gäller att nå uppställda mål och att utveckla verksamheten, vilket tyvärr, då det inte överensstämmer med skollagen (1985:1100), stämmer bra med skolpolitikernas uttalanden i denna studie.

## 5.2 Metoddiskussion

Utifrån studiens syfte genomfördes en kvalitativ undersökning med hjälp av semistrukturerade intervjuer, utifrån en induktiv hermeneutisk ansats. Det rådde hos den skrivande aldrig någon tvekan om huruvida en kvalitativ eller kvantitativ undersökning skulle göras, eftersom syftet var att undersöka och synliggöra respondenternas uppfattningar utifrån deras livsvärld som skolpolitiker. Detta innebar att de kom in på frågor, som den skrivande genom en enkät eventuellt inte skulle ställa. Som framgår av studien krävdes en mer djupgående information från respondenterna, än den som kan fås genom strukturerade intervjuer eller enkätsvar. Ett litet antal frågor med låg grad av strukturering valdes, för att respondenterna skulle få möjlighet att svara med egna ord. Detta medförde att respondenterna kunde tala efter eget intresse, vilket fick till följd att de ibland kom in på frågor som var av intresse för studiens resultat utan att dessa frågor specifikt ställdes. Den skrivande upplevde genom inspelningen av intervjuerna att koncentrationen kunde läggas på det som sades, i stället för att alltför mycket energi lades på skrivandet under intervjuerna.

Ifrågasätts kan huruvida bakgrundsfrågorna avseende skolpolitikernas engagemang i förtroendeuppdrag skulle redovisas i studien, eftersom dessa frågor inte var ämnade att användas i analysen. Den skrivande valde dock att redovisa skolpolitikernas antal år med förtroendeuppdrag, med motiveringen att detta kan generera tankar hos den läsande.

Forskare (Kullberg, 2004; May, 2001; Thomsson, 2002) hävdar att validitet/trovärdighet anger om forskaren verkligen undersöker det den avser att undersöka och om denne verkligen tolkar det som var avsett att tolkas. Enligt Denscombe (2000) avser validitet/trovärdighet i vilken utsträckning forskningsdata och metoderna för att erhålla data anses exakta, riktiga och träffsäkra. Det skulle kunna ifrågasättas om valet att inte delge respondenterna frågorna innan intervjutillfället påverkat studiens resultat negativt, men trovärdigheten på studien är troligen högre nu just därför att respondenterna inte fick läsa in sig på svaren. Respondenterna gavs möjlighet att ta del av utskriften av intervjuerna och samtliga respondenter godkände utskriften utan tillägg eller ändringar, vilket ökar studiens validitet/trovärdighet. Efter dessa godkännanden har innehållet i utskriften bearbetats ytterligare för att finna mönster, likheter, skillnader och för att kategoriseras. Trots att den skrivande varit medveten om sin egen inverkan på både intervjuer och data, trots att objektivitet eftersträvats och trots att alltför stora förenklingar i materialet undvikits är det svårt att helt utesluta att påverkan på validitet/trovärdighet kan förekomma. En tolkning är alltid en tolkning trots att en hermeneutisk ansats tillämpats. Beträffande reliabilitet/tillförlitlighet avses enligt Denscombe (2000) att mätinstrumentet ger samma resultat vid varje annat undersökningstillfälle och att eventuella variationer i resultaten beror på variationer i mätobjektet. Vid kvalitativ forskning är forskarens redskap forskaren själv och dessutom varnar Denscombe (2000) för intervjuareffekten. I vilken utsträckning respondenterna i denna studie lät sig påverkas av intervjuaren som person är svårt att avgöra. Studien hade inget bortfall, vilket bör ses som positivt, och troligen beror på att respondenterna kontaktades via telefon och därmed hade möjlighet att påverka tid och plats för intervjun. Resultatet kan, med tanke på det begränsade intervjuunderlaget, inte generaliseras, vilket inte heller var avsikten. Trots detta bör studiens resultat kunna ses som informativt och av betydelse för den specialpedagogiska verksamhetens organisering, då respondenternas uppfattning om en skola för alla inte avsevärt skiljde sig från varandra.

Den skrivande ser metodvalet som väl överensstämmande med studiens syfte och anser att studiens syfte uppnåtts. Genom studien framkom intressant och relevant material med god

förankring i problempreciseringen och med god potential för vidare studier och fördjupning. Att även intervjua pedagoger och rektorer hade givetvis varit intressant och givit studien en djupare dimension, men studien avgränsades till den skolpolitiska verksamheten för att genomförbarheten skulle kunna garanteras.

## 6 FORTSATT FORSKNING

Under studiens gång har flera intressanta frågor väckts, som skulle kunna utgöra grunden för fortsatt forskning. Det skulle exempelvis vara av intresse att undersöka hur arbetet i utbildningsnämnderna går till vid formulering och upprättande av skolplaner, hur och om de nationellt formulerade målen förändras när de landar i kommunerna, hur underlag till beslut gällande specialpedagogisk verksamhet förbereds i utbildningsnämnderna samt vem som förbereder underlag till beslut gällande exempelvis specialpedagogisk verksamhet och vilka eventuella konsekvenser detta kan få på individ-, grupp- och organisationsnivå.

Vidare skulle det vara av intresse att undersöka vad jämförelser mellan skolplaner och statliga styrdokument och jämförelser mellan skolplaner och utbildningsnämndernas mötesprotokoll skulle visa, samt hur skolplanerna implementeras i verksamheterna.

Fortsatt forskning skulle även kunna påvisa hur skolpolitiker får utbildning i / kännedom om lagar och förordningar som är vägledande för den specialpedagogiska verksamhetens utformning på individ-, grupp- och organisationsnivå och vem i kommunerna som tillser att statens författningar för skolan följs samt i hur hög grad besluten rörande den specialpedagogiska verksamheten är ideologiskt förankrade när de fattas i utbildningsnämnderna.

## 7 SAMMANFATTNING

Studiens syfte var att undersöka och synliggöra skolpolitikernas uppfattningar om en skola för alla. Syftet tog sin utgångspunkt i att den specialpedagogiska verksamhetens innehåll och omfattning inte framgår i läroplanen (Lpo 94). Detta har givit kommuner och skolor ökad möjlighet att skapa den utbildningsorganisation som de önskar, avseende barn i behov av särskilt stöd.

Politiska beslut ligger till grund för skolans uppdrag. Sverige har förbundit sig att följa FN:S deklaration om de mänskliga rättigheterna (1948), FN:s deklaration om barnens rättigheter (1989) och Salamancadeklarationen (1994). Alla överenskommelser poängterar att alla barn har rätt att inkluderas i det ordinarie skolsystemet (Ahlberg, 2001). Den politiska ambitionen är att skolan ska vila på demokratins grund och anpassas till alla elevers förutsättningar och behov. Staten har det övergripande ansvaret för skolan, men ansvaret att organisera och driva skolan åligger kommunerna. Enligt skollagens 2 kap. 8 § ska det i alla kommuner finnas en av kommunfullmäktige antagen skolplan ur vilken det ska framgå hur kommunen avser bedriva den pedagogiska verksamheten, så att de nationella målen som satts upp för skolan ska nås. Samtidigt som det talas om en skola för alla där barn, oavsett förmåga och förutsättningar, ska vara välkomna avskiljs en stor del elever i behov av särskilt stöd från den ordinarie undervisningen, för att få specialundervisning utanför klassens ram (Haug, 1998). Ahlberg (1999) och Tideman mfl. (2004) konstaterar att innebörden i en skola för alla snarare är politiskt normativ än realiserad i praktiken. Ahlberg (1999) anser att specialundervisningen på detta sätt kan bidra till att invanda pedagogiska förhållningssätt bibehålls i stället för att verka i riktning mot inkluderande undervisning. Haug(1998) hävdar att specialundervisningen därigenom utgör en form av differentiering/särskiljning och en kompensation för bristande institutionell förändring.

Inom den specialpedagogiska forskningen belyses två skilda synsätt på elever och elevers svårigheter; individuellt/kategoriskt perspektiv och socialt/relationellt perspektiv. Enligt det individuella/kategoriska perspektivet ses eleven som problembärare och enligt det sociala/relationella perspektivet är det skolorganisationen som inte har förutsättningar att möta enskilda elevers behov av särskilda insatser (Tideman mfl., 2004). Haug (1998) poängterar att diskussioner gällande organiseringen av specialundervisningen är nödvändiga och anser att diskussionerna ska föras med utgångspunkt i att skolan ska hantera heterogenitet och pluralism. Specialpedagogens yrkesuppdrag ska utföras på individ-, grupp- och organisationsnivå och syftar till att tillmötesgå elevers olika förutsättningar för lärande inom ramen för inkluderande pedagogik (Persson, 2003).

Utifrån studiens syfte genomfördes en kvalitativ undersökning med hjälp av semistrukturerade/halvstrukturerade intervjuer utifrån en induktiv och hermeneutisk ansats. I korthet innebär detta att de sex intervjuerna omvandlades till texter som sedan tolkades. Fråga för fråga behandlades och svaren jämfördes för att finna samband, mönster, likheter och skillnader som var relevanta med utgångspunkt i problempreciseringen. Utifrån de mönster som framträdde i samband med bearbetningen kategoriserades svaren i tre kategorier. Vad beträffar de etiska aspekterna av studien följdes Vetenskapsrådets fyra huvudpunkter; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Studiens resultat visar att skolpolitikernas uppfattningar om elever och elevers svårigheter samt organiseringen av den specialpedagogiska verksamheten, till stor del, grundar sig i elevens individuella problematik eller svårigheter. Däremot överensstämmer skolpolitikernas

uttalanden avseende förhållningssätt och bemötande med hur en inkluderande skola framställs i styrdokument och anförd forskning. Denna motsägelsefullhet mellan uttalandena, tolkas av den skrivande som att skolpolitikerna antagit ordvalet men inte förstått dess innehåll. Det är den skrivandes uppfattning att det, om skolutveckling mot en skola för alla ska kunna ske, krävs att skolpolitikerna utvecklar sin kunskap om aktuella begrepp inom det specialpedagogiska området. Skolpolitikerna tycks behöva en utökad kunskap gällande begreppet en skola för alla kopplat till olika synsätt på specialpedagogik och organisering av den specialpedagogiska verksamheten, mot en inkluderande skola, som den framställs i gällande styrdokument och aktuell forskning.

## REFERENSER

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (Red.). (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: Grundbok i specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2002). *Vägval och växande: Förhållningssätt, kunskap och Specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera: En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Pp 244.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber.
- FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna. (1948). [www.unhchr.ch/udhr/lang/swd.htm](http://www.unhchr.ch/udhr/lang/swd.htm)  
Deklarationen hämtad 2007-03-19.
- FN:s konvention om barnens rättigheter. (1989). [www.un.dk/swedish/Briefing\\_papers/Barnens%20rattigheter/frame.htm](http://www.un.dk/swedish/Briefing_papers/Barnens%20rattigheter/frame.htm)  
Konventionen hämtad 2007-03-19.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E., Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi: Villkor för elevers utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Specialpedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Haug, P. (2000). *Bryt etablerade föreställningar*. Publicerad på [www.pedagogiskamagasinet.net](http://www.pedagogiskamagasinet.net) 2004-04-04. Artikeln hämtad 2006-10-01.

- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo-94. (1994). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2003). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Prop. 1999/2000:135. *Regeringens proposition: En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2001/02:14. *Hälsa, lärande och trygghet*. (2001). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rossman, G. & Rallis, S. (2003). *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Saloviita, T. (2003). *En skola öppen för alla*. Vasa: Lärums-förlaget Ab.
- Sandberg, J., Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Schaub, B. (1999). *I SÄR-SKILDA TANKAR*. Täby: Sama förlag AB.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.  
[www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se) Lagen hämtad 2007-03-25.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning*. Utbildnings- och kulturdepartementet.  
[www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se) Förordningen hämtad 2007-03-25.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB.
- Thomson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri AB.
- Unesco (1994). *Salamancadeklarationen*. Salamanca: Unesco.



Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig Forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.