

INGA-LILL MATSON

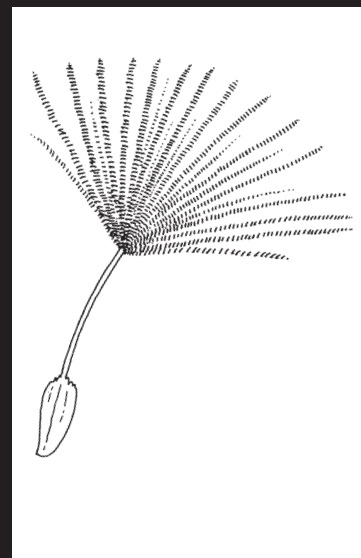
# En skola för eller med alla

En kommuns arbete för att nå sina mål

Licentiatavhandling  
i barn- och ungdomsvetenskap

Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 39

---





Inga-Lill Matson

# En skola för eller med alla

En kommuns arbete för att nå sina mål

**Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 39**

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2007)

**Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 39**

utgiven av

Institutionen för individ, omvärld och lärande

Lärarhögskolan i Stockholm (2007)

Box 34103

100 26 Stockholm

Tel. 08-737 55 00

E-post: IOL-rapporter@lhs.se

Rapporten kan laddas ned i pdf-format från

<http://www.lhs.se/iol/publikationer/>

ISSN 1404-983X ISBN 978-91-89503-49-6

Ange källan vid kopiering och citering.

All kommersiell användning utan författarens medgivande är förbjuden.

Frågor om innehållet hänvisas till författaren.

E-post: inga-lill.matson@lhs.se

## Abstract

Matson, I-L. (2007). En skola för eller med alla. En kommuns arbete för att nå sina mål. *A School for or with all. The efforts of a Local Authority to reach its goals.* In Swedish with an English summary.

The aims of this study have been to describe the political decisions which form the basis for the work of Local Authority A which purports to have a vision for a school for all. Another aim has been to examine the structure of the school organisation in the Local Authority in question, whilst viewing how these intentions are described in relation to working with Special Needs' pupils. The focus for the study has been to increase knowledge about that which constitutes a school for all. Some of the questions at issue have been: How can the organisation be described at the individual and group level, as well as for society as a whole? How has the process towards attaining a school for all advanced? Is there inclusiveness towards all pupils involved?

The study is based on the study of documentation and interviews with managerial staff within both the political and public administration sectors. This empirical material has been analysed using Bronfenbrenner's model of Ecological Theory of Development in relation to a Systems Theoretical perspective of organisation.

The study indicates that the political decisions which were the starting point of the process towards a "school for all", were taken on the Macro- and Exolevels. Hence, those involved at all levels have participated in the process of implementation. Local Authority "A" can be described as an authority which has carried out its intentions of establishing *A school for or with all (involved)*, Since the political and

public administration together were able to create the necessary conditions to reach their stated goals. The results also indicate that a major factor in attaining these goals has been the presence of several real enthusiasts. One conclusion has been that the vision for a school for all can be attained in a Local Authority where there are committed people who are the driving force at different levels within the organization.

Keywords: A school for all, school organisation, inclusiveness, special needs' children, enthusiasts.

## Förord

Så länge jag kan minnas har jag haft ett intresse för hur barn och unga har det i vårt samhälle. Att studera hur det ser ut i skolan är en del av detta intresse. I mitt förvärvsarbete får jag möta elever, föräldrar, studenter och lärare. Alla bidrar till att ge en bild av sin verklighet. Jag delar min tid mellan två arbetsplatser – Leksands kommun och Lärarhögskolan i Stockholm. I Leksands kommun arbetar jag som specialpedagog på deltid och min huvudsakliga uppgift är att ha ett kommunövergripande ansvar för elever mottagna i särskolan. På Lärarhögskolan arbetar jag som adjunkt inom specialpedagogik och som doktorand inom barn- och ungdomsvetenskap.

Som fritidspolitiker fick jag i början 2000-talet kontakt med en kommun som sa sig arbeta mot målet en skola för alla. Jag kallar denna kommun A. Denna kommuns intentioner att nå en skola för alla togs som exempel i ett TV-program vars fokus var olika sätt att bedriva särskoleverksamhet. Jag gjorde två studiebesök i kommun A. När jag senare fick möjlighet att skriva denna uppsats, parallellt med mitt arbete, valde jag att vända mig till kommun A eftersom mitt intresse för denna kommun var väckt genom de studiebesök jag deltagit i.

Jag vill tacka de personer som medverkat i denna studie.

Tack Kalle, Lasse, Britta, Anna och Christina för att jag fick tillfälle att intervjuas er! Tack också för att ni under arbetets gång besvarat de frågor jag ställt via e-post.

Ett stort och innerligt tack till professor Jane Brodin och docent Peg Lindstrand som varit mina handledare. Ni har givit mig många goda råd och synpunkter samt visat ett stort intresse för mitt arbete.

Jag vill också tacka Britta Wingård, Inger Hensvold samt Ingrid Olsson som vid mitt läsgruppsseminarium bidragit med många nyttiga kommentarer.

Ett tack även till Michael Hegarty och Troy Virostek som hjälpt mig på olika sätt.

Sist men inte minst vill jag tacka min familj för stöd och hjälp. Tack Curre för att du alltid ställer upp när det behövs. Tack Mia för ditt tålamod.

Jag har under sista halvåret fått ekonomiskt stöd från Ämnesrådet för barn- och ungdomsvetenskap på Lärarhögskolan för att kunna färdigställa min licentiatuppsats, det är jag mycket tacksam för.

Leksand i september 2007

*Inga-Lill Matson*



# Innehåll

|  |            |
|--|------------|
| <b>Abstract</b> .....  | <b>III</b> |
| <b>Förord</b> .....  | <b>V</b>   |
| <b>Inledning</b> .....   | <b>1</b>   |
| <b>Historisk bakgrund</b> .....                                | <b>8</b>   |
| <b>Integrering/inkludering internationellt</b> .....           | <b>13</b>  |
| <b>Syfte och frågeställningar</b> .....                        | <b>17</b>  |
| <b>Metod</b> .....   | <b>18</b>  |
| Dokumentstudien.....   | 20         |
| Intervjuer och urval .....                                     | 22         |
| Genomförande av den empiriska studien .....                    | 26         |
| Analys.....  | 28         |
| Etiska överväganden.....                                       | 30         |
| <b>Dagens svenska skola</b> .....                              | <b>32</b>  |
| Skolan som redskap för sortering av elever .....               | 33         |
| En förskola för alla .....                                     | 35         |
| En skola för alla.....   | 36         |
| Hur ser det ut i kommunerna? .....                             | 37         |
| Skolutveckling .....   | 38         |
| Barn/elever i behov av särskilt stöd i dagens skolsystem ..... | 39         |
| <b>Begrepp och definitioner</b> .....                          | <b>45</b>  |
| Begreppet normalisering .....                                  | 45         |
| Begreppet delaktighet.....                                     | 48         |
| Begreppen integrering och inkludering.....                     | 51         |
| <b>Nationella lagar, styrdokument och utredningar</b> .....    | <b>57</b>  |
| Skollagen.....   | 57         |

|   |           |
|---|-----------|
| Lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång (1998/99).....       | 59        |
| Läroplan för förskolan (Lpfö-98).....   | 60        |
| Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94).....                      | 60        |
| ”Funkis” – utredningen om funktionshindrade elever i skolan (SOU 1998:66) .....                                   | 61        |
| Carlbeck-kommittén.....   | 63        |
| Direktiv 2001:100 .....   | 63        |
| Carlbeck-kommitténs slutbetänkande För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning (SOU 2004:98)..... | 64        |
| <b>Internationella dokument.....</b>  | <b>66</b> |
| Konventionen om barnets rättigheter (FN, 1989) .....  | 67        |
| FN:s standardregler .....   | 68        |
| Salamancadeklarationen (1994) .....   | 69        |
| Dakaröverenskommelsen (2000).....   | 71        |
| <b>Teoretiska perspektiv.....</b>   | <b>72</b> |
| Urie Bronfenbrenners systemteoretiska perspektiv .....  | 72        |
| Organisationsperspektiv .....   | 77        |
| <b>Resultat.....</b>  | <b>82</b> |
| Samhällsnivå .....  | 82        |
| Organisationsnivå.....  | 86        |
| Historik.....   | 86        |
| Skolplan 2000 - En skola för livet – en lärande skola .....   | 97        |
| Specialpedagogiskt Resurscentrum .....  | 102       |
| Pedagogiskt Bokslut för barn- och utbildningsförvaltningen 2004 .....   | 105       |
| Skolverkets inspektionsrapport .....  | 112       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Resultatdiskussion .....</b>                                   | <b>115</b> |
| Skolplanen .....  | 116        |
| Gruppnivå.....  | 118        |
| Individnivå .....   | 119        |
| Organisation och processen fram till nuvarande organisation ..... | 120        |
| Samhällsnivå .....  | 120        |
| Visioner .....  | 124        |
| Kvalitet .....  | 125        |
| Värdegrund .....  | 126        |
| <b>Slutsatser .....</b>   | <b>128</b> |
| <b>Vidare forskning.....</b>                                      | <b>130</b> |
| <b>Referenser .....</b>   | <b>131</b> |
| <b>Bilaga 1</b>   |            |



## Inledning

Denna licentiatuppsats syfte är att beskriva vad *en skola för alla* betyder för en kommun i vårt land. Devisen *en skola för alla* används i olika sammanhang men vad betyder den egentligen? Det verkar vara en trend att beskriva sin skola eller sin kommun i termer av att man arbetar med eller för *en skola för alla*. Vad menas egentligen när uttrycket *en skola för alla* används? Det finns inte ett enkelt svar på den frågan. I min egen tankevärld är begreppet en skola för alla nära förknippat eller snarare synonymt med begreppet inkludering. Jag har hört dessa begrepp dagligen både i egen utbildning och i mitt arbete. Mitt intresse har väckts för vad begreppet en skola för alla kan innebära i praktiken. Emanuelsson (2004) menar att uttrycket en skola för alla står för en gemensam och sammanhållen skola för alla barn och det innebär oftast fysisk integrering. Idag går de elever som har en utvecklingsstörning nästan uteslutande lokalintegrerade i samma skolor som elever utan utvecklingsstörning. Forskning visar att kontakter mellan de olika elevgrupperna är relativt ovanliga (Tideman, 2000; Nordström, 2002). De förhoppningar som funnits om att fysisk integrering skulle medföra fler sociala relationer mellan personer med och utan utvecklingsstörning har ännu inte infriats (Tössebro, 1999; Hill & Rabe, 1996). I Salamancadeklarationen (2001) går man längre än att tala om en gemensam och sammanhållen skola för alla barn. Här är principen för den integrerade skolan att alla barn ska undervisas tillsammans, närhelst det är möjligt oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader (s 16). Integrering är ett begrepp som fått ge vika för ett annat begrepp, nämligen inkludering. Båda dessa begrepp kommer att definieras längre fram i min uppsats.

Begreppen *integrering*, *inkludering* och *en skola för alla* används ibland synonymt. När det talas om en skola för alla så kan det betyda att alla elever undervisas i samma skola men det kan också innebära att alla elever undervisas i samma klassrum oberoende av individuella svårigheter. Skidmore (2004) säger att detta ofta kallas ”inkludering” en term som enligt honom: Has become something of a buzzword i diskussioner om utbildning och socialpolitik. ”Buzzwords” kan kallas modeord – ord som hela tiden "ligger i luften", men den konkreta innebörden är oklar.

Eftersom det inte finns någon enhetlig definition av begreppet *en skola för alla* kan det betyda olika för olika beslutsfattare och det kan även ha olika innebörd för olika individer. Vi talar om allas rätt till gemenskap och tillhörighet samtidigt som skollagen anger att elever som inte bedöms klara grundskolans mål kan gå i särskola, som är en skolform för elever som har en utvecklingsstörning och/eller autism. Det handlar om rättigheten att få läsa enligt särskolans kursplan som är anpassad efter individens egna förutsättningar. Eleven kan läsa enligt särskolans kursplan som integrerad elev i grundskolan eller i en klass/skola (särskoleklass/särskola) som enbart är avsedd för elever som har en utvecklingsstörning. Det finns en nu gällande lag – *Lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång* (2000:446) – som ger föräldrar rätten att avgöra sina barns skolgång när det gäller inskrivning i särskola eller inte. Detta avser de barn som på grund av utvecklingsstörning har rättighet att studera enligt särskolans kursplan. Denna lag föreslås bli permanent både i Carlbeck-kommitténs slutbetänkande (SOU 2004:98) och regeringens skrivelse (Skolverket, dir. 96:565). I Sverige säger vi oss alltsedan 1968 ha en skola för alla. Det var då som rätten till skolgång även kom att gälla för barn och unga som hade/har en grav utveck-

lingsstörning. Haug (1998) menar att skolan är segregerad. Han syftar på skollagens tredje kapitel som anger att barn som inte förväntas uppnå grundskolans mål på grund av en utvecklingsstörning ska gå i särskolan. I samma kapitel i skollagen anges också att barn som inte kan gå i grundskolan eller särskolan för att de är döva eller hörsel-skadade ska tas emot i den så kallade specialskolan (Skollagen 1999:886). Min definition av begreppet *en skola för alla* utgår från vad som i Salamancadeklarationen (2001) anges som en vägledande princip, nämligen att skolorna ska ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. I deklARATIONEN står vidare att barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen bör omfattas av de allmänna undervisningssystem som byggs upp för flertalet barn, men en vägledande princip för flertalet elever ger utrymme för olika tolkningar och det är orsaken till att det är svårt att entydigt definiera begreppet *en skola för alla*.

Det övergripande syftet med den studie, som ligger till grund för min licentiatuppsats, är att beskriva en kommuns arbete för att uppnå målet om en skola för alla. En skola för alla betyder i detta sammanhang att det inte finns särskilda skolbyggnader eller permanenta särskilda klasser för vissa elever. Syftet är vidare att beskriva vilka politiska beslut som ligger till grund för en kommun som säger sig ha en vision om en skola för alla, att beskriva hur skolorganisationen ser ut i kommunen samt hur intentionerna påverkat arbetet med elever som är i behov av särskilt stöd. Att jag valde kommun A beror på att denna kommun fått viss uppmärksamhet i media och facktidningar genom sitt arbete för att nå målet om en skola för eller med alla.

Jag har inte studerat hur undervisning bedrivs i klassrummen i skolorna i kommun A och jag har inte intervjuat elever för att höra deras

åsikter om den skola de går i. Det betyder inte att detta är ointressant, men det har inte varit ett syfte för denna studie. Om jag får möjlighet vill jag gärna i en annan studie fokusera på hur undervisning bedrivs och hur den upplevs av elever i skolorna i kommun A.

Eftersom jag vill veta hur man nått/vill nå målet om en skola för alla tog jag kontakt med personer i kommun A som varit involverade i processen. Jag gjorde ett selektivt urval bestående av fem personer som samtliga var intresserade av att medverka i en intervju. De intervjuade är förvaltningschefen, barn- och utbildningsnämndens ordförande, rektor för Resurscentrum, en rektor för en F- till år 6-skola samt en specialpedagog. Intervjusvaren visar en kommun som utgör ett exempel på hur ett medvetet processarbete på olika nivåer resulterat i att de allra flesta elever nu går i sin närmsta skola. Parallellt med bearbetningen av intervjusvaren samlade jag material till dokumentstudien.

Processen i kommun A har på många sätt har varit mödosam och inte alldeles enkel. Kommunen har nu efter ca 10 år nått dit där de är idag – och menar att till stora delar är de flesta elever integrerade i grundskolan. Dock har vägen fram tills idag inneburit en process som varit både ifrågasatt och jobbig. Det kan vara lätt att glömma bort då kommunen nu ofta får framstå som ett exempel som visar att integrering kan förverkligas. Det är också så att den dokumentstudie och de intervjuer som ingår i detta arbete präglas av nutid och inte i samma utsträckning den 10 år långa processtiden.

Att genomföra en skola för alla är ett långsiktigt arbete med fokus att förändra ett invariant tänkande hos breda grupper av befolkningen. Det är inte så länge som det varit en självklarhet att även personer som har en utvecklingsstörning har rätt till utbildning. År 1944 kom första lagen (SFS1944:477) som inkluderade ”bildbara sinnesslöa”



barns rätt att gå i skola och 1954 följdes denna av en ny lag (SFS 1954:483) som inkluderade psykiskt efterblivna barn (Brodin & Lindstrand, 2004). Först år 1968 fick alla barn skolplikt. Skolor för barn med utvecklingsstörning indelades då i grundsärskola och tränings-skola. Den sistnämnda var för barn med grav utvecklingsstörning. Denna indelning av elever som är mottagna i särskolan gäller fortfarande. Carlbeck-kommittén har i sitt slutbetänkande lagt förslag att indelning i grundsärskola och tränings-skola slopas till förmån för enbart särskola (SOU 2004:98).

I och med Carlbeck-kommitténs slutbetänkande märks ett tydligare intresse för begreppet ”en skola för alla”. Det är viktigt att visionen om ”en skola för alla” når ut till pedagogerna som arbetar i skolan. Carlbeck-kommitténs slutbetänkande tar upp frågor om olikhet, inkludering, inflytande och delaktighet och konstaterar att det ytterst handlar om värderingar och attityder. Ställningstaganden och handlande är i hög grad beroende av underliggande värderingar och det är viktigt att lyfta fram och synliggöra dessa när det gäller frågor som berör synen på olikhet, tolerans för det avvikande och viljan att acceptera och inkludera människor med funktionshinder i skola och samhälle (ibid.).

Carlbeck-kommittén konstaterar sammanfattningsvis att med utgångspunkt i de övergripande mål och riktlinjer som gäller för skolan behöver det föras en öppen dialog mellan inblandade parter som elever och föräldrar, beslutsfattare på olika nivåer, skolledare, pedagoger och annan skolpersonal. En proposition är ett dokument som ger en fingervisning om eventuella kommande regeringsbeslut. Efter att Carlbeck-kommitténs slutbetänkande lagts fram har vi haft ett val till riksdagen i Sverige. Det återstår att se om den nya regeringen förverkligar intentionerna som finns i propositionen. Det som hittills har

skett är att beslut har fattats av den nu sittande regeringen om införande av en ny speciallärarutbildning samt förslag att vissa specialskolor ska öppnas igen. De förslag på skolor som förts fram är Hällsboskolan i Sigtuna, för elever som har olika slag av språkstörningar samt Ekeskolan i Örebro, för elever med synskada och ytterligare funktionshinder

Synen på individens utveckling påverkar vårt förhållningssätt och vårt handlande och därför är det nödvändigt att varje pedagog i skolan skaffar sig en medvetenhet om sin egen uppfattning i dessa frågor.

Brodin och Lindstrand (2004) menar att:

Den världsbild eller vetenskapliga syn som finns på individens utveckling påverkar det förhållningssätt och de metoder, som anses verkningsfulla för att hjälpa de elever som faller under kriteriet ”elever med särskilda behov”. Vår utgångspunkt är att alla barn och ungdomar har samma grundläggande behov men att vissa barn och ungdomar har behov av särskilt stöd (s 13).

Varje pedagog har ett uppdrag att kunna möta alla barn och ungdomar i skolan. Därför har man i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande också markerat den grundprincip som betonar att lärare ska utbildas för alla elever (SOU, 1999:63). Inom ramen för den obligatoriska skolan för alla barn och ungdomar ska varje lärare omfatta värderingen att hon/han är en lärare som inkluderar alla barn och ungdomar. Detta innebär att alla lärare – oavsett skolform – måste ha grundläggande specialpedagogiska kunskaper. Det är läraren som är ansvarig för att elever som behöver särskilt stöd och hjälp, får rätt typ av insatser och att de får detta stöd i tillräcklig omfattning (Ahlberg, 2001). Karlsudd (2002) menar och jag delar denna uppfattning, att en åtgärd som kan föra lärarutbildningen i riktning mot en mer vidgad syn på lärarrollen är att genom forskning studera och dokumentera de processer som kan ha betydelse för en god måluppfyllelse i en integrerad verksamhet.

Med denna studie vill jag ge mitt bidrag genom att beskriva arbetet i kommun A.

Jag ger först ge en kort historisk bakgrund som en introduktion till studien.

## Historisk bakgrund

Intresset för undervisning och utbildning av barn med funktionsnedsättningar startade i slutet av 1700-talet och under början av 1800-talet i Frankrike. De funktionsnedsättningar som då var i fokus var personer som betecknades som dövstumma, blinda eller hade en utvecklingsstörning. Begreppet dövstum används inte idag och istället för blinda säger man gravt synskadade om inte avsaknaden av synrester är total. De flesta europeiska länder liksom Amerika har hämtat inspiration från Frankrike (Brockstedt, 2000). Under 1800-talet blev folkskolan obligatorisk för Sveriges socknar genom 1842 års allmänna folkskola. Detta gällde dock inte barn och ungdomar som hade en utvecklingsstörning (som vid den tiden benämndes idioter), inte heller de som var döva eller blinda. I den mån det fanns undervisning för dessa grupper av barn och unga så kallades detta för abnormundervisning och bedrevs först som filantropisk verksamhet för att senare bli en angelägenhet för stat och landsting (ibid.). Denna form av undervisning startade under 1850-talet och bedrevs ofta av enskilda personer. En av dessa var Emanuella Carlbeck som numera betraktas som portalfigur när det gäller undervisning av barn och ungdomar som har en utvecklingsstörning. Emanuella Carlbeck hyste en stor optimism om att även barn med funktionsnedsättningar skulle kunna utvecklas och bli nyttiga samhällsmedborgare (SOU 2003:35).

Perioden 1850-talet till början av 1900-talet präglades av en optimistisk syn på vården av de ”sinnesslöa”. Vårdideologin kan sammanfattas i tre utgångspunkter – optimism, barmhärtighet och skydd. Man ville bland annat skydda ”de sinnesslöa och svaga” mot den onda

värld som omgav dem. Detta skulle kunna kallas segregering för att skydda individen.

Under första hälften av 1900-talet präglades samhället av en pessimistisk syn på världen av de ”sinnesslöa”. Pendeln svängde och ledde till en ambition att skydda samhället från de ”sinnesslöa”, som nu ansågs vara en samhällsfara. Personer som betecknades som ”sinnesslöa” antogs ha hög fertilitet och därför var de också en arvshygienisk fara. En rashygienisk diskussion startade som resulterade i att Sverige instiftade ett rasbiologiskt institut med uppgift att hindra den svenska folkstammen från att degenereras (SOU 2003:35). Detta skulle kunna kallas segregering för att skydda samhället. Så småningom inrättades institutioner och särskoleinternat av landstingen. Genom 1944 års lag om undervisning och vård av sinnesslöa barn fick, som tidigare nämnts, ”de bildbara sinnesslöa” rätt till utbildning (SFS 1944:47). Dock innebar lagen att ”de bildbara sinnesslöa” placerades i särskilda grupper med särskild pedagogik och den innebar också i praktiken att eleverna fick denna undervisning i anstaltsliknande internat (Szönyi, 2005). De ”icke bildbara” sinnesslöa barnen fick dock bara rätt till vårdhem – genom 1944 års lag – inte till utbildning (ibid.).

År 1954 antogs *Lagen om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna* (SFS 1954:483) och detta innebar en förbättrad skolsituation för personer med utvecklingsstörning utan tilläggshandikapp, men lagen utestängde de personer som hade en grav utvecklingsstörning. Det var först i och med *Omsorgslagen* (1967:940) som alla – utan undantag – fick en lagstadgad rätt till utbildning. Socialdepartementet hade ansvaret för utbildningen för personer som hade en utvecklingsstörning. Under 1960-talet formulerades principer om normalisering och integrering. Dessa principer innebar att människor med

utvecklingsstörning skulle få möjlighet att leva så likt andra människor som möjligt.

I sambanden med den Nya Omsorgslagen som kom 1986 (SFS:1985:568) kom skolplikten för personer med psykisk utvecklingsstörning att regleras i Den nya skollagen (1985:1100) och därmed överfördes ansvaret för utbildningen från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet vilket i praktiken innebar från landstingen till kommunerna. Fortfarande var dock landstingen ansvariga huvudmän för särskolan som blev kommunernas ansvar först år 1996. Den första läroplanen och kursplanen för den obligatoriska särskolan kom år 1973 (ibid.). Numera är läroplanen gemensam för grundskola och särskola, men kursplanerna är separata.

Under 1960- och 1970-talen lades institutioner ner och barn fick bo hemma hos sina familjer. De skulle inte skiljas ut, utan få samma möjlighet att leva och bo i samhället som alla andra (ibid.). I början av 1980 talet fick Sverige en ny läroplan, Lgr 80, vars signum var ”*En skola för alla*”. Med denna läroplan markerades att den obligatoriska skolan skulle vara en skola dit alla barn och ungdomar var välkomna och där utbildning anpassad efter individuella förutsättningar var en rättighet (Egelund, Haug & Persson, 2006). Under 80-talet förändrades också synen på specialundervisning och det resulterade i att en ny utbildning, specialpedagogutbildningen, startades 1990. Den tidigare speciallärarutbildningen lades ner. Den nya utbildningen fokuserade på uppdraget att påverka den vanliga undervisningen och dess lärare så att färre elever än tidigare skulle komma att behöva specialpedagogiskt stöd (ibid.). I början av 1990-talet tillsatte regeringen en kommitté med uppgift att lägga fram förslag till nya läroplaner för grundskola och gymnasieskola. Ett nyckelbegrepp i direktiven för kommittén var begreppet *likvärdighet*. Med detta menades att en likvärdig utbildning

för alla förutsätter att resurser fördelas olika så att några elever får mer stöd än andra. Den nya läroplanen infördes 1994 – Lpo-94.

De senaste decennierna har präglats av integreringstanken som lyfts fram i ett antal nationella och internationella beslut, deklarationer, konventioner och lagar. Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS) (SFS: 1993:387) för fram individens rätt till inflytande, delaktighet och ett liv tillsammans med andra som viktiga begrepp att förverkliga. Det senaste decenniet kan sägas ha präglats av en stark misstro till skolans förmåga att ge elever kunskaper och färdigheter så att de ska klara sig väl i livet. Egelund, m.fl. (2006) menar att början av 2000-talet utmärks av en långt gången individualisering i grundskolan som kanske sker på bekostnad av det sociala samspelet i gruppen och det kollektiva samtalet. Skolans bristande förmåga att möta varje elev efter dennes egna förutsättningar har resulterat i ökad inskrivning i särskolan. Under våren 2007 har regeringen aviserat att en ny speciallärarutbildning ska starta under 2008. Det anses nödvändigt för att eliminera att elever inte når godkänt i skolans kärnämnen svenska, matematik och engelska.

Gustavsson (2004) menar att delaktighet i hög grad utvecklats som ett politiskt–ideologiskt begrepp. En fråga som kan ställas är om intentionerna om *en skola för alla* har uppnåtts eller om det fortfarande finns ett glapp mellan ideologi och praktik? Detta kommer jag att återkomma till i diskussionen. Sammanfattningsvis kan man konstatera att synen på barn, ungdomar och vuxna som har en utvecklingsstörning, har förändrats genom historien (Brodin, 1991). Värderingar och attityder har påverkat dessa förändringar. Ett par exempel på detta är att barn som har en utvecklingsstörning har förmåga att lära genom undervisning och att alla barn i så stor utsträckning som möjligt ska

växa upp i sin vanliga hemmiljö. Även ekonomi och kunskapssyn har bidragit till att samhällets syn har förändrats.

Ahlberg (2001) menar att:

Den integreringsideologi som ger uttryck för att alla elever är likvärdiga och har full rätt att delta i och forma gemenskapen inte fått genomslag i utbildningen (s.19).

Det är ett faktum att integreringsmålet inte har nåtts i lika stor utsträckning för alla elever som har någon form av funktionshinder. Integrering har visat sig vara mer omfattande och har också gått lättare för elever som har fysiska funktionshinder än för de elever som har exempelvis en utvecklingsstörning (Szönyi, 2005).

Sammanfattningsvis kan sägas att trots att inkludering/integrering är en ideologisk målsättning har inte detta förverkligats som det var tänkt. En integrerande skola var tänkt att vara ett redskap för att bidra till en samhällsförändring och ett integrerat samhälle. Dessa tankgångar står att läsa i Salamancadeklarationen som antogs 1994 (Unesco, 2001) och som Sverige bland många andra länder anslutit sig till.



## Integrering/inkludering internationellt

I detta avsnitt vill jag ge en kort beskrivning av hur man arbetar med integrering i skolorna i några selektivt utvalda länder. Begreppet *inkludering* har sin starkaste koppling till Salamancadeklarationen (Egeland, m.fl. 2006). Under 1990-talet började man i Norge använda ordet *inkludering*, i Danmark talas det om uttrycket *en rymlig skola* och i Sverige används oftast *en skola för alla*. Dock är det en likvärdig betydelse i dessa begrepp – nämligen att det inte endast är en skola som tar emot alla elever utan de säger något om verksamheten i skolorna (ibid).

I en studie från 1994 säger Meijer, Pihl och Hegarty, att integrering har blivit ett av de centrala begreppen inom (special)undervisningen. Studien omfattar sex länder: Italien, Danmark, Sverige, USA, England och Wales samt Nederländerna. I Italien är sedan 1977 många elever i behov av särskilt stöd, integrerade i ”vanliga” klasser och ett fåtal elever går i någon form av specialskola. Ibland händer det att lärare har problem med elever i behov av särskilt stöd, som en av orsakerna till detta nämns att vissa lärare inte anser att dessa elever är deras ansvar. Enligt ovanstående författare stöds integration i Italien av större delen av samhället (ibid.). Vårt grannland Danmark beslutade i Folketinget 1969 att integrering skulle vara en av de grundläggande principerna för elever med särskilda behov. Ett stort antal elever i behov av särskilt stöd går i ”vanlig” undervisning. Dessa elevers behov tillgodoses på en mängd olika sätt exempelvis kan speciallärare gå in i klassen och ge stödundervisning (enskilt eller i grupp). En del elever får specialundervisning även utanför den ordinarie klassen. Sverige beskrivs i denna studie som ett land, som trots att policyn är

integrering, har ett stort antal elever i särskilda skolor (särskolor). Många elever i behov av särskilt stöd går i klasser som är lokalintegrerade i "vanliga" skolor. På skolor där man arbetar i arbetslag fungerar integrering på ett avancerat sätt (ibid.). I studien beskrivs arbetssättet i dessa arbetslag ungefär som i Danmark. Under de sista åren har USA börjat överföra ansvaret för elever i behov av särskilt stöd, från speciallärare till "vanliga" klasslärare. Klassläraren är ansvarig och speciallärarens uppgift är att ge stöd till denne. Så har inte varit fallet tidigare. Tidigare ansvarsfördelning för elever i behov av särskilt stöd har varit ett hinder för integrering. England och Wales har en lag från 1981 som klart förespråkar integrering om det inte finns starka skäl som påvisar motsatsen. Specialundervisning kan ges i specialklasser inom den "vanliga" skolan. Det finns externt stöd till klasslärare i form av "speciallärare" som fungerar som stöd för elever och som handledare för lärare. I Nederländerna går cirka 70 procent av alla elever, i behov av särskilt stöd, i särskilda skolor. Under de senaste fem åren har en del elever återvänt till "vanliga" skolor på grund av att ett ambulerande speciallärarsystem gjort detta möjligt. De elever som är integrerade utgör endast 0,2 procent av alla och huvudsakligen i åldrarna 12–17 år (Meijer, m.fl.). Hegarty (1994) menar att om integrering ska förverkligas eller inte beror i första hand på lärarna och då speciellt på deras vilja och förmåga. Det finns även andra faktorer som är viktiga som exempelvis organisation, rådande politiska tankar och idéer. Hegarty (1994) anser att det inte går att bortse från att läraren har en betydande roll inte bara i fråga om vilja utan också om förmågan att ge elever en utbildning med hög kvalitet.

Judy Kugelmass' (2004) har genomfört en studie vilken har viss relevans för denna uppsats. Författaren menar att det behövs en bredare definition för begreppet *inclusion* än vad som vanligtvis är

fallet i USA. Hellre än att fokusera på enbart elever i behov av särskilt stöd vill författaren beskriva *inclusive education* utifrån en filosofisk utgångspunkt som innebär så mycket mer. Kugelmass (2004) hänvisar till Unescos (1997, 2000) definition som innebär inte bara rätten till en inkluderad skolgång utan även att tillförsäkra eleverna en undervisning som är ändamålsenlig och anpassad efter elevernas individuella utveckling. *Inclusive education* innebär också att skolan tillgodoser elevernas individuella och kulturella behov samt eliminerar social exkludering (ibid.). Kugelmass har studerat en grupp lärare och deras rektor i en skola i USA som bestämde sig för att använda ett inkluderande arbetssätt. Deras arbete beskrivs i boken *The Inclusive School*. Studien avslöjar att det är viktigt att lärare aktivt samarbetar och fattar beslut tillsammans för att inkludering ska kunna ske. Ett kollektivt handlande tvingar varje lärare att reflektera över det man tar för givet om vad som är bäst för elever och ibland behöver man också göra obekväma kompromisser. Studien visar även att det är en nödvändig förutsättning för ett inkluderande arbetssätt att det finns lärare som ovillkorligt accepterar varje elev.

Den brittiske forskaren David Skidmore talar om *ett organisatoriskt paradigm* som började i USA under senare delen av 1980-talet. Detta organisatoriska paradigm har fått en dominerande ställning inom utbildningsfältet. Skidmore (2004) menar att:

The organizational paradigm sees difficulties in learning as arising from deficiencies in the way in which schools are currently organized; concomitantly, the solution advocated is to restructure schools to remove these deficiencies (s7).

Inom detta paradigm ser man alltså inlärningssvårigheter som något som hänger ihop med bristfälligheter när det gäller sättet att organisera skolan. Som lösning förespråkas, med detta sätt att se, omorganisation av skolan. Inom detta organisatoriska paradigm försöker man

åstadkomma en undervisning som lämpar sig för alla elever, även de som är i behov av särskilt stöd.

Sammanfattningsvis kan sägas att det finns stora skillnader mellan länder när det gäller integrering. I länder där lagstiftning inte förespråkar integrering är självklart få elever integrerade och omvänt gäller att där lagstiftning förordar integrering finns fler elever i ”vanliga” skolor. Studier visar att lärare har stor betydelse för om integration ska lyckas eller inte. Även organisationen av skolan har betydelse för eleverna inte minst de elever som är i behov av särskilt stöd.

## Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med den studie, som ligger till grund för min licentiatuppsats, är att öka kunskapen om en skola för alla i praktiken. Syftet är vidare att beskriva vilka politiska beslut som ligger till grund för en kommun som säger sig ha en vision om en skola för alla, att beskriva hur skolororganisationen ser ut i kommunen samt hur intentionerna beskrivs i relation till arbetet med elever som är i behov av särskilt stöd.

De frågeställningar som legat till grund för studien har varit:

Hur beskrivs organisationen på samhälls-, grupp- och till viss del på individnivå?

Hur beskriver ledningspersonal arbetet för att öka delaktigheten för alla elever?

Hur har processen mot en skola för alla fortskridit?

Är alla elever med på lika villkor – det vill säga är alla inkluderade?

En sista frågeställning är om skolan är beroende av *eldsjälar* för att uppnå intentionerna om *en skola för alla*? Denna frågeställning har lagts till för att i litteratur och genom respondenternas berättelser får jag en bild av att det kan ha betydelse.

Den fråga som är i fokus för denna licentiatuppsats är således om uppfattningen *en skola för alla* gäller för elever som är i behov av särskilt stöd och då specifikt elever som har en utvecklingsstörning. Uppsatsen dokumenterar arbetet i en kommun som jag valt att kalla kommun A där man arbetar efter modellen att alla elever ska gå i sin ”närmsta” skola. Uttrycket ”gå i sin närmsta skola” innebär att eleven går i den skola som ligger närmast hemmet dvs. den princip som råder för de allra flesta elever i Sverige.

## Metod

Syftet med detta avsnitt är att presentera valet av metoder som använts för att kunna besvara uppsatsens problemformuleringar. Min utgångspunkt har varit att jag ville ta reda på samt beskriva hur man arbetar i en kommun som har målsättningen att *alla* elever om möjligt ska gå i sin närmsta skola. Jag vill klargöra att jag har gjort ett medvetet val av kommun och mitt motiv beskrivs mer ingående i inledningen. Den vetenskapliga ansatsen i denna studie är kvalitativ och motiveras av syftet. Den information som används består av data från dokumentstudier relevanta för min studie samt från intervjuer med människor som i sin vardag har skolan som arbetsfält. De data jag fått fram utgör rådata från den empiriska verkligheten. Innehållet i informationen är utdrag av olika slags dokument som exempelvis skolplanen i kommun A, utvärderingar, arbetsplaner, informationsmaterial från olika skolenheter samt de intervjuades berättelser som speglar deras erfarenheter, attityder, åsikter och tankar. Jag har också använt mig av Statistiska Centralbyrån för att få fram en del fakta och jämförelsesiffror som exempelvis andelen elever som går i renodlad särskola respektive är integrerade i grundskolan. En kvalitativ metod bygger på att försöka tolka, förstå och förklara vad andra människor säger sig uppleva, känna och vilja. Jag kommer att använda mitt intervjumaterial på så sätt att jag jämför det med det resultatet av dokumentstudien. Forskaren är det primära instrumentet i kvalitativ forskning och vidare är forskaren det viktigaste redskapet för datainsamling och analys av information (Merriam, 1994). Inom den kvalitativa forskningen är man intresserad av process, innebörd och förståelse. Den kvalitativt inriktade forskningen är bland annat beskrivande och induktiv. En kvalitativ metod

som exempelvis fallstudien skulle kunna vara användbar i denna studie. En fallstudie är att föredra när aktuella händelser eller nutida skeenden ska undersökas. Fallstudiens styrka är dess förmåga att hantera olika typer av empiriskt material som dokument, artefakter, intervjuer och observationer (ibid.). I denna studie används dokument samt intervjuer för att beskriva en specifik företeelse – skolorganisationen i kommun A. Jag använder inte observation som empiriskt material och därför har jag huvudsakligen lutat mig mot den kvalitativa forskningsintervjun som metod. Jag har dock använt mig av en del tankar och idéer från fallstudien främst vad avser analysdelen. Fallstudien kan sägas vara heuristisk vilket innebär att den kan förbättra läsarens förståelse av den företeelse som studeras (ibid.). Min ambition är att denna studie kan bidra till att vidga läsarens erfarenhet eller bekräfta det man redan visste eller trodde sig veta samt eventuellt bidra till att skapa nya innebörder. Fallstudien som metod liksom den kvalitativa forskningsintervjun sorterar under den deskriptiva forskningen och kan användas när en studie ska vara beskrivande och förklarande.

Forskaren måste visa stor tolerans för mångtydighet och vara känslig – sensitiv – inför kontexten. Dessutom måste jag som forskare vara bra på kommunikativa färdigheter som empati, en bra kontakt med respondenterna, bra frågor och en förmåga att lyssna uppmärksamt. Men forskaren är ett mänskligt redskap som har begränsningar just i egenskapen att vara människa. Hon/han kan begå misstag genom att till exempel inte se möjligheter eller genom att låta personliga värderingar färga undersökningen (ibid.).

Alvesson och Sköldberg (1994) anger ett, som de menar, viktigt särmerke för kvalitativa studier nämligen att de utgår från studieobjektets perspektiv, till skillnad från kvantitativa studier som i högre grad utgår från forskarens idéer om vad som ska stå i centrum.

Insamling och analys av information i en kvalitativ undersökning sker parallellt. Redan vid den första intervjun eller det första dokumentet som läses startar analysen menar Merriam (1994) och Kvale (1997) talar om att det är fråga om en växelverkan. Det sker alltså en ömsesidig påverkan där den information jag får genom intervjuer eller dokument ger mig tankar och idéer om fortsättningen. Det kan innebära en revidering eller specificering av de frågeställningar som varit utgångspunkten. På detta sätt blir analysen en del som genomsyrar hela studien. Att analysera information är en process som till karaktären är induktiv. Materialet kommer att silas, kombineras, reduceras och tolkas (ibid.) Detta är en grannliga uppgift eftersom målet är att komma fram till en trovärdig slutsats. Merriam (1994) menar att det finns en spänning mellan deskriptiva överdrifter och kravet att komma fram till sannolika och trovärdiga slutsatser. För mig som forskare gäller att ju mer grundade i empirisk data mina resultat är desto mer trovärdiga och pålitliga kan de anses vara.

## Dokumentstudien

Det första steget i min studie är en genomgång av relevanta dokument. Därefter har jag gjort ett urval och sorterat ut de dokument som jag ansett bäst kunna besvara mina frågeställningar. De dokument jag använt är nationella styrdokument, kommunala mål – och policydokument, verksamhetsberättelser och kvalitetsredovisning i form av Pedagogiskt Bokslut.

Olika dokument som informationskällor måste bedömas för att kunna värderas som lämpliga. Dokumenten måste innehålla information och/eller kunskaper som är relevanta för problemformuleringen och dessutom bör informationen/kunskapen kunna fås fram på ett



både praktiskt och systematiskt sätt (Merriam, 1994). De dokument som används i en studie ska också äkthetsbestämmas vilket är en del av forskningsprocessen. Merriam (1994) refererar till Clarke (1967) och nämner många frågor som bör ställas när det gäller äktheten hos ett dokument. Det gäller till exempel vem som är upphovsman till dokumentet, i vilket syfte har dokumentet tillkommit, är dokumentet komplett och under vilka omständigheter har det skrivits. Trots att dokument kan ha dessa begränsningar är de av flera skäl en god informationskälla. Merriam (1994) påpekar att den information man hittar i dokument kan användas på samma sätt som information från intervjuer och observationer.

Merriam (1994) hänvisar till Dexter (1970) som menade att dokument ska användas när det är uppenbart att den information som ges är bättre information eller ger mer information eller ger information till en lägre kostnad än andra metoder.

För att få tillgång till ”förstahandsinformation” har jag använt mig av primärdata. Cohen och Manion (1994) menar att:

Documents considered as primary sources include manuscripts, charters, laws; archives of official minutes or records, files, letters, memoranda, memoirs, biography, official publications, wills, newspapers and magazines, maps, diagrams, catalogues, films, paintings, inscriptions, recordings, transcriptions, log books and research report. All these are, intentionally or unintentionally, capable of transmitting a first-hand account of an event and are therefore considered as sources of primary data (s 50).

Jag har bedömt att de dokument jag använder uppfyller ovanstående kriterier och därför är relevanta för studien. De källor jag använt är i sin helhet offentliga handlingar som går att hämta på Internet via Skolverket och kommun A:s hemsida. En del information har jag också hämtat från broschyrer av olika slag. Sådana broschyrer finns att få tag på i kommunhuset men också på Turistbyrån. Dokumentstudier kan användas för att ge svar på frågor kring faktiska förhållanden och

faktiska skeenden som exempelvis organisationen av för- och grundskoleverksamheten i kommun A. Att beskriva och analysera dessa dokument är en del av denna uppsats.

## Intervjuer och urval

I min studie har jag bland annat valt att göra intervjuer. Detta har givit mig möjlighet att få reda på sådant som inte går att få fram på annat sätt. I kvalitativa forskning som till exempel en intervju är huvudsyftet att få fram en viss typ av information. Forskaren vill få kunskap om vad någon annan vet, vad någon annan tycker eller vad någon annan vill (Merriam, 1994). Dokumentstudier och intervjudata ger tillsammans en möjlighet att besvara de frågor som är aktuella i studien. Intervju som metod är att föredra när detta ger bättre information eller mer information (ibid.) I mitt fall anser jag att jag fått fördjupad information genom de intervjuer som utförts. Ett exempel är den skolplan som finns i kommun A. Där beskrivs bland annat målsättningar men vad som lett fram till att just dessa målsättningar formuleras får man inte veta. Sådan information har jag fått genom intervjuer med personer som deltagit i den process som föregått skolplanen. Det är viktigt att på ett så bra sätt som möjligt försöka bedöma kvaliteten i intervjuerna. Ibland kan det finnas faktorer som påverkar en intervjupersons utsaga som exempelvis hälsotillstånd eller sinnesstämning. Någon gång kan det också finnas en risk för att den information man får inte stämmer, informationen kan vara överdriven, förvrängd eller rent av felaktig. Merriam (1994) menar att den information en forskare får under en intervju har genomgått en medveten eller omedveten urvalsprocess. Den information som blir resultatet av en intervju är enkelt uttryckt intervjupersonens uppfattningar. Både Merriam (1994

och Kvale (1997) påpekar att en intervjuutsaga kan vara felaktig eller falsk. Men genom att jämföra de intervjuades utsagor med varandra upptäcks eventuella felaktigheter. Ett annat sätt att få bekräftelse om äktheten i en beskrivning är kontrollera den med dokument av olika slag (Merriam, 1994). Genom att använda mig av både dokumentstudier och intervjuer samt jämföra dessa med varandra ökar jag trovärdigheten.

En forskningsintervju är ett professionellt samtal vilket har både struktur och ett syfte och det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen. I detta samtal – den kvalitativa forskningsintervjun – bygger man upp kunskap genom ett utbyte av synpunkter mellan personer som har ett gemensamt intresse av ett specifikt ämne (Alvesson & Sköldberg, 1994; Kvale, 1997). Intervjuaren söker genom frågor få kunskap om den värld som är respondentens. På detta sätt nås empirisk kunskap om vardagsvärlden (ibid.). Samtal är en grundläggande form av mänskligt samspel och det är ett gammalt sätt att skaffa sig kunskap. Det finns många olika former av samtal – det professionella samtalet är ett sätt. Kvale (1997) menar att professionella samtal bland annat kan vara det rättsliga förhöret, den akademiska muntliga tentamen, terapeutiska samtal eller den kvalitativa forskningsintervjun. Mina intervjuer kan sägas vara delvis strukturerade, vilket innebär att de inte är ett öppet samtal och inte heller har ett frågeformulär med fasta svarsalternativ. Samtalet har styrts av ett antal frågor men varken ordningsföljd eller ordalydelse bestäms i förväg. Merriam (1994) menar att en intervju av detta slag gör det möjligt för forskaren att svara an på situationen som den utvecklas och den ger möjlighet att svara an på respondentens bild av verkligheten samt på nya idéer som kan dyka upp. Jag har använt mig av en intervjuguide som koncentrerar sig kring de teman som varit aktuella för intervjun. Detta är enligt

Alvesson och Sköldberg (1994) vanligt förekommande vid kvalitativa intervjuer. De frågor som respondenterna och jag samtalat kring återfinns i bilaga 1 (bil.1). Jag har i intervjuerna använt öppna frågor som ger möjlighet till fördjupande frågor eller ”probes” (Jensen, 1995). Genom intervjuer kan man gå på djupet för att få förståelse för den intervjuades mening. Följdfrågor kan ge möjlighet att bland annat klargöra sammanhang (Kvale, 1987). Holme och Solvang (1991) skiljer mellan informant- och respondentintervju. Jag använder mig av respondentintervjuer, vilket betyder att den intervjuade är delaktig i den företeelse som studeras, i det här fallet skolledare, politiker och rektorer som arbetar inom förvaltningen. Vid en informantintervju står den intervjuade utanför det som studeras, men har ändå kunskap inom området. Om jag hade använt mig av data från informantintervjuer kanske resultatet hade blivit annorlunda. Men för att kunna få svar på mina frågeställningar har jag gjort bedömningen att respondentintervjuer varit mest lämpliga. Det är viktigt att veta att de val som görs under forskningsprocessen påverkar resultatet.

Jag har intervjuat personer som har uppdrag och arbeten med stort ansvar i kommun A. Dessa personer kan sägas ha betydligt mer makt än exempelvis pedagoger som arbetar i skolan. Eftersom jag valt att lägga fokus vid hur organisationen beskrivs samt processen fram till nuvarande organisation kan dessa personer, enligt min mening, ge viktiga bidrag för att ge möjlighet att besvara uppsatsens frågeställningar. De personer som deltar i studien är barn- och utbildningsnämndens ordförande, som är ”chef” för den politiska organisationen inom utbildningsområdet. Deltar gör också förvaltningschefen som är den ytterst ansvarige tjänstemannen inom utbildningsförvaltningen. Två rektorer är också intervjuade, den ena är chef för det Specialpedagogiska Resurscentrat i kommunen och den andra är rektor på en

skola som har ganska många elever i behov av särskilt stöd. Dessa två rektorer valdes för att de varit tongivande i processen fram till nuvarande organisation. Den specialpedagog som deltar har arbetat länge i kommunen och hon har, enligt mitt sätt att se, en framskjuten plats i organisationen. De utvalda intervjupersonerna representerar alla kommunen utåt bland annat genom olika uppdrag. Just detta faktum har bidragit till att en intervju är genomförd som gruppintervju med två personer. Skälet för detta var tidsbrist – de intervjuade ansåg sig ha för många studiebesök som tog tid från verksamheten. Detta kan vara både positivt och negativt för mitt resultat. Det positiva är att de intervjuade kunde hjälpas åt med upplysningar som låg bak i tiden – två har kanske lättare att minnas än en. Det negativa är att jag troligen hade fått mer information sammantaget om jag intervjuat dem var för sig. Det är också så, enligt min mening, att den ena var mer framträdande än den andra.

Mitt urval av respondenter grundar sig på att jag ville få information från personer som arbetar på olika nivåer inom förvaltningen samt från den politiska organisationen. För att kunna göra detta var det nödvändigt att intervju personer som representerar och arbetar inom organisations-, områdes-, grupp- och individnivå. E-post användes för att få kontakt med de personer jag ville intervju. Samtliga tillfrågade personer var positiva till att intervjuas och därefter bokades tid och plats för genomförande. Intervjun med ordföranden för den politiska organisationen har bidragit med information kring hur arbetet bedrivs mellan nämnd och förvaltning, samt synpunkter kring hur detta arbete fungerar och även vilka visioner han har för framtiden.

Intervjun med förvaltningschefen har gett mig information om hur politiska beslut omsätts i praktiken. Förvaltningschefens arbete består i att leda barn- och utbildningsförvaltningen. Därmed har han en

nyckelposition i arbetet att implementera fattade beslut i områdeschefs- och rektorsgruppen. Genom intervjuer med rektorer har jag fått tillgång till kunskap ur ett områdesperspektiv. Rektorer arbetar också med frågor som rör grupp- och individnivå. Därtill har de generöst berättat exempel från den direkta ”verkligheten” – arbetet i praktiken. Specialpedagogen arbetar på olika nivåer och är den som har mest kontakt direkt på individnivå.

Så kallade ”vanliga” lärare är inte intervjuade eftersom jag inte fokuserar på det direkta arbetet i klassrum. Inte heller elever är intervjuade av samma orsak. Jag har medvetet valt bort både lärares och elevers berättelser – inte för att deras berättelser är av mindre vikt – utan enbart därför att de inte skulle ge mig möjlighet att besvara mina frågeställningar. Jag hoppas få tillfälle att intervjua lärare och elever i en annan studie.

Jag har även gjort ett selektivt urval och prioriterat de områden som är relevanta för denna studie – elever i behov av särskilt stöd generellt och mer specifikt de elever som studerar enligt särskolans kursplan.

Denna uppsats fokuserar inte mot den enskilde eleven, men väl mot hur arbetet organisatoriskt är utformat för den enskilde. Intervjuerna har givit mig olika slags kunskap som var för sig har varit värdefull, men som ”förmeras” när jag ser till helheten. Då menar jag att jag fått delar av en helhet från var och en av de intervjuade. Jag har fått en inblick i hur arbetet inom barn- och utbildningsförvaltningen beskrivs individ-, grupp- och organisationsnivå.

## Genomförande av den empiriska studien

Sammanlagt har fem intervjuer genomförts. Alla intervjuer, förutom en, är utförda i kommun A. De intervjuade har själva bestämt var och

när intervjuerna skulle äga rum och samtliga, utom en, valde sina respektive arbetsplatser. En person har jag träffat då han var på besök i närheten av min hemkommun. Denna intervju genomfördes på en restaurang. Den intervju som gjordes på restaurang var av förklarliga skäl svårare att transkribera än övriga, på grund av en mängd icke önskvärda ljud i bakgrunden. Varje intervju har tagit cirka en timme. De intervjuer som är gjorda har, med respondenternas tillåtelse, spelats in på en liten bandspelare av märket Sony. En nackdel med ljudupptagning är att det kan bli fel på den tekniska utrustningen, en annan nackdel kan vara att respondenten inte vill bli inspelad (Kvale, 1997; Merriam, 1994). Mina respondenter gav sin tillåtelse till inspelning och för att i någon mån inte vara helt utlämnad åt tekniken har jag fört anteckningar över samtalen. Det går inte att skriva ner allt som sägs under en intervju men anteckningar ger ett slags stöd för minnet att i efterhand komma ihåg vad som sagts. Dock är det så att minnet snabbt kan glömma bort detaljer och dessutom är det selektivt. När inspelningen är gjord börjar arbetet med att transkribera materialet ordagrant. Denna fas av forskningsprocessen är ett arbete som tar lång tid. Intervjuerna är ca en timme långa och har resulterat i 5–10 sidors utskrift per intervju. Att transkribera är att översätta från ett språk till ett annat. Utskriften av en intervju är en tolkning som forskaren gör. Forskaren gör till exempel en tolkning av när en mening är slut, när en paus uppstår osv. Kvale (1997) menar att utskrifter är avkontextualiserade samtal; de är abstraktioner, liksom topografiska kartor är abstraktioner av det ursprungliga landskapet som de härletts från (s 152). Jag har transkriberat ljudupptagningen så ordagrant som det varit möjligt. Visst talspråk har dock omformulerats för att bättre passa i skrift. Innehållet har däremot inte förändrats. I en utskrift får orden en definitiv prägel som kanske inte respondenten avsåg

när samtalet ägde rum. Därför har jag, efter transkribering, skickat utskrifterna via e-post till berörda personer för genomläsning. Detta förfaringssätt har gett dem möjlighet att förtydliga och ändra i de fall där någon ansett detta vara nödvändigt. Tal/samtal är flyktigt på så sätt att när orden är sagda så är de borta, men ord i form av skrift finns däremot kvar. Detta är en anledning för mig som forskare att låta respondenten få godkänna den skriftliga versionen av intervjun. En nackdel med intervju som metod, är att det främst är tidskrävande och fordrar en noggrann analys för att resultatet ska vara tillförlitligt. I resultatdelen har jag sammanfogat dokumentresultaten med intervju-svaren till en berättelse som utgår från de teman/kategorier som jag fokuserar på. Jag vill nämna att när jag i resultatavsnittet citerar en respondent är detta ordagrant återgett.

## Analys

Alvesson och Sköldberg (1994) menar att det inte finns ”rena eller oförfälskade data”, i form av t.ex. intervjuer, texter eller observationer. Den som forskar eller undersöker något, eller författar en text, gör det med sin egen förförståelse och sina socialt grundade fördomar i bagaget. På så sätt är data tolkade och konstruerade utifrån vår kulturella, språkliga, ideologiska och personliga bakgrund redan innan exempelvis en intervju eller observation utförs. Detta betyder att vi har olika slags glasögon, då vi tolkar insamlade data. För mig som forskare betyder det att jag har haft min förförståelse inom problemområdet som bakgrund när jag beskrivit, analyserat och tolkat materialet.

Som tidigare sagts så går insamling av data hand i hand med analysarbetet. Det första jag gjort är den analys som skett under datainsamlingens gång och då genom mina glasögon. Denna form av analys



har funnits med redan från starten av arbetet. Genom att intervjua och få tillfälle att ställa följdfrågor, ökar validiteten, främst genom att den intervjuade kan bekräfta eller avfärda tolkningar som görs (Brodin, 1991). Kvale (1997) kallar detta för ”kommunikativ validitet”. Att validera är att kontrollera och ifrågasätta och genom en god kommunikation med respondenterna får jag möjlighet att göra detta. Detta är en annan form av analysarbete. Ytterligare ett sätt att analysera är att jämföra intervjusamtalen med resultatet från dokumentstudien och det har jag gjort. Efter transkribering och ”godkända utskrifter” har jag läst igenom intervjuutskriften ett flertal gånger, för att lära känna och komma in i materialet. Därefter har jag gjort en kodning av informationen utifrån uppenbara faktorer som vem, vad, när eller var. Nästa steg innebär att jag, utöver de teman som finns i intervjuguiden, letat efter återkommande företeelser eller teman i den information eller data som jag har. Detta steg har inneburit att jag funnit ett antal likartade övergripande teman eller kategorier i varje intervju. Självklara kategorier har naturligtvis varit de teman som varit grundstommen i intervjusamtalen. Kvale (1997) menar att detta analysarbete utvecklar innebörder i texten, det kartlägger den intervjuades egna uppfattningar och det ger forskaren nya perspektiv på fenomen. De teman/begrepp jag fokuserar på återfinns i alla intervjuer. En del begrepp återkommer mer än andra. De begrepp jag lyfter fram är subjektivt valda utifrån min förförståelse samt utifrån syfte och frågeställningar för studien, vilket innebär att någon annan kanske skulle se andra begrepp som mer intressanta. Vid analysen av dokumenten har jag använt mig av de kategorier som återfinns i intervjuguiden samt övriga som framträdde i intervjusvaren. De kategorier som finns i intervjuguiden är: *organisation, processen fram till nuvarande organisation, skolplanen, visioner* samt *kvalitet*. Vid

intervjusamtalen var det ingen som talade om en skola för alla, istället användes uttrycket en skola med alla. Övriga kategorier jag funnit är *integrering/inkludering* samt *värdegrund*.

Jag har analyserat de intervjuades berättelser samt dokument m.m. med de teoretiska perspektiv som ligger till grund för arbetet.

Denna uppsats innehåller först en dokumentstudie vars syfte är att besvara frågan: Hur beskrivs organisationen på samhälls-, grupp- och individnivå?

Därefter har jag använt mig av intervjuer för att få svar på frågan om hur ledningspersonal beskriver arbetet för att öka delaktigheten för alla elever. Mina intervjupersoner beskriver också hur processen fortskridit. Genom att analysera mitt material kan frågan om ”alla elever är med på lika villkor” diskuteras. Den sista frågeställningen har tillkommit under uppsatsens gång.

Resultatet utgörs av en deskriptiv studie av barn- och utbildningsförvaltningens arbete i kommun A.

## Etiska överväganden

Forskning är viktig och nödvändig såväl för de enskilda individernas utveckling som för samhällsutvecklingen. Den forskning som bedrivs ska enligt forskningskravet vara inriktad på väsentliga frågor och den ska hålla en hög kvalitet. Om dessa kriterier uppfylls gynnas samhällsutvecklingen och kunskapen utvecklas och förbättras. Men vad kan då anses vara en väsentlig fråga och vad menas med hög kvalitet? Ibland kan det vara så att det är oetiskt att inte bedriva forskning. Att forskning bedrivs är viktigt och nödvändigt för såväl de enskilda individernas utveckling som samhällsutvecklingen. Den enskilda/e individen har som samhällsmedborgare ett skydd mot otillbörlig insyn. Individ-

skyddskravet innebär att ingen får utsättas för psykisk eller fysisk skada. När forskaren gör ett etiskt övervägande är individskyddskravet en självklar utgångspunkt (HSFR, 1990).

Dessa två – forskningskravet och individskyddskravet – är inte alltid absoluta, utan de måste alltid vägas mot varandra. Denna studie kan bidra till att kunskap sprids om hur det ser ut i praktiken, avseende en skola för eller med alla. Det är av stor vikt, enligt min mening, att skolan som institution ”beforskas” för att både bra och mindre bra exempel ska kunna användas i syfte att utveckla skolan. Det grundläggande individskyddskravet uppdelas i fyra huvudkrav i HSFR:s principer. Dessa huvudkrav är informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Denna studie uppfyller dessa fyra huvudkrav. Kommunen är inte identifierad och kan inte spåras – åtminstone inte utan en betydande arbetsinsats. Mina informanter har fått fingerade namn, jag är dock medveten om att de innehar poster som gör att de kan identifieras om kommunen spåras. Studien innehåller inte information av personlig karaktär och jag menar att konfidentialitetskravet är tillgodosett så långt det är möjligt.

En viktig fråga som aktualiseras vid all forskning är att det inte går att bedriva forskning utan att forskaren tar ställning i många valsituationer. *Forskare kan och måste värdera – men det är önskvärt att de tydligt talar om när de värderar* (Hermerén, 1996, s 112). På annan plats i denna uppsats har jag konstaterat att vi alla är bärare av vår egen förförståelse och att det inte finns ”rena” data. Alvesson och Sköldberg (1994) menar som tidigare nämnts, att data alltid är tolkade och på olika sätt konstruerade.

## Dagens svenska skola

Skolan är en samhällsföreteelse – en integrerad del i den politiska, ekonomiska och sociala verklighet som den ingår i. Med denna grundsyn är det naturligt att skolans betydelse och funktion växlar under olika tider och allt efter samhällsstrukturens förändringar (Rickardsson, 1994). Skolan bör vara en spegel av samhället – ett minisamhälle. Som institution är skolan satt att genomföra de uppdrag som den blir ålagd att utföra. De uppdrag som skolan får är resultatet av beslut som fattas av folkvalda politiker. Ahlberg (1999) menar, med stöd från flera forskare, att skolans samhälleliga uppgifter förändras i takt med att sammanhängande system av politiska idéer och värderingar i samhället förändras. Skolan har under senare år gått från centralisering till decentralisering. Nya läroplaner har införts och arbetssättet i skolan har förändrats. Det är flera faktorer som bidragit till förändringarna inom skolan. En av dem är att det har skett en nedskärning av resurser. Krympande ekonomiska ramar drabbar alla sektorer av skolans verksamhet, men ett område som fått särskilt stor uppmärksamhet är skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd (Ahlberg, 1999). Efter valet 2006 fick Sverige ny majoritet i regeringen och det återstår att se vilka förändringar som kan bli ett resultat av detta.

Barn/elever i behov av särskilt stöd ska prioriteras vid resursfördelning och en del elever omfattas dessutom av en särskild rättighetslagstiftning som ger dem möjlighet att läsa efter sarskolans kursplan. I tider av besparingar ökar diagnostiseringen av barn/elever och det verkar vara lättare att få resurser om det finns en diagnos (Lindstrand, 1998). Under 1990-talets besparingar inom förskola och skola har antalet elever som mottagits i sarskolan ökat dramatiskt. Skolverket

(2002) menar att det är rimligt att anta att detta är en konsekvens av nämnda besparingar. En annan orsak till den dramatiska inskrivningen av elever i särskolan kan vara den förändrade synen på kunskap och lärande som har ägt rum under senare decennier. Ytterligare en faktor kan vara att undervisningsgrupperna i skolan har vuxit generellt, antalet elever per lärare har blivit fler under 1990-talet. Parallellt med större grupper har den förändrade synen på lärande gjort att de individualiserade arbetssätten ställt högre krav på lärare att se och bemöta elevers olikheter (Skolverkets rapport nr 216, 2002). Kravet på att skolorna ska se till att alla elever får betyget godkänt bidrar tillsammans med övriga nämnda faktorer till att elever som har en lindrig utvecklingsstörning erbjuds skolgång i särskolan. Orsaken kan sägas vara att tillräckligt stöd inte kunnat erbjudas inom grundskolans ram (ibid.). Enligt Skolverkets statistik var det cirka 12 000 som gick i särskola under 2004.

## Skolan som redskap för sortering av elever

När konjunkturen pekar uppåt satsar samhället på kvalitet i förskola och skola. Mål att arbeta mot är färre barn/elever i barngrupper/klasser och högre pedagogtäthet. När konjunkturen pekar neråt får det också konsekvenser för förskola och skola. En forskare från mitten av 1990-talet (Köhler, 1994) menar att barn kunde vara börsnoterade därför att inriktningen på barns välfärd är beroende av konjunkturen. Hon menar att satsningen på barns villkor och organisationen av den samhälleliga omsorgen om barnen är konjunkturell (ibid.). När goda tider råder bygger vi ut barnomsorg och satsar på kvalitet i omsorg och skola. Köhler (1994) stöds av Skolverket (2002) som också påpekar att i sämre tider sker nerdragningar inom nämnda områden. Barngrup-

perna blir större, fler elever i klasserna och lägre personaltäthet. Detta drabbar alla barn/elever och allt fler konstateras vara i behov av särskilt stöd. Det drabbar också lärarna och övrig personal. Barn/elever i behov av särskilt stöd skall, som tidigare nämnts, prioriteras vid resursfördelning och de elever som är inskrivna i särskola omfattas av en särskild rättighetslagstiftning. Talet om *en skola för alla* är som tidigare nämnts gammalt. Nationella och kommunala styrdokument stiftas och det är inte alltid så att dessa planer uppfylls innan det är dags för nästa. Det är också så att läroplaner i grunden är politiska dokument och beroende av politisk majoritet kan de omarbetas för att tillgodose majoritetens ideologiska målsättningar. En annan förklaring är troligen att vår lagstiftning, enligt min mening, inte generellt förespråkar ”en skola för alla” utan en segregerad skola. Vårdnadshavaren har under en försöksperiod – rätt att välja skolform för sitt/sina barn, men än så länge är inte denna lag permanentad.

Nordin-Hultman (2004) hävdar att trots att det i teorin – inom förskola och skola – finns en helhetssyn och ett interaktionistiskt perspektiv så verkar de dominerande tankemönstren ändå i praktiken leda till att barnens sätt att vara individualiseras. Läroplanerna för förskola och skola föreskriver att det ska finnas individuella utvecklingsplaner för varje barn/elev. I dessa utvecklingsplaner kan lärare, föräldrar och barn/elev tillsammans komma överens om vad som är barnets/elevens starka respektive svaga sidor. Det finns naturligtvis också möjligheter att analysera miljöns starka respektive svaga sidor. Den senare aspekten får minst utrymme. Det tycks vara det individuella perspektivet som dominerar. Inom förskolan och skolan finns en ökande ”diagnostisk kultur” (ibid.).

Nordin-Hultman (2004) menar att:

En sådan bredare helhetssyn skapar ett allt större spektrum av utvecklingsområden som möjliga att bedöma och kontrollera. Samtidigt ökar det också riskerna för avvikelser hos det enskilda barnet (s 18).

Det viktigaste är således inte vad utvecklingen ska leda till utan var individen ifråga befinner sig i ”ett här och nu”. Med en syn på barn som enbart blivande vuxna kanske barnet inte duger som det är – just nu – det finns alltid något att förbättra. Genom att inte enbart observera barnet/eleven utan också den pedagogiska miljön de befinner sig i kan fokus flyttas så att en helhetssyn präglar de utvecklingsplaner och åtgärdsprogram som upprättas i förskola och skola. Att fokusera på det individuella perspektivet skapar behov av olika särlösningar, som exempelvis specialundervisning, särskilda undervisningsgrupper eller annan skolform – särskola – än den som gäller för barn i allmänhet enligt skollagen (dvs. grundskola). Med ett interaktionistiskt perspektiv är det inte den enskilda individen som står i fokus utan samspelet mellan individ–individ och individ–miljö. Genom att fokusera på individen medverkar förskolan/skolan till att barn/elever exkluderas från gruppen/klassen för kortare eller längre tid. Om ett perspektiv, där man också observerar den pedagogiska miljön, skulle tillämpas kanske man istället skulle se andra lösningar, som t.ex. färre elever i klasser, ändrat arbetssätt, annan struktur m.m. (Nordin-Hultman, 2004).

## En förskola för alla

De allra flesta barn går tillsammans i förskolegrupper. Av de elever som läser efter särskolans kursplan, är det endast 16 procent som går i klasser där elever från grundskolan ingår (Karlsudd, 2002). Mer än 90 procent av de förskolebarn som har en utvecklingsstörning går i integrerade förskolegrupper. Här görs oftast ingen åtskillnad mellan

de barn som är i behov av särskilt stöd och de som inte behöver sådant stöd. Barnet går i den förskola som ligger nära hemmet eller i annat fall efter föräldrars önskemål. Det är vid övergången till skolan som en förändring sker trots att:

Skolplikten på alla nivåer skall bygga på kravet att ett barn med funktionshinder bör följa undervisningen i den närmsta skolan, dvs. den skola i vilken barnet skulle ha gått om det ej haft ett funktionshinder (SOU 1997: 108 s 468).

Trots detta sker ofta just vid övergången till grundskolan en uppdelning mellan de elever som är i behov av särskilt stöd och övriga. Det är inte säkert att kamrater kommer att gå i samma skola eller samma klass även om de är lika gamla. En kamrat kommer kanske att gå i särskolan eller vara integrerad i grundskolan. Ett konstaterande blir att under förskoletiden går de allra flesta barn tillsammans i den förskola föräldrarna/föräldern valt ofta nära hemmet. När det är dags att börja skolan inträder i stor utsträckning integrering eller segregering.

## En skola för alla

Begreppet ”en skola för alla” är ett centralt begrepp, som under lång tid har präglat den svenska skolpolitiken. Visionen är att den svenska skolan ska utvecklas till en skola där alla elever blir bemötta och sedda – en skola där varje elevs erfarenheter får komma fram och där varje elev får undervisning som tillgodoser de behov som finns (SOU 2003:35).

I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle (Regeringens skrivelse 1996/97:112 s 22).



I *en skola för alla* kan vi inte tala om integrering. Begreppet integrering används i alla möjliga sammanhang. Alltför ofta talas det om att en elev är integrerad. Detta antyder att eleven inte ses som en naturlig del av gruppen och det betyder också att eleven kommer från ett annat sammanhang tidigare.

## Hur ser det ut i kommunerna?

De flesta kommuner har flera olika modeller som gäller skolgången för elever i behov av särskilt stöd – grundskola, särskola, integrering av särskoleelever i grundskola eller integrering av grundskoleelever i särskola. På många platser har man så kallad lokalintegrering – grundskola och särskola har gemensamma lokaler men är åtskilda genom sin klassindelning. Det finns också kommuner i vårt land som arbetar efter mottot att alla elever ska gå i samma skola – ingen ska segregeras av en eller annan anledning. Därför har man i någon eller några kommun/er fattat ett politiskt beslut att inte särskilja elever utan de barn som bor i kommunen går i den skola de tillhör efter närhetsprincipen – om inte föräldrarna valt annorlunda. Ett fåtal kommuner har således inte klasser med enbart elever som är inskrivna i särskolan utan dessa elever har sin tillhörighet i den skola där övriga barn i deras närmiljö placeras. I en del kommuner finns det också enskilda skolor eller skolområden som valt samma arbetssätt.

Lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång (1998/99) ger från 1 januari, 1996, föräldrar laglig rätt att välja skola och skolform för sina barn. Detta är en försöksverksamhet med föräldrainflytande som redan har förlängts en gång. Den har giltighet till och med juni månad 2005 enligt SFS 2000:446. Skolverket har lagt förslag att denna lag permanentas

(slutrapport, Dnr 96:565). I Carlbeck-kommitténs slutbetänkande föreslås att så sker (SOU 2004:98). Det är i så fall en logisk konsekvens av de konventioner, Sverige har antagit, till exempel Salamancadeklarationen. Det innebär att barn inte längre får tas emot i särskolan utan vårdnadshavares medgivande. Föräldrar kan således välja att låta barnet gå i den skola som ligger närmast hemmet, vanlig grundskola eller särskola. Elever som har en utvecklingsstörning kan i och med försöksverksamheten med föräldrainflytande fullgöra sin skolgång enligt följande:

eleven följer grundskolans mål i grundskolan eller som integrerad elev i särskolan

elever följer särskolans mål i särskolan eller som integrerad elev i grundskolan (Skolverket, 2002).

## Skolutveckling

Vad betyder lärares fortbildning för skolutveckling? I de flesta OECD-länder är politikerna idag helt klara över att man inte längre har råd att låta ett antal elever misslyckas och slås ut ur skolsystemet. I Sverige har vi satsat mycket på *en skola för alla*, men både för Sverige och för andra OECD-länder återstår en hel del att göra på detta område. OECD lanserade redan på 1970-talet uttrycket ”livslångt lärande”. Från början avsåg nog begreppet att gälla för återkommande möjligheter till utbildning. Dagens diskussion handlar om behovet av ständig kompetensutveckling i det dagliga arbetet. Kraven på ett livslångt lärande måste först och främst gälla lärarna (Madsén, 1994).

Ett nytt begrepp är *en lärande arbetsorganisation* – något som bl.a. kräver att man har förmågan att reflektera över sina erfarenheter och se nya lösningar. Individens inställning till lärande är avgörande

(Madsén, 1994). Det är inte längre acceptabelt att skolsystemet fungerar så att eleverna ser mindre och mindre mening i skolarbetet ju äldre de blir, vilket har varit en dominerande bild i industriländerna enligt OECD (1985).

...barn är bäst utrustade för att leva i det europeiska samhället om de är ivriga att fortsätta lära när de har lämnat skolan. En uppgift för skolan är därför att fostra idén och en önskan om livslångt lärande. Detta kan enbart uppnås om skolan kan göras till en plats dit barnen är ivriga att gå (Husén & Tuijnman & Halls, (1992).

## Barn/elever i behov av särskilt stöd i dagens skolsystem

Det svenska skolsystemet vilar på flera styrdokument som anger mål och riktlinjer för verksamheten. I dessa styrdokument finns många viktiga principer att följa. Bland annat kan nämnas Grundskoleförordningen (1994:1194) i vilken anges i 5 kap att:

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

I Lpo 94 fastslås att:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (s 6).

Alla som arbetar i skolan skall medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen (s 10).

Det framgår också att skolan ska främja förståelsen för andra människor och utveckla förmågan till empati.

Begreppet *en skola för alla* är ett centralt begrepp för alla såväl i skolan, skollagstiftningen som i utbildningspolitiken. En långsiktig vision för skolan har varit och är fortfarande att alla elever ska uppleva att de blir sedda och blir väl bemötta samt att alla elevers

erfarenheter får utrymme. Målet för den svenska skolan är också att alla elever ska få en undervisning som tillgodoser deras behov och som är anpassad efter deras individuella förutsättningar. Utbildningen för barn, ungdomar och vuxna som har en utvecklingsstörning ska hålla en hög kvalitet samtidigt som principen om en skola för alla ska stärkas (Direktiv 2001:100).

I Carlbeck-kommitténs direktiv (SOU 2001:100) skriver regeringen att en långsiktig vision för den svenska skolan är att den ska utvecklas till en skola för alla, där barn, ungdomar och vuxna inte särskiljs därför att de har olika förutsättningar och behov.

Ideologin om en skola för alla, i den meningen att man inte skall särskilja elever med olika funktionshinder från andra elever, utvecklades framförallt i början av 1960-talet då man började tala om normalisering och integrering. En skola för alla har sedan dess utvecklats till att bli ett av de centrala politiska målen för svensk skola (Carlbeck-kommitténs Direktiv 2001: 100 s 3).

I Regeringens utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning (1996) utvidgas begreppet *en skola för alla* och det framkommer att:

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle (Regeringens skrivelse 1996/97:112 s 22).

Signalerna från regeringshåll har varit att verka för integrering så långt det är möjligt. Detta är ett politiskt strävansmål sedan många år. Detta strävansmål har ännu inte fått fullt genomslag i svensk skola. Inte minst kan detta märkas på att inskrivningen i särskola har ökat dramatiskt under senare år och dessutom har segregeringssituationer ökat (Tideman 2000; Skolverket 2002; Ljusberg, 2007). Dock har regeringen fått ny majoritet vilket kan medföra för

ändringar för ökad integrering eller segregering men ännu finns inga sådana beslut fattade.

I Skollagen framgår i tredje kapitlet att elever som har en utvecklingsstörning och inte bedöms klara grundskolans mål ska få gå i särskola. Enligt SKOLFS 2001:23 jämföras i skollagen utvecklingsstörning med betydande begåvningsmässigt funktionshinder på grund av yttre våld eller sjukdom och autism och autismliknande tillstånd. I Carlbeck-kommitténs slutbetänkande föreslås en ändring i skollagen vilket innebär att man förordar att autism och autismliknande tillstånd tas bort så att rätten till särskola endast gäller personer som har en utvecklingsstörning. Om detta förslag går igenom vet ingen ännu. Vi har ”en skola för alla” och en läroplan som gäller för de allra flesta barn. Däremot kan undervisning inte läggas upp lika för alla barn, eftersom de är olika och har förkunskaper samt förförståelse, som är specifika för varje barn. Enligt läroplanskommitténs betänkande har inlärningsforskningen bidragit till en förändrad förståelse av individers lärande. Denna förändring kan beskrivas i tre steg, nämligen lärande som införlivande av yttre kunskaper, förståelse utifrån elevens utvecklingsnivå samt ett samspel mellan individ och miljö (SOU 1992:94).

Det har i läroplanerna skett en förskjutning från läraren som kunskapsförmedlare i Läroplan -69 till att läraren skall vara handledare för eleven i Lpo 94. Detta innebär att elever ses som aktiva och kompetenta att söka kunskap och att de lär sig ständigt och på flera olika sätt. En lärare kan ge redskap för elevens egen inläring. Frågan är om detta gäller alla barn? För varje ny läroplan (1969, 1980, 1994) har synen på specialundervisningen och därmed dess organisation förändrats i riktning mot individualisering och integrering.

Sverige har ställt sig bakom flera internationella dokument som handlar om elever med funktionsnedsättningar, bland annat FN:s standardregler från 1993 och Salamancadeklarationen från 1994 som båda ger uttryck för samma grundsyn som den svenska skollagen (Brodin & Lindstrand, 2004). Även i SOU 1998:66 *Slutbetänkande av Utredningen om funktionshindrade elever i skolan – Funkis* – finns skrivningar som överensstämmer med den förändrade synen på bland annat integrering. Utredningen framhåller att man borde utgå från individens möjligheter och starka sidor i stället för att koncentrera sig på elevens funktionshinder. Om man intar detta perspektiv kan man inte längre betrakta elever med funktionshinder som en avvikande grupp inom skolan. Funkisutredningen menar att man inte heller kan fortsätta att tala om integrerade eller inkluderade elever. När dessa begrepp används ger det felaktiga signaler dvs. att eleven egentligen inte hör hemma i den vanliga undervisningsgruppen på lika villkor som övriga elever. För att en skola för alla ska bli en verklighet måste man sluta att tala om elever med funktionshinder och/eller svårigheter att tillgodöra sig undervisning i skolan som integrerade eller inkluderade. Dessutom måste man fokusera på skolan som institution och organisation.

HELIOS-projektet som bedrevs inom Europeiska Unionen (EU) under åren 1993–1996 hade som syfte att stödja tankar om integrering i olika sammanhang, bland annat utbildning för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättningar. Genom samarbete mellan reguljära skolor och specialskolor i medlemsländerna ville man identifiera möjligheter och svårigheter i syfte att skapa en skola för alla (Brodin & Lindstrand, 2004). När man talar om en skola för alla handlar det om ett livslångt lärande – från tidig barndom till vuxen ålder. HELIOS-projektet resulterade i ett förslag som gäller alla åldrar samt

avser en generell syn på integrering/inkludering. I förslaget betonas att det är en förutsättning att skapa en skola för alla, för att uppnå lika möjligheter och rätt till social delaktighet för personer med funktionsnedsättningar. En skola för alla gäller oavsett undervisnings- eller utbildningsnivå och det gäller hela livet. Man föreslår också att utbildningen ska äga rum i den ordinarie miljön och att den måste hålla ett visst mått av kvalitet samt också vara tillgänglig för alla. Kvaliteten handlar om gemenskap, ömsesidighet, kommunikation och ett aktivt deltagande för alla.

Brodin och Lindstrand (2004) anser att:

En skola för alla kräver samordning i integrationsprocessen och alla som är inblandade måste få fortlöpande utbildning och ha tillgång till de hjälpmedel de behöver för att utföra sina uppgifter. Målet för den enskilde ska vara oberoende och självständighet, både socialt och senare i yrkeslivet (s 132).

Inom HELIOS-projektet uppmanas alla medlemsländer att anta en lagstiftning som garanterar alla barn i skolåldern och vuxna rätten att få tillgång till det ordinarie skolsystemet för undervisning och utbildning. För att kunna genomföra visionen om en skola för alla, så som den beskrivs inom HELIOS, behövs ett flexibelt skolsystem där bland annat utbildningen bestäms utifrån varje elevs förutsättningar och förmåga. I överenskommelsen lyftes några viktiga aspekter för genomförandet av en skola för alla fram:

Informations- och kommunikationsteknik ska användas för att anpassa undervisningen efter varje individ. IT-tekniken ska kompletteras med nya strategier som utvecklats inom området med syfte att stödja elever som har funktionsnedsättningar. Samarbete mellan olika intressenter betonas. Rollfördelning och ansvarsområden behöver klargöras för att undvika konflikter. Det är av yttersta vikt att personer som har ett funktionshinder och dennes vårdnadshavare, har en avgörande roll vid beslut om utbildning och livsprojekt.

Personer som har funktionshinder ska i samråd med föräldrar (eller annan vårdnadshavare) ha en avgörande roll vid beslut om utbildning och livsprojekt. De länder som anslutit sig till HELIOS måste definiera, förbättra, finansiera och tillämpa lagar för integrering.



## Begrepp och definitioner

I denna uppsats använder jag begreppen funktionshinder och funktionsnedsättning synonymt. Begreppet utvecklingsstörning används utan värdering. Dessa begrepp återfinns i de olika offentliga texter som refereras.

## Begreppet normalisering

Nationalencyklopedin (NE) förklarar termen 'normalisering' som att 'göra normal' eller att 'göra enhetlig genom att följa eller skapa en norm eller dylikt'.

Vad som är normalt kan definieras på olika sätt och skiftar från tid till annan. Frågan om vad som är normalt eller inte har alltid varit viktig i skolans värld. Undervisningen har kopplats till en mätning av elevernas prestationer. Ett av de tydligaste exemplen är betygen. Lärare har ofta en tendens att dela in elever i grupperingar som starka, svaga och medel, efter vad de presterar i olika ämnen. Man bedömer elevernas prestationer mot en bakgrund av en tänkt normalfördelning (Gustavsson, 2002). Här följer fritt återgivet Gustavssons syn på begreppet normalitet:

För det första kan normalitet vara en rent statistisk term. Här är utgångspunkten normalfördelningskurvan – Gauss-kurvan. Normalfördelningskurvans principer är att de flesta hamnar på "medel" med mindre grupper som ligger antingen över eller under det normala. Gustavsson framhåller att det inte rör sig om någon given naturlag. Det är vi som väljer den egenskap eller förmåga som vi vill mäta. Det är också vi som konstruerar mätinstrumentet.

Ett andra alternativ – det etiologiska synsättet, att tänka kring normalitet kan vara att: det barn är normalt som är friskt, mår bra och når upp till sin optimala förmåga, alldeles oberoende var barnet hamnar på den statistiska normalfördelningskurvan. Det barn som avviker från det normala är då det barn som av olika anledningar t.ex. på grund av sjukdom, olycksfall eller social problematik inte når upp till den optimala förmåga barnet hade från början. Detta synsätt tar inte bara hänsyn till mätresultat utan väger dessutom in orsakerna till just det resultatet.

Ett tredje synsätt kring normalitet är det normativa alternativet. Normalitet är detsamma som att fungera eller ”vara” enligt normen. Denna norm kan vara godtyckligt satt av exempelvis en skola, en lärare eller en familj.

Ofta används det statistiska, det etiologiska och det normativa synsätten om varandra, utan att det klargörs vilket som är aktuellt i olika sammanhang (Gustavsson, 2002).

Tideman (2004) anger tre sätt att betrakta begreppet normalitet och de olika synsätten får olika konsekvenser för vad arbete med att sträva efter normalisering i praktiken bör inriktas på. De tre synsätten är:

Statisk normalitet – att se normalitet som det normala tillståndet. I detta synsätt kan man sätta likhetstecken mellan normalitet och det normala tillståndet – det vanliga eller det genomsnittliga tillståndet. Normaliteten bedöms utifrån en normalfördelningskurva där medelvärden och standardavvikelser anger de mått som anses normalt. Normativ normalitet – att utgå från att normalitet är de värderingar om vad som är normalt i ett samhälle, vid en viss tidpunkt. Man utgår från en strävan efter att nå det som betraktas som normalt i betydelsen önskvärt eller föredömligt.

Individuell eller medicinsk normalitet – att utgå från att en individ är normal när den är frisk, det vill säga när individen inte är sjuk eller på annat sätt avvikande. Genom normaliseringsarbete kan individen förmås att bli mer normal i sina attribut och sitt beteende. Den ”onormale” ska inse att han eller hon är annorlunda och tränas i att bli ”normal”. Inom detta synsätt är alltså strävan att så långt som möjligt kompensera för avvikelsen och om möjligt bli ”frisk”.

Brodin och Lindstrand (2004) menar att segregeringen ökar med stigande ålder hos barnet. Under förskoleperioden kan man tala om inkludering men ju äldre barnet/eleven blir desto mer förändras detta till att bli en skola för ”vissa” men inte för alla elever. Det finns även undersökningar som påvisar att yngre barn har lättare än äldre barn att acceptera ett barn som i något avseende är avvikande (Brodin, 1991; Brodin & Lindstrand, 2004). En fråga att fundera över är om skolan är till för eleverna eller om eleverna är till för skolan? Brodin och Lindstrand (2004) har intervjuat tre ungdomar som menar att en skola för alla betyder en skola för ALLA. Men författarna ovan menar att en skola för alla måste vara en skola där lärarna har en så stor och bred kompetens att de kan förbereda så att skolan blir en skola för alla (ibid.). Det är skolan/miljön som måste anpassas och inte eleverna. Om barnets begränsningar lyfts fram blir barnet handikappat och detta sker när ett barn måste anpassa sig efter skolan. I de fall man anpassar miljön efter den enskilde individen förutsättningar blir funktionshindret inte så synligt och behöver inte leda till ett handikapp.

I slutet av 1960-talet skrev Bengt Nirje artikeln *Normaliseringsprincipen* och den har haft stort inflytande, i första hand på omsorgerna för personer med utvecklingsstörning i vårt land men även internationellt. Normaliseringsprincipen bygger på en strävan efter det

”normala”, precis som namnet antyder. Normaliseringsprincipen innebär enligt Nirje att:

Man för de utvecklingsstörda gör tillgängliga de vardagsmönster och livsvillkor som ligger så nära samhällets gängse som möjligt (Nirje, 1969/2003, s15).

Synen på normalitet har, enligt Karlsudd (2002) som utgångspunkt att inte i första hand förändra personen utan att normalisera villkoren och göra miljön tillgänglig. Karlsudd (2002) menar att normaliseringsprincipen, alltsedan den skrevs, har varit och fortfarande är handikapprörelsens ideologiska ledmärke och Grünwald (1996) hävdar att normaliseringsprincipen har varit det viktigaste hjälpmedlet när det gäller att förnya omsorgerna om människor med utvecklingsstörning. Min syn på ”normalitet” är att det finns en variation i populationen. Vi föds olika och detta är så att säga normalt – det har alltid varit så. Hur olikheter accepteras är en annan fråga. Min utgångspunkt stämmer väl med det Karlsudd (2002) menar kring normalitet nämligen att det inte handlar om att förändra en individ snarare att anpassa miljön.

## Begreppet delaktighet

Begreppet delaktighet får betydelsen aktiv medverkan i NE. En ytterligare förklaring är betydelsen ’ofta med tonvikt på känslan av att vara till nytta, ha medinflytande och dylikt’.

Handikapputredningens slutbetänkande (1989) använder begreppet delaktighet i bemärkelsen aktivt deltagande i samhällslivet. I detta betänkande återges en ursprungsformulering kring integrering som lyder:

Människor med funktionshinder ska vara med i samhället tillsammans med och på samma villkor som andra. På så sätt ska det övergripande målet om normalisering uppnås (SOU 1991:46, s 134).

WHO (World Health Organisation, 1982) skiljer mellan skada, funktionsnedsättning och handikapp genom att relatera till olika nivåer. En skada kan, med detta sätt att se, ha sin grund i en sjukdom eller störning och kan sägas vara organrelaterad, det vill säga att individen fått en skada i någon kroppsdel som medför att denna inte fungerar tillfredställande. En funktionsnedsättning är resultatet av en skada och det är en fysisk eller psykisk nedsättning som drabbar individen. Ett handikapp är relaterat till miljön och är således den begränsning som funktionsnedsättning ger upphov till i det dagliga livet (Brodin & Lindstrand, 2004). Det är när individens förutsättningar inte motsvarar miljöns krav som ett handikapp uppstår. Detta benämns ”det relativa handikappbegreppet”.

WHO (World Health Organisation) har under år 2000 omarbetat definitionen av det tidigare handikappbegreppet genom en ny klassifikationsmodell (ICDH-2). I denna nya modell används inte längre begreppet handikapp. Istället talar man om delaktighet (participation) och begränsning i individens deltagande (Ahlberg, 2001). WHO antog i maj 2001 en klassifikation av hälsokomponenter som fått namnet International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Dessa hälsokomponenter benämns i Sverige som klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa (Gustavsson, 2004). ICF:s definition av begreppet ”delaktighet” innebär att individen ses som aktiv i sin livssituation där mötet och samspelet med andra är av stor betydelse. Delaktighet klassificeras som individens engagemang i sin livssituation inom olika områden som till exempel lärande och att tillämpa kunskap, allmänna uppgifter och krav, kommunikation, mellanmänskliga interaktioner och relationer, samhällsgemenskap samt socialt och medborgerligt liv m fl. (SOU 2003:35).

I vårt land antog riksdagen den 31 maj 2000 propositionen *Från patient till medborgare* – en nationell handlingsplan för vår handikappolitik. Målet för den svenska handikappolitiken är ett samhälle som gör det möjligt för människor med funktionshinder att bli fullt delaktiga i samhällslivet. För att de handikappolitiska målen ska kunna nås har man fastslagit tre nationella mål: En samhällsgemenskap med mångfald som grund, full delaktighet i samhällslivet samt jämlikhet i levnadsvillkor (Dnr 2002:01884). Dessa mål överförda till skolsektorn kan formuleras som: en skola för alla, full delaktighet för barn, unga och vuxna inom utbildningsområdet samt jämlikhet i villkor för barn, unga och vuxna inom utbildningsområdet.

Den svenska utbildningspolitiken har sedan decennier vilat på en tydlig ambition att nå målet en skola för alla, där varje elev har rätt till en likvärdig utbildning efter sina egna förutsättningar. Ambitionen är dessutom att elever är delaktiga i sin skolgång och att så få som möjligt segregeras. Man kan säga att de handikappolitiska målen redan gäller inom skolsektorn då en skola för alla omfattar även barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder (ibid.). Även om ovanstående mål är rättigheter som garanteras i författningar för förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg och skola råder det ändå en diskrepans mellan ideal och realitet (Dnr 2002:01884, s 6 ). I en skola för alla har den enskilde eleven rätt till stöd som är ovillkorligt, vilket betyder att stödet inte är förenat med något krav på t.ex. diagnos. Dessutom är:

En viktig princip ”för en skola för alla” är att stödet i första hand ska ges inom ramen för den klass eller grupp som eleven går i (ibid. s 7).

Full delaktighet inom skolsektorn handlar om tillgänglighet till information, verksamhet och lokaler. Det handlar också om frågor kring bemötande, kränkande behandling, diskriminering samt om att ha kamrater och kunna delta i lek och socialt samspel. Min syn på del-

aktighet stämmer väl överens med det som anges i *Handlingsplanen för arbete med de handikappolitiska målen inom skolsektorn för åren 2002–2010*. Jag menar att det är viktigt att varje individ får delta i samhällslivet efter sina egna förutsättningar, med de rättigheter och skyldigheter som detta innebär.

## Begreppen integrering och inkludering

Ordet integration – av latinets *integra* 'tio av *i* 'ntegro – betyder återställa, orörd, ostympad, hel (lat. *integer*) enligt Nationalencyklopedin (NE). Vidare anges att integration kan förklaras som en sammanmältning av olikartade delar till en helhet ofta med tonvikt på utjämning av skillnader. Enligt NE är integrering inom samhällsvetenskapen en process som leder till att skilda enheter förenas, men även resultatet av en sådan process. Termen inkludering har samma betydelse som integrering och integration, enligt NE.

Begreppen integrering och integration är begrepp som används i olika sammanhang och därför får dessa begrepp också olika innebörd. Carlbeck-kommitténs ledamöter anser att begreppet integrering står för processen att forma en inkluderande undervisning, en undervisning som innesluter alla och som fokuserar på lärandemiljön.

Emanuelsson (1996) menar att beteckningen *integrerad* om en elev är ett tecken på dennes isolerade situation, detta genom att den pekar ut någon som avvikande från den vanliga normen. Vidare säger han att begreppet integrering kan stå för en utvecklingsprocess som leder mot målet integration. Denna tolkning delar han med *Integrationsutredningen* som också skiljer på begreppen integrering och integration samt ger dem olika innebörd. Med integrering avses själva processen

som ska leda fram till integration dvs. ett tillstånd där det inte råder segregation (SOU 1980:34).

Under 1990-talet växte det fram en kritik mot användningen av termen ”integrering”, både i Sverige och i flera andra länder. Att integrera blev för många detsamma som att omplacera en individ från ett segregerat sammanhang, exempelvis en elev från en specialskola till en vanlig skola. Termen integrering kom att associeras med åtgärdstänkande (Gustavsson, 2004). Ett åtgärdsinriktat integreringsbegrepp hade en benägenhet att skapa ett nytt slags utanförskap, genom att själva ordet ”integrering” identifierar vissa människor som föremål för speciella insatser och härmed utanför den delaktighet som andra tillhörde (ibid.) Fortfarande används begreppet integrering i olika sammanhang. I många skolor beskrivs elever vara integrerade. Detta antyder att vissa elever inte ses som en naturlig del av gruppen. Oftast är dessa elever de som på ett eller annat sätt är i behov av särskilt stöd. Det är stor skillnad på att *få vara* med eller *att vara* med. Det förra antyder att man är med på vissa villkor eller så länge den som har makten bestämmer. Det senare alternativet slår fast att man är en del av helheten. Är någon borta från gemenskapen så fattas en del av denna helhet och man är saknad.

Nirje (2003) beskriver integrering som en personlig och social process som måste bygga på den kompetens som personer med funktionshinder har och deras samfälliga styrka för att kunna förverkligas – samt på allmänhetens respekt för att bli framgångsrik. Nirjes definition av integrering är:

att vara sig själv – att kunna och att få vara sig själv – bland andra (s 123).

Den engelska termen inclusion översätts till inklusion och står för inneslutning, inbegripande, medräknande och medtagande. Begreppet inklusion blev officiellt antaget genom Salamancadeklarationen, där



man uppmanar alla regeringar att verka för en skola för alla. I begreppet inklusion kan tolkas in en markering att ingen ska föras in någonstans, utan att alla är med. När man talar om inkludering innebär det att alla är med från början och det förutsätter aktivt deltagande (SOU 2003:35). Detta innebär en gemenskap där alla har sin naturliga tillhörighet och lika värde och just därför rätten till hel och full delaktighet och medansvar för att forma helheten. Integrationsutredningen väljer att använda begreppen inkluderande undervisning och inkluderande skola och därmed menas att det är miljön – sammanhanget, situationen och gruppen – som ska samspela med individen (SOU 1980:34). I Integrationsutredningens slutbetänkande (SOU 1982:19) finns angivet att integrering handlar om gemenskap, ömsesidighet, delaktighet och kommunikation. Med detta avses att:

Endast en grupp där eleven kan etablera sociala relationer, får språklig stimulans, har rika möjligheter till kommunikation, kan känna sig trygg och bli accepterad, höra till, kan sägas vara integrerad. Allting annat är bara en skolplacering (s.57).

I *en skola för alla* kan vi inte tala om att elever *får vara* med utan där *är* alla med. Frågan ”vara med” eller ”få vara med” kunde man för några år sedan läsa på omslaget till en broschyr som utgivits av Statens Institut för Handikappfrågor (SIH) – sedan 2001 ersatt av Specialpedagogiska Institutet. I broschyren står att när det gäller elever som har funktionshinder har begreppet integrering på senare tid börjat kritiserats allt mer. Detta eftersom det alltid är de elever som har funktionshinder som integreras med de ”vanliga eleverna”, inte tvärtom. Annars är begreppet *integrering* högaktuellt i många olika sammanhang. Då används det i betydelsen att två eller flera verksamheter eller grupper integreras med varandra på lika villkor. Det kan exempelvis vara skola och förskola som integreras eller elever som samlas i åldersintegrerade grupper. Frågeställningen är aktuell i skoldebatten

idag. Andersson (1999) menar att alla inte kan nå lika långt när det gäller inläring av något, men vi skall anstränga oss att nå det yttersta av vår förmåga.

Dewey (1980) menade att skolan är att betrakta som samhällets främsta socialiseringsinstrument och skolan är också, under demokratiska former, styrmedel för individens och samhällets gemensamma utveckling. Först och främst är skolan en social institution och utbildning är en social process och skolan är en form av samhällsliv. Dewey hävdar att skolan måste representera livet så som det levs i hemmet, i grannskapet eller på lekplatsen (Dewey, 1980).

För att barn och unga ska få likvärdiga möjligheter att delta i samhällslivet så måste de troligen umgås och fullgöra sin skolgång inom en skola för alla. Skolan måste dock erbjuda varje elev en möjlighet att få studera och utvecklas efter sina egna förutsättningar. Detta är något som också skolans läroplan slår fast (Lpo-94). Det räcker inte att skolan anpassar undervisningen efter elevernas förutsättningar. Miljön måste också anpassas.

Barnombudsmannen (BO) har under 2001 särskilt studerat situationen för barn och unga med funktionshinder och i rapporten till regeringen 2002 kan man läsa att historiskt sett har barn och ungdomar med funktionsnedsättningar, ända fram till modern tid, varit utestängda och samtidigt inestängda. Dessa barn och ungdomar har hållits gömda i hemmen och de har inte fått skolundervisning. Tidigare har de varit andra klassens medborgare och de har inte haft några rättigheter. Det är inte förrän i slutet på 1960-talet som situationen börjar förändras för barn och unga som har funktionsnedsättningar. Då började Handikapprörelsen hävda att medborgare med funktionsnedsättningar har rättighet till delaktighet i samhället. Handikapprörelsen introducerade ”integrationstanken” som en viktig målsättning för människor

med funktionsnedsättningar. Inom många verksamheter påbörjades integrering av människor som hade funktionsnedsättningar och skolan var ett av dessa områden. Det innebar att det rådande synsättet kring människor med funktionsnedsättningar började förändras

BO konstaterar att situationen för barn med funktionsnedsättningar har förbättrats men att dessa barn fortfarande är osynliga i vårt samhälle. Det är sällan som den vanlige medborgaren möter barn med funktionsnedsättningar ute i samhället. Det är inte ofta de syns på gator, torg, i butiker eller på bussar eller tåg. Vi ser dem inte heller så ofta på kaféer, på hamburgerbarer eller i biosalonger. Det kan delvis bero på att barn med funktionshinder ofta åker färdtjänst, skolbuss eller med föräldrar till skola och olika aktiviteter. Barn som har funktionsnedsättningar har också ofta assistans av någon vuxen, vilket medför att det inte är lika enkelt att delta i samhällslivet. När barn och ungdomar med funktionsnedsättningar finns med i TV och radio eller tidningar så är det oftast funktionsnedsättningen som fokuseras. Det är sällan barn och unga med funktionsnedsättningar speglas som helt vanliga barn med samma behov och rättigheter som andra (BO, 2002).

I rapporten konstateras att BO:s uppgift är att företräda alla barn i Sverige. Särskilt viktigt är det att uppmärksamma barn med funktionsnedsättningar och att låta deras röster höras i samhället. Dessa barn och unga är i första hand just barn och unga! Framförallt är det viktigt att slå fast att barn med funktionsnedsättning inte är någon enhetlig grupp – det är en mångskiftande grupp med samma behov som alla andra, samt dessutom med specifika individuella behov (BO, 2002). Min syn på integrering/inkludering är att integrering innebär att individen *får vara med* så länge det passar gruppen eller systemet. Inkludering däremot innebär för mig att man *är med* i gruppen/klassen/skolan på samma villkor som alla andra. Nirjes (2003) defini-

tion av integrering känns sympatisk och är lätt att ansluta sig till. Han säger att integrering innebär att *vara sig själv – att kunna och att få vara sig själv – bland andra* (s 123).

## Nationella lagar, styrdokument och utredningar

Jag har selektivt valt ett antal dokument som jag anser relevanta för denna studie. Dessa är skollagen och lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång (1998/1999) – Läroplan för förskoleklassen och det obligatoriska skolväsendet, Funkis – och Carlbeck-kommitténs utredningar.

Det svenska skolväsendet styrs av nationella dokument som läroplaner och skollag. Dessa dokument fastställs av regering och riksdag. Det offentliga skolväsendet för barn och ungdom och det offentliga skolväsendet för vuxna bildar tillsammans det offentliga skolväsendet. Kommunerna har ett helt och odelat ansvar för all skolverksamhet utifrån de nationella mål som anges i skollag, läroplaner och kursplaner. Skolan och vuxenutbildningen ingår i ett målstyrt system med ett stort lokalt ansvar för vårt lands kommuner. Det är de enskilda kommunernas uppgift att utifrån lokala förutsättningar organisera verksamheterna så att de nationella målen och kraven uppfylls. Verksamheten i kommunerna fastställs av politikerna. I ett tredje led är det den enskilda skolan eller skolområdet, som upprättar en verksamhetsplan för arbetet, utifrån kommunala - och nationella styrdokument.

### Skollagen

I första kapitlet i skollagen fastslås att utbildning för barn och ungdomar ska anordnas i form av förskoleklass, grundskola och gymnasieskola samt vissa motsvarande skolformer, nämligen särskola, specialskola och sameskola. Vidare fastslås att utbildning för vuxna ska anordnas i form av kommunal vuxenutbildning (komvux), vuxen-

utbildning för personer som har en utvecklingsstörning (sär vux) och svenskundervisning för invandrare (sfi). I skollagen anges skolans grundläggande uppdrag samt de övergripande målen för skolans verksamhet. Skollagen (1985:1100) slår fast att skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap, 2§). Vidare ska utbildningen inom varje skolform vara likvärdig var den än anordnas i vårt land. Dessutom ska utbildningen ge eleverna kunskaper och färdigheter, samt i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarstagande människor och samhällsmedlemmar. Kommunernas och de enskilda skolornas frihet ska vara så stor som möjligt och därför ska detaljbestämmelser undvikas (Brodin & Lindstrand, 2004).

Elevens tillvaro består inte enbart av skola, där finns oftast också förskola, fritids osv. Förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen ska utgå från varje barns behov. De barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges den omsorg som deras speciella behov kräver (2 kap, 3 §). De elever som går i förskoleklass har rätt, enligt skollagen, att få särskilt stöd när det behövs. I skollagen anges vidare att grundskolan ska ta hänsyn till elever i behov av *särskilt stöd på så sätt att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet* (4 kap, 1 §). För elever på gymnasiet finns ett individuellt program för att möta elevers speciella utbildningsbehov. Sjätte kapitlet i skollagen anger i 1 § att:

Utbildningen i särskolan syftar till att ge utvecklingsstörda barn och ungdomar en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den utbildning som ges i grundskola.

För barn och ungdomar med dövhet eller hörselskada finns, vid behov, specialskolor som syftar till att varje elev ska få en utbildning

som är anpassad efter individuella förutsättningar och så långt som möjligt också är anpassad efter den utbildning som ges i grundskolan. Skollagen anger också att särskilda utbildningsformer ska anordnas av skolhuvudmannen, när detta på grund av sjukdom eller liknande skäl är nödvändigt.

## Lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång (1998/99)

Från 1 januari 1996 har föräldrar laglig rätt att välja skola och skolform för sina barn. Detta är en försöksverksamhet med föräldrainflytande som redan har förlängts en gång. Den har giltighet till och med juni månad 2005 enligt SFS 2000:446. Lagen om föräldrainflytande lyder som följer:

1 § I stället för vad som föreskrivs i 3 kap. 3 § andra stycket skollagen (1985:1100) om vilka barn som skall tas emot i särskolan gäller bestämmelserna i denna lag.

2 § Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda skall tas emot i särskolan. Om vårdnadshavaren inte lämnar sitt medgivande till att barnet tas emot i särskolan, skall barnet fullgöra skolplikten enligt vad som gäller för barn i allmänhet enligt skollagen (1985:1100).

3 § Vad som sägs i 2 § gäller även barn som har fått en betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld, kroppslig sjukdom, samt barn med autism eller autismliknande tillstånd.

Det är rimligt att anta att lagen om föräldrainflytande kommer att permanentas. Det är i så fall en logisk konsekvens av de konventioner Sverige har antagit, till exempel Salamancadeklarationen. Även i Carlbeck-kommitténs slutbetänkande föreslås att lagen om föräldrainflytande (SFS 2000:446) ska permanentas. Barn får inte längre tas

emot i särskolan utan vårdnadshavares medgivande. Föräldrar kan nu välja att låta barnet gå i den skola som ligger närmast hemmet, vanlig grundskola eller särskola.

## Läroplan för förskolan (Lpfö-98)

Förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande. Förskolans uppgift är att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. I Lpfö-98 anges under rubriken "*Normer och värden*" att arbetslaget ska ansvara för att varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde (s 12).

Tyngdpunkten i förskolans läroplan ligger på att verksamheten ska skapa bästa möjliga förutsättningar för att barnen ska kunna utveckla lust, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga. Tyngdpunkten ligger inte på att barnen ska uppnå en viss kunskapsnivå. Barn som behöver mer stöd än andra, tillfälligt eller varaktigt, har rätt att få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar (Skolverket, rättslig reglering för området elevers rätt till stöd).

## Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)

Sedan 1994 har grundskolan, särskolan, förskoleklassen och fritidshemmet samma läroplan, vilket innebär att alla elever oavsett skolform, omfattas av de olika aspekter som förmedlas i skolans värdegrund och uppdrag. Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Riktlinjer är gemensamma för de båda skolformerna, däremot har varje skolform särskilda kunskapsmål. I Lpo 94 fastslås att under-



visningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Läraren har dock ett speciellt ansvar för att stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har olika svårigheter. Rektor har det yttersta ansvaret för att elever i behov särskilt stöd också får detta stöd och detta anges i grundskoleförordningen (1994:1194).

Läroplanen har mål och värderingar som omfattar alla barns undervisning. Där står bland annat att:

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 ungdomar (s 14).

Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära (s 16).

Under avsnittet *Skolans värdegrund och uppdrag* anges att skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och förankra de grundläggande värden som vårt samhälle vilar på. Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet och Lpo-94 fastslår att detta är viktigt att förmedla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.

”Funkis” – utredningen om funktionshindrade elever i skolan (SOU 1998:66)

”Funkis” har inte haft i uppdrag att utvärdera särskolan som skolform eller kommunaliseringen av den, men:

Kommittén kan ändå inte underlåta att konstatera att en långsiktig vision om en skola för alla borde innebära en skola där barn och ungdomar inte skiljs åt genom olika skolformer. Inom ramen för en grundskola och en gymnasieskola skulle istället möjligheter ges att helt eller delvis följa alternativa kursplaner (s 62).

I Funkisutredningens slutbetänkande om funktionshindrade elever i skolan beskrivs en skola för alla på följande sätt:

En skola för alla innebär således att skolan skall anordnas så att den är lika ändamålsenlig för alla elever, oavsett möjligheter, förutsättningar och behov. Utmärkande är flexibilitet, med den enskilda elevens förutsättningar, behov och intressen i centrum. Kravet på flexibilitet gäller såväl strukturellt som innehållsmässigt. Det är skolans uppgift att erbjuda varje individ en relevant undervisning och optimala utvecklingsmöjligheter (SOU 1998:66 s 59).

Vidare anges att visionen är att skolan ska ge alla barn och ungdomar likvärdiga förutsättningar för att utveckla kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker den enskildes förmåga att anpassa sig i samhället och delta i förändringen av detta samhälle (ibid.).

Stöd för tankar och reflektioner finns även i en skrivelse från regeringen (1996/97:112) där skolan lyfts fram som en viktig plats för möten mellan människor.

Följande citat uttrycker detta:

Mångfalden blir en tillgång i samhället om människor får tillfälle att mötas och ta del av varandras erfarenheter och om dessa möten kännetecknas av ömsesidig respekt. Skolan är en viktig plats för sådana möten. Integration är ett viktigt värde i den sammanhållna skolan. Värden som empati och inlevelse i andra utvecklas bäst om de kan grundläggas tidigt i en ömsesidig kommunikation mellan skolkamrater (s 21–22).

Regeringens proposition (1999/2000:79) 'Från patient till medborgare' fastslår att funktionsnedsättningar är en av flera naturliga variationer hos en befolkning. Mångfalden är viktig för demokratin. Samhällsgemenskapen ska ha mångfald som grund. I denna nationella handlingsplan för handikappolitiken (1999/2000:79) anges att både barn och vuxna med funktionshinder måste få möjligheter att leva ett

så normalt liv som möjligt i full delaktighet i samhällslivet. Ytterligare ett mål är att alla ska kunna uppnå jämlikhet i levnadsvillkor. Handikapplanen hävdar även att Sverige har kommit långt i ansträngningarna med att skapa en skola för alla och att man i ett internationellt perspektiv kan sägas ligga i frontlinjen (ibid. s 19). I denna handlingsplan framkommer det också att *särskilda åtgärder ska vara ett komplement, inte det första alternativet* (ibid. s 8).

## Carlbeck-kommittén

### *Direktiv 2001:100*

Under 2001 fick en parlamentariskt sammansatt kommitté regeringens uppdrag att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingstörning. Denna kommitté antog namnet Carlbeck-kommittén, efter Emanuella Carlbeck. Det övergripande uppdraget var att föreslå hur den framtida utbildningen bör utformas till exempel i fråga om mål, innehåll, organisation och personalens kompetens. Kommittén fick två parallella alternativ, nämligen att särskolan och särvux kvarstår eller alternativt upphör som egna skolformer. År 2002 kom ett tilläggsdirektiv till kommittén för översynen av utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning (U 2002:01). Man fick ett förändrat uppdrag genom att ett av två parallella alternativ slopades. Kommittén fick i uppdrag att endast lämna författningsförslag för det alternativ som innebär att särskolan och särvux kvarstår som egna skolformer. En viktig utgångspunkt för kommitténs fortsatta arbete skulle vara att kontakterna och samverkan mellan elever med och utan utvecklingsstörning skulle öka.

I delbetänkandet *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning* (SOU 2003:35) redovisar kommittén en kartläggning av utbildning för barn, unga och vuxna som har en utvecklingsstörning. I betänkandet används begreppen *inkluderande undervisning* och *inkluderande skola* för att betona vikten av samspelet mellan individen och den pedagogiska, sociala och fysiska miljön. Kommittén hävdar att delaktighet och inflytande är nödvändiga förutsättningar för en inkluderande undervisning och en skola med hög kvalitet.

Den skillnad som finns framförallt mellan grundskolan och den obligatoriska särskolan när det gäller mål och betygssättning kan utgöra ett hinder för en inkluderande undervisning och för samverkan mellan skolformerna. Kommittén avser att i det fortsatta arbetet göra en djupare analys av detta och man uppmärksammar också att kommunernas skyldighet att anordna egen särskola inte är lika långtgående som skyldigheten att anordna egen grundskola. Detta gör att en elev i den obligatoriska särskolan inte har samma rätt till undervisning i sin närmiljö som en elev i grundskolan har. I delbetänkandet uppmärksammas att elevantalet i särskolan har ökat kraftigt samt att det finns stora skillnader mellan kommuner och att detta inte svarar mot kravet på en likvärdig skola.

*Carlbeck-kommitténs slutbetänkande För oss tillsammans – om utbildning och utvecklingsstörning (SOU 2004:98)*

Det ska även i fortsättningen finnas särskilda skolformer för elever som har en utvecklingsstörning. Men kommitténs förslag syftar till att undanröja hinder som finns inom och mellan de olika skolformerna. Skärpta krav föreslås på utredning inför ett mottagande i särskolan. Bara de elever som genom en allsidig utredning bedöms ha en utveck-

lingsstörning och på grund av denna har behov av särskolans kunskapsmål ska ha rätt att gå i särskola. Man föreslår att föräldrar alltid ska kunna bestämma om ett barn med utvecklingsstörning ska gå i grundskola eller grundsärskola. Begreppet träningskola försvinner om slutbetänkandet antas. Istället föreslås en möjlighet att fritt kunna kombinera grundsärskolans ämnen och kunskapsområden i en individuell utbildningsgång. Rätten till en individuell utvecklingsplan ska skrivas in i skollagen, menar kommittén. Kommittén föreslår även att en elev som är mottagen i grundsärskolan ska kunna läsa ämnen enligt grundskolans kursplaner om hon eller han har förutsättningar att klara detta. Flera förslag som syftar till att höja kompetensen hos den personal som arbetar med barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning ges också. Bland annat föreslås ett tydliggörande av ett specialpedagogiskt perspektiv i all lärarutbildning och i den statliga rektorsutbildningen samt bättre utbildningsmöjligheter för assistenter.

Kommitténs slutbetänkande (SOU 2004:98) slår fast att frågor om olikhet, inkludering, inflytande och delaktighet ytterst handlar om värderingar och attityder. Kommittén konstaterar vidare att människors ställningstaganden och handlanden i hög grad är beroende av underliggande värderingar. Från betänkandet framgår att:

Det är viktigt att lyfta fram och synliggöra dessa (värderingar) när det gäller frågor som synen på olikhet, tolerans för det avvikande och viljan att acceptera och inkludera människor med funktionshinder i skola och samhälle (s 76).

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att nämnda lagar och dokument ger en samstämmig bild av synen på en skola för alla. Detta återkommer jag till i diskussionsdelen då detta diskuteras i relation till den empiriska studien.

## Internationella dokument

De internationella dokumenten utgörs av konventioner och deklara- tioner som Sverige undertecknat. En konvention är ett dokument som är rättsligt bindande för de länder som undertecknar den vilket innebär att dessa länder förbundit sig att följa vad som upptas i konventionen. Det är möjligt för undertecknande länder, att lämna en reservation mot de delar av konventionen som de inte kan acceptera (Brodin & Lindstrand, 2004). En deklARATION är, i motsats till en konvention, inte juri- disk bindande. En deklARATION ger uttryck för en gemensam åsikt som till exempel deltagare vid en konferens har. Denna åsikt behöver inte nödvändigtvis ge uttryck för den officiella uppfattningen i deltagarnas hemländer (Brodin & Lindstrand, 2004). Varje land som undertecknar en konvention ska med regelbundna mellanrum rapportera till FN hur landet arbetar för att uppfylla överenskommelsen – en form av kon- trollmekanism. Internationellt sett går utvecklingen mot en skola för alla. Unesco är FN:s organ för samarbete inom utbildning, vetenskap, kultur och kommunikation/medier. UNESCO står för United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

Några dokument som har betydelse för barns och ungdomars utbildning är FN:s konvention om barnets rättigheter (1989), FN:s standardregler för människor med funktionshinder (1993), Salaman- cadeklARATIONEN (1994) samt Dakaröverenskommelsen om utbildning för alla (2000).

## Konventionen om barnets rättigheter (FN, 1989)

I november 1989 antog Förenta Nationernas generalförsamling *Konventionen om barnets rättigheter*. Sverige var bland de första länderna att ratificera konventionen om barnets rättigheter. De allra flesta länder i världen har ratificerat konventionen, dock har USA och Somalia valt att stå utanför. Barnkonventionen, som den benämns i dagligt tal, är alltså en konvention som ska följas och tas hänsyn till när man behandlar frågor om barn – och då avses varje människa som är under 18 år, om inte barnet blir myndigt tidigare, enligt den lag som gäller barnet (Hammarberg, 2000).

Barnkonventionen innehåller 54 artiklar och den är uppbyggd kring fyra grundprinciper. I artikel 2 sägs att *alla barn har samma rättigheter och lika människovärde*. En annan princip anger att barnets bästa alltid kommer i främsta rummet. Artikel 3 lyder:

Vid alla åtgärder som rör barn, vare sig de vidtas av offentliga eller privata sociala välfärdsinstitutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ, ska barnets bästa komma i främsta rummet.

Likaså har varje barn rätt att överleva och att få utvecklas och detta uttrycks i artikel 6:

Konventionsstaterna erkänner att varje barn har en inneboende rätt till livet. Konventionsstaterna ska till det yttersta av sin förmåga säkerställa barnets överlevnad och utveckling.

Den fjärde grundprincipen lyfter fram varje barns rättighet att uttrycka sin mening i alla frågor som rör det. Detta återges i artikel 12:

Konventionsstaterna ska fritt tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som berör barnet, varvid barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.

Barnkonventionen fastslår att ett barnperspektiv måste läggas på alla frågor som berör barn och barns hela livssituation. Själva tanken bakom konventionen har sin grund i att alla barn har rätt att få sina

grundläggande behov tillgodosedda och att de har rätt att bli respekterade som individer (Hammarberg, 2000).

## FN:s standardregler

Förenta Nationernas (FN) generalförsamling antog i december 1993 ett antal standardregler (22 st.) med syfte att tillförsäkra människor med funktionshinder jämlikhet och delaktighet i samhället. Dessa regler har ett antal huvudområden angivna, däribland utbildning. Standardreglerna är inte juridiskt bindande, men innebär ett moraliskt och politiskt ställningstagande för medlemsländerna. Dessutom innebär de ett åtagande från staternas sida att anpassa samhället till människor med funktionsnedsättningar (SOU 2003:35). Grund för standardreglerna – såväl politiskt som moraliskt – kan sägas vara FN:s Förklaring om de mänskliga rättigheterna och Barnkonventionen.

Standardregel 6 slår bland annat fast att staterna bör erkänna principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder. Dessutom bör staterna också se till att sådan utbildning är en integrerad del av den ordinarie undervisningen. Specialundervisning får förekomma, men endast undantagsvis. Sådan undervisning kan övervägas när det ordinarie skolsystemet inte kan tillgodose behovet av utbildning hos alla människor med funktionsnedsättning. Målsättningen med denna undervisning bör vara att förbereda de studerande för deltagande i det ordinarie skolsystemet. För att lyckas uppnå detta mål uppmanas staterna att ha en klart uttalad policy som är förstådd och accepterad inom utbildningsväsendet och av samhället. Staterna bör också tillåta flexibilitet, utbyggnad och anpassning av läroplanerna



och se till att läromedel är av god kvalitet samt inte minst att lärare och stödlärare får kontinuerlig fortbildning (ibid.).

Federico Mayor, generaldirektör för UNESCO, menar att undervisning av elever i behov av särskilt stöd, är ett projekt som inte kan drivas framåt isolerat från andra strävanden. Mayor menar också att undervisning för elever i behov av särskilt stöd måste ingå i en övergripande utbildningsstrategi som måste vara ett led i en ny inriktning av social- och finanspolitiken (Svenska Unescorådet, 1/2001).

Under rubriken *Inclusive Education* på Unescos hemsida finns följande citat:

It is our belief that inclusive education provides the best solution for a schools system which can meet the needs of all learners. The Flagship: "The Right to Education for Persons with disabilities: towards Inclusion" has accordingly been designed to serve as a tool to provide strategies for the development of an inclusive education of high quality  
(www.unesco.org)

Vidare menar Unesco att inkludering inte kan utvecklas som ett isolat – inkludering är en del av hela skolsystemets utveckling i stort.

## Salamancadeklarationen (1994)

Salamancadeklarationen antogs på världskonferensen i Salamanca i Spanien år 1994. Denna konferens hade specialundervisning på dagordningen. Grundtanken i deklarationen var att man genom att arbeta för målet "skolor för alla" skulle skapa skolor som är till för alla elever, som respekterar olikheter, som stödjer inlärning och som tillgodoser individuella behov. I Salamancadeklarationen, som Sverige antagit, talas om principer, inriktning och praxis vid undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. Målet med denna deklARATION är att alla medborgare ska få utbildning. I deklarationen står bland annat:

Erfarenheten i många länder visar att integreringen av barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen bäst uppnås inom reguljära skolor som betjänar alla barn i ett lokalsamhälle (s 16).

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader (s 16).

I integrerade skolor måste elevers olika behov erkännas och tillgodoses och det ska finnas utrymme för både olika inlärningsmetoder och inlärningsstempon. Alla elever har rätt att få en kvalitativt bra undervisning genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhälle (ibid.).

Det effektivaste sättet att bygga en solidaritet mellan barn som är i behov av särskilt stöd och deras kamrater är integrerad skolgång. Salamancadeklarationen anför alltså principen att barn i behov av särskilt stöd bör undervisas inom det ordinarie undervisningsväsendet i den närmaste ordinarie skolan i en ordinarie klass. Att låta elever gå i särskilda skolor eller att inom skolans ram låta vissa elever permanent gå i specialklasser bör vara en undantagslösning som endast används i de sällsynta fall där elevens behov inte kan tillgodoses i vanlig klass vilket följande citat ger stöd för:

Att sända barn till särskilda skolor – eller sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa (s 17).

I deklarationen anføres vidare att ordinarie skolor är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla. En ytterligare effekt är att detta ger de flesta barn en funktionsduglig utbildning samt förbättrar kostands-

effektiviteten och hela utbildningssystemet. Deklarationen uppmanar alla regeringar att via lagar eller riktlinjer stadfästa principen om en integrerad undervisning för barn i behov av särskilt stöd.

## Dakaröverenskommelsen (2000)

År 2000 anordnade Unesco en Världskonferens i Dakar med namnet ”Utbildning för alla”. Man fastslog vid denna konferens att det är Unesco som har fortsatt ansvar inom FN för ”Utbildning för alla”. Förutom målet ”Utbildning för alla” ska även kvaliteten i utbildningen stärkas. Det betonas att ansvaret för att nå dessa mål ligger på de nationella regeringarna. Ett led i detta arbete är att alla länder upprättar en handlingsplan.

## Teoretiska perspektiv

Min studie har genomförts inom det barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsfältet. Barn- och ungdomsvetenskap är ett tvärvetenskapligt ämne och bland annat studeras hur barns och ungdomars livsvillkor gestaltar sig. Frågor som är föremål för forskning kan röra sig om socialisation, lärande och utveckling. De teoretiska perspektiv som ligger till grund för uppsatsen är Bronfenbrenners (1979) utvecklings-ekologiska modell som ger möjlighet att analysera materialet på mikro-, såväl som på meso-, exo- och makronivå.

Ett systemteoretiskt organisationsperspektiv ger möjlighet att studera hur den svenska skolan är organiserad (Abrahamsson & Andersen, 2005). Detta organisationsperspektiv sätts i relation till Bronfenbrenners modell.

Som komplement vill jag lyfta fram vad Skidmore (2004) benämner som ett organisatoriskt paradig.

## Urie Bronfenbrenners systemteoretiska perspektiv

Min utgångspunkt är Urie Bronfenbrenners (1917-2005) utvecklings-ekologiska modell. Utvecklingsekologins fokus är att *utveckling* är insatt i en helhet – ett sammanhang. Individens utveckling bör i möjligaste mån studeras under naturliga former, i vardagen, där individ och miljö samspekar. Grundläggande för Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell är det interaktionistiska perspektivet. Det handlar om samspelet mellan individen och miljön och där det också finns en ömsesidighet i individ - miljö relationen. Individen/barnet påverkas av miljön samtidigt som miljön påverkas av individen

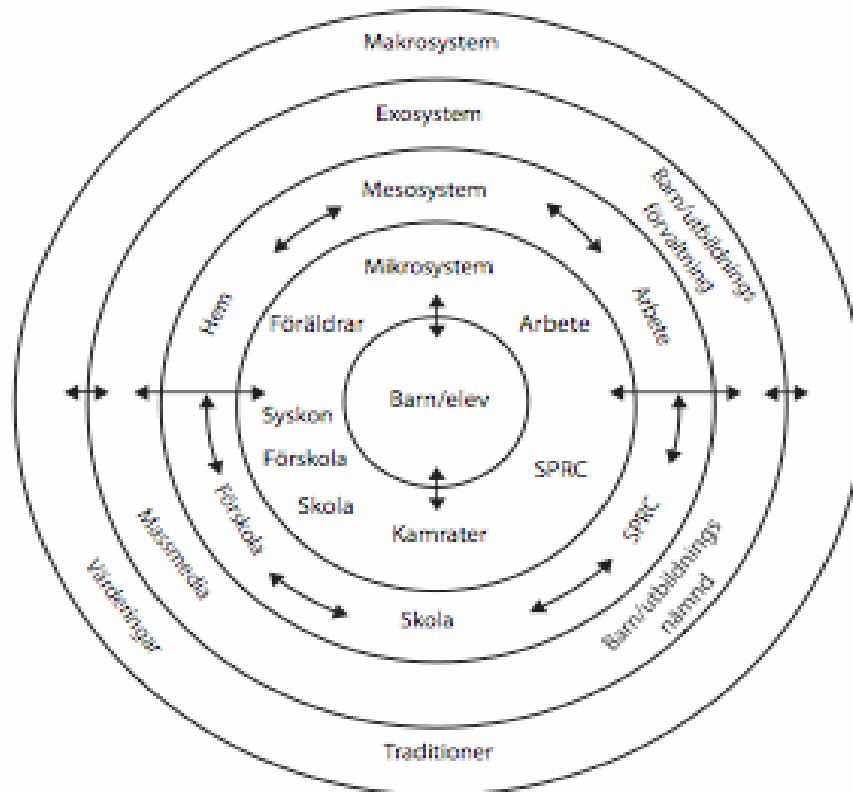
(Andersson, 1986). I Bronfenbrenners modell definieras miljön inte bara som den närmiljö individen/barnet har kontakt med, utan miljöbegreppet innefattar också omgivningen eller samhället i ett vidare perspektiv. I denna modell består miljön av ett antal system eller strukturer. Dessa system står i förbindelse med varandra och är relaterade till varandra. Bronfenbrenner (1979) menar att:

The ecological environment is conceived as a set of nested structures, each inside the next, like a set of Russian dolls (s 3).

Individen/barnet bör uppfattas utifrån ett helhetssammanhang där de olika systemen har både direkt och indirekt betydelse för den enskilde. Följden av detta är att individens/barnets utveckling är en produkt av interaktionen mellan individ/barn och miljön och där båda ömsesidigt påverkar varandra (ibid.). Vi påverkas som individer på olika sätt även om vi ingår i samma system. Detta beror på att:

Individen har i sitt bagage såväl medfödda som tidigare inlärd och förvärvade egenskaper och förmågor som gör att olika miljöförhållanden kan få olika konsekvenser för olika individer (Andersson, 2001 s 35).

Bronfenbrenner beskriver hur individen påverkas av de olika systemen. I denna uppsats är det både barn och vuxna – elever och pedagoger samt ledningspersonal – som är av intresse och därför appliceras modellen utifrån detta perspektiv.



Modell 1. Bronfenbrenners modell (1979) applicerad på kommun A.

Ovanstående modell utgår från Bronfenbrenners ursprungsmodell, men appliceras på kommun A. I modellen ovan finns barnet/eleven i centrum. Individen/barnet ingår från början i det minsta av *mikrosystemen* – dyaden – (mor/far och barn) men allt eftersom barnet växer utökas antalet mikrosystem. Föräldrar, syskon och kamrater tillhör barnets/elevens närmiljö och är mikrosystem som har stor betydelse för barnets/elevens utveckling. I kommun A ingår varje elev i heterogena grupper/klasser både i förskolan och i skolan, enligt kommunens skolplan. De allra flesta barn/elever går i den skola som ligger närmast hemmet. Det betyder att kamrater i skolan kan vara de samma som på fritiden. Även Specialpedagogiskt Resurscentrum (SPRC) är ett mikrosystem och för elever i behov av särskilt stöd har SPRC en viktig uppgift som samordnare mellan olika mikrosystem. De olika mikrosystemen samverkar med varandra och har stor påverkan på den enskil-

des utveckling. Det kan vara såväl i positiv som i negativ riktning. I modellen används pilar för att synliggöra samverkan och påverkan inom systemen men också mellan dessa. Inom mikrosystemet uppmärksammas särskilt tre faktorer som viktiga för individen. Bronfenbrenner (1979), benämner dessa tre faktorer som aktiviteter, roller och relationer som den enskilde engagerar sig i.

Han menar att:

A Microsystems is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (s.23).

Hypotesen är att dessa tre – aktiviteter, roller och relationer – bidrar till individens/barnets utveckling och att de samtidigt är konkreta uttryck för den enskildes utvecklingsnivå. Med utgångspunkt i ovanstående är det viktigt att studera och ta reda på frågor som berör vilka aktiviteter den enskilde deltar i samt vilka roller och relationer den enskilde erfar eller tar aktiv del i. Som exempel kan nämnas skolan eller fritiden (Andersson, 1986).

*Mesosystemet* består av de olika mikrosystemen och deras samverkan med och mellan varandra. Bronfenbrenner (1979) ger följande definition för mesosystemet:

A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school and neighbourhood peer group, for an adult, among family, work and social life) (s 25).

Ett exempel kan vara kontakterna mellan mikrosystemen hem och skola som kan knytas fastare till varandra om både barn och föräldrar deltar i kontakten med skolan. Andersson (1986) hävdar att om de kontakter som finns mellan barnets/individens olika närmiljöer, stödjer och kompletterar varandra avseende aktiviteter, roller och sociala relationer, får det stor betydelse för barnets/individens utveckling. I kommun A säger man sig ha en målsättning att betrakta varje elev

utifrån ett helhetsperspektiv, enligt både gällande skolplan och de intervjuer som är gjorda. Ju fler positiva kontakter mellan närmiljöerna desto bättre för den enskildes utveckling. Dock gäller även motsatsen – ju fler negativa kontakter desto sämre för den enskildes utveckling.

*Exosystemet* påverkar indirekt individen/barnet. Som ung har kanske individen inte direktkontakt med detta system, men väl den unges föräldrar eller andra i närmiljön. Bronfenbrenners definition för detta system är:

An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (s 25).

Exosystemet utgörs av hur samhällsinstitutioner och förhållanden och faktorer utanför individens/barnets närmiljö påverkar utformningen och det konkreta innehållet i aktiviteterna, rollerna och relationerna. Barn- och utbildningsnämndens organisation av verksamheten ingår alltså i exosystemet och en aktivitet i form av ett beslut, fattat i denna nämnd, som har fått direkta konsekvenser för den enskilde eleven i kommun A är den skolplan som nu gäller. Skolplanen slår fast att alla elever ska gå i sin närmsta skola och att elever, mottagna i sarskolan, ska integreras i grundskolan efter särskilda utvecklingsplaner (skolplan, kommun A).

Massmedia och Internet finns i exosystemet. Bronfenbrenners modell skapades i en annan tid än vår. Massmedia och Internet har fått större och större betydelse för den enskilde individen och det kanske vore på sin plats att flytta dessa in i mesosystemet? Detta har jag inte gjort i min modell eftersom massmedia och IT inte är i fokus i denna studie.

Macrosystemet som är det övergripande systemet, består av de ideologier, värderingar och traditioner som är typiska för ett samhälle



eller en kultur. Enligt modellen (modell:1) kan detta system få stor betydelse för eleven i kommun A. De beslut som fattas av politiker och tjänstemän utifrån värderingar eller ideologi etc. får konsekvenser för elever och pedagoger samt ledningspersonal. *Macrosystemets* definition enligt Bronfenbrenner:

The macrosystem refers to consistencies in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies (s 26).

Även de politiska och ekonomiska ramarna ingår i detta system. De politiska besluten och de ekonomiska ramarna anger förutsättningar för olika faktorer i de övriga systemen och på så sätt påverkas underliggande system eller nivåer. Macrosystemet påverkar vad som händer i övriga system och detta får direkt eller indirekt konsekvenser för individen/barnet i den verklighet denne möter i sina närmiljöer.

## Organisationsperspektiv

Jag har valt att använda mig av ett organisationsperspektiv och sätta detta i relation till Bronfenbrenners modell.

En organisation som till exempel barn- och utbildningsförvaltningen/nämnden i kommun A är enligt systemteorin en del av samhällssystemet och är beroende av detta. Centrala delar för de olika systemen är samspelet och utbytet samt anpassningen till omgivningen/miljön (Abrahamsson & Andersson, 2000). De olika systemen (modell 1) består av olika delar som alla har ett förhållande till varandra. Att studera organisationer är viktigt därför att dessa utgör grundstenar i samhället och de har stor makt. Organisationer är aktörer bakom många ekonomiska och sociala förändringar och utgör också verktyg för sådana förändringar. Begreppet *organisation* kommer från grekiskans

*organon* som betyder redskap eller verktyg. Organisationen kan sägas vara ett verktyg eller ett redskap för en grupp individer för att nå ett gemensamt mål. Organisationer har vissa universella drag de viktigaste är mål, människor, struktur, aktivitet och kultur. En organisation kan beskrivas på följande sätt:

Människor arbetar tillsammans för att nå bestämda mål i en bestämd struktur och under kulturella begränsningar (Abrahamsson, m.fl. 2005. s 11).

Abrahamsson och Andersen (2005) definierar en organisation som en:

Planmässigt inrättad sammanslutning av människor med syftet att nå givna mål (s11).

De flesta organisationer har en uttalad hierarkisk utformning med klara skiljelinjer mellan över- och underordnade nivåer för att legitimeras och underlätta beslutsfattande, ordergivning och kontroll (Nationalencyklopedin).

En organisation är inte en människa och den har inga mänskliga drag. Den kan inte tänka, inte lära, inte handla och den kan inte fatta beslut. En organisation har heller inga behov eller känslor. Organisationer är sociala fenomen och är sammansatta av människors handlingsmönster som kopplas till andra människors handlingsmönster i relativt stabila relationer inom en given struktur. Studiet av en organisation och vad som blir resultatet är helt beroende av vilken utgångspunkten är för studien. Det finns inte en enda sammanhängande och allomfattande teori – det finns många teorier om olika aspekter på fenomenet organisation, (ibid. s 22)

I organisationsteorin står två ansatser mot varandra och det är av avgörande betydelse att det organisationsfenomen man studerar bygger på bestämda antaganden om hur man bör studera detsamma. De två ansatserna utgörs av den rationalistiska och den systemteoretiska organisationsteorin.

Inom den rationalistiska organisationsteorin finns uppfattningen att människor vill uppfylla sina behov men att det ofta är svårt att göra detta enbart genom egna insatser, det behövs därför samarbete med andra dvs. genom kollektiv handling. Individens olika behov kan vara till exempel önskningar, krav, förväntningar och ambitioner. Dessa behov är grunden i den kollektiva handlingen – samarbetet – och utgör också grunden för formuleringen av gemensamma mål.

Den rationalistiska organisationsteorin stämmer därför väl överens med hur man kan driva ett företag. Det kan vara en eller flera individer som bestämt sig för att starta företaget och de satsar medel för att göra detta. Detta företag existerar så länge som ägarna vill och marknaden tillåter det. Det grundläggande är oftast att försöka skapa ett ekonomiskt överskott och den verksamhet som bedrivs är målet för att uppnå detta. (ibid).

Det systemteoretiska synsättet representerar en annan infallsvinkel och ett annorlunda angreppssätt för att studera en organisation. Det systemteoretiska synsättet utgörs av många olika bidrag och inte bara en enda teori. Det finns enligt Abrahamsson och Andersen (2005) minst tre olika uppfattningar av systemteori när den tillämpas på fenomenet organisation. Den vanligaste uppfattningen är att systemteorin är en modell i vilken systemtanken från biologin används på organisationsfenomenet. Andra författare menar att systemteorin är en metafor. Organisationer är enligt detta sätt att se, inte ett system, men bör studeras och betraktas som om de vore system. Ytterligare en uppfattning om vad systemteorin är utgör synsättet att organisationer faktiskt är system, i likhet med biologiska system (ibid. 22). I systemteorin uppfattas inte mål som styrande för organisationens aktivitet utan som en oberoende variabel, som är beroende av övriga aktiviteter som sker i organisationen.

Inom den offentliga verksamheten är det politiska beslut som är grunden för organisationen. Abrahamsson och Andersen (2005) menar att den offentliga verksamheten existerar eftersom någon fattat beslut om att inrätta den och den fortsätter till dess att ett nytt beslut fattas om att lägga ner densamma. Det är medborgarna som är huvudman för offentliga verksamheter. Målet för den offentliga verksamheten är att lösa angelägna uppgifter för befolkningen genom att bedriva en sådan verksamhet som underlättar detta.

En nödvändig – men inte tillräcklig – förutsättning för att kunna bedriva en offentlig verksamhet är en god samhällsekonomi menar Abrahamsson m.fl. (2005).

I min uppsats använder jag mig av den systemteoretiska ansatsen därför att den, enligt min uppfattning, är mer tillämplig på en kommuns skolorganisation. Visserligen kan en kommun kanske uppfattas som ett företag och därmed skulle den rationalistiska organisations teorin vara lämplig, men i en kommun är det medborgarna som är de viktigaste komponenterna inte det ekonomiska resultatet. En kommuns organisation måste fortsätta att fungera även om det ekonomiska resultatet skulle visa sig vara negativt. Därmed inte sagt att en kommuns ekonomi är oviktig men fokus är eller borde vara medborgarnas väl och ve.

Tidigare i denna studie har jag redogjort för hur det svenska skolväsendet är uppbyggt. Kommunerna har, som tidigare påpekats, ett helt och odelat ansvar för all skolverksamhet utifrån de nationella mål som anges i skollag, läroplaner och kursplaner. Skolan och vuxenutbildningen ingår i ett målstyrt system med ett stort lokalt ansvar för vårt lands kommuner. Varje kommun ska organisera sin verksamhet så att nationella mål och krav uppfylls. Det är den politiska organisationen i kommunerna som fastställer hur verksamheten ska utformas

för att både nationella och lokala mål ska nås. I ett tredje led är det den enskilda skolan eller skolområdet, som upprättar en verksamhetsplan för arbetet, utifrån kommunala och nationella styrdokument. De enskilda medarbetarna och de grupper som finns i organisationen måste förstå organisationens mål utifrån sina egna utgångspunkter så att de genom sitt agerande kan påverka måluppfyllelsen. I min studie vill jag undersöka hur det förhåller sig i kommun A. Har de politiska besluten som exempelvis skolplanen fått styra verksamheten? Har begreppen *inkludering* och *en skola för alla* samma betydelse och innebörd i alla kommunens skolor? Jag har i inledningen påpekat att det finns olika tolkningar av begreppen *integrering*, *inkludering* och *en skola för alla*. Dessa begrepp kan betyda olika för olika beslutsfattare och de kan även ha olika innebörd för olika individer. Hur en kommun organiserar undervisning för sina elever är av stor betydelse för hur utfallet blir i form av resultat.

## Resultat

I detta avsnitt redogör jag för resultatet genom att sammanfatta dokument samt intervjusvar. Det empiriska materialet, bestående av material från de olika dokument jag tagit del av samt intervjusamtalen, vävs tillsammans i en beskrivning av kommunen. Resultatet presenteras på samhälls-, organisations-, grupp- och individnivå. Mina egna tankar och funderingar sparar jag till analysdelen. Jag har intervjuat fem personer som i min uppsats har fått fingerade namn. En person, Britta, arbetade tidigare som rektor vid en grundskola i kommunen. Numera är hon rektor för Specialpedagogiskt Resurscentrum. Därför nämns hennes namn i resultatdelen i båda dessa roller. De intervjuade är:

Barn- och utbildningsnämndens ordförande: Lasse

Förvaltningschefen för barn- och utbildningsområdet: Kalle

Rektor för Specialpedagogiskt Resurscentrum: Britta

Rektor för en F- till år 6-skola: Anna

Specialpedagog på en F- till år 9-skola: skola: Christina

Britta och Christina intervjuades tillsammans på grund av tidsbrist.

En beskrivning av kommun A på samhällsnivå utgör början på redovisningen.

## Samhällsnivå

Detta avsnitt bygger på dokument, hämtade från kommunens hemsida samt broschyrer och informationsmaterial jag fått från skolor, förvaltningskontor och Turistbyrån. Kommun A är en kommun belägen

i södra Sverige. Den har knappt 30 000 invånare fördelade på en centralort med 10 000 invånare, två större tätorter om vardera 5 000 invånare samt fem mindre tätorter med varierande invånarantal. Kommunen bildades vid den stora kommunsammanslagningen år 1974. Kommun A redovisar höga födelsetal och andelen invånare i åldersgruppen 25–30 år, med många yrkesverksamma år framför sig, är mycket stor. På kommunens hemsida beskrivs läget i södra Sverige som strategiskt med tanke på kommunikationer och företagsetableringar. Regionen räknas, enligt officiella dokument, som ett av de områden som har de bästa utvecklingsmöjligheterna inom EU. Kommunen präglas av den samarbetsanda som regionen är känd för och för medarbetarna inom kommunen är delaktighet en självklarhet.

Politikernas vision för framtiden är präglad av tre T:n som man gemensamt kommit överens om:

Trygghet – kommunen är säker och trygg

Trovärdighet – vi lovar inte mer än vi kan hålla

Tillgänglighet – kommunen står för öppenhet och hög grad av tillgänglighet för att möta medborgarnas behov

Visionen för utveckling av undervisning och lärande sammanfattas i följande citat:

Skolan samverkar med arbetslivet och närsamhället har internationella kontakter. Kommunen har utvecklat elevernas skola.

Inom regionen arbetar flera kommuner tillsammans i ett partnerskap med fokus på främst fyra insatsområden: Näringslivsutveckling och näringslivsförnyelse, utbildning, infrastruktur och kommunikationer samt attraktivitet och livsmiljö.

I arbetet för att utveckla ovan angivna områden finns representanter för både kommun och näringsliv.

Kommunen har under lång tid expanderat både när det gäller näringslivs- och befolkningsökning. Den ekonomiska tillväxten i kommunen ligger i topp i Sverige. Kommun A säger sig ha en stark ekonomi med hög soliditet till följd av en låg låneskuld. Detta märks i den kommunala servicen, som betecknas som mycket god. Äldreomsorgen sägs hålla hög kvalitet och kommunens skolor uppfattas vara av god standard enligt Skolverkets inspektion 2004.

Kommun A har ett nära samarbete mellan näringsliv och skola när det gäller kompetensförsörjning. Detta är något som efterfrågas och det utvecklas allt mer i kommunen. Dock är barn- och utbildningsnämndens ordförande noga med att understryka att det inte är näringslivet som ska styra vilken utbildning eleverna ska välja, det är elevens eget val. Elever har idag andra valmöjligheter än tidigare generationer – nu ses stora delar av världen som möjliga framtida arbetsfält. Kommun A har även ett samarbete på internationell nivå och som exempel kan nämnas att man arbetar med ett antal utbytes- och praktikprojekt med skolor i andra länder. Gymnasiet i kommunen är, enligt kommunens hemsida, bland de ledande i landet när det gäller internationellt utbyte och fungerar som en förebild för många andra kommuner.

Barnomsorg och utbildning är organiserade i ett stort antal områden i kommunen. Verksamheterna omfattar förskola, förskoleklass, grundskola, fritidsgårdsverksamhet, gymnasieskola inklusive vuxenutbildning och högskola samt musikskola och specialpedagogiskt resurscentrum. Av detta antal områden har flera både förskola och skola. Syftet med en sådan områdesindelning är enligt skolplanen att tydliggöra verksamheten i ett helhetsperspektiv från förskola till gymnasium. I kommun A har politikerna satt målet att landsbygdsskolorna ska bevaras. I och med detta finns förskolor och skolor i alla tätorter. Kommunen har satsat hårt och anser att man kommit mycket långt i



utvecklingen från en mer traditionell *Elevvård* till *Elevhälsa*. Mottot för kommunen är att i alla skolor ska lusten att lära främjas och hälsan och möjligheterna ska utvecklas. Det specialpedagogiska resurscentrat arbetar i konsultativ samverkan med ledningsgrupperna för områdena. Kommunen deltar i det nationella utvecklingsprojektet *utan nationell timplan* och därmed har arbetslagen möjligheter att själva utveckla sin verksamhet utifrån egna professionella erfarenheter och ställningstaganden. En förfrågan till Skolverket, att även de elever som studerar efter särskolans kursplan och timplan skulle få ingå i projektet, fick avslag. Därmed ingår inte dessa elever i projektet *utan nationell timplan*, vilket flera respondenter har kommenterat som mycket negativt. Respondenterna menar att det inte främjar inkluderingstanken att elever i samma klassrum studerar enligt olika timplaner.

Inom kommunen finns cirka 5 000 elever i förskolor och skolor. Cirka 200 elever är i behov av särskilt stöd och av dessa är det cirka 45–50 elever som har bedömts uppfylla kriterierna för att få studera enligt särskolans kursplan. Det finns obligatorisk särskola på alla grundskolor och majoriteten av särskolans elever anges vara integrerade i grundskoleklasser. Gymnasiesärskolans elever får sin utbildning i stor utsträckning tillsammans med eleverna i gymnasieskolan. Kommunens sätt att organisera särskolan har uppmärksammats både i den så kallade Carlbeck-kommitténs utredning och av andra kommuner (Skolverkets inspektion, 2004). Många av kommunens skolor arbetar i åldersintegrerade grupper i årskurserna 1–3. Två av kommunens områden har även åldersintegrerad undervisning för årskurserna 1–6.

På kommunens hemsida redovisas kommunens mål och arbetssätt för grundskolan. Undervisning ska enligt denna redovisning ges utifrån elevernas egna förutsättningar och med ett undersökande och

elevaktivt arbetssätt som grund. Varje elev ska utifrån en individuell utvecklingsplan ges möjlighet att nå så långt i sitt kunskapande som hans eller hennes förmåga tillåter. Kommun A menar att skolan måste vara lyhörd för förändringar i samhället och utvecklas i takt med dessa förändringar. På hemsidan finns följande citat:

En lärande skola skall vara flexibel och ständigt utvecklas i takt med samhällsförändringar och därmed vara anpassad till nuets behov men i lika stor omfattning blicka framåt mot framtidens behov.

## Organisationsnivå

I det här avsnittet redovisar jag hur organisationen är uppbyggd genom att ge:

En kort historik av processen som ledde fram till ny organisation samt ny skolplan

En översikt av barn och utbildningsförvaltningen

Därefter en genomgång av skolplanen utifrån det som är relevant för denna studie

Följt av redovisning av Specialpedagogiskt Resurscentrum

Samt till sist en sammanfattning av skolans kvalitetsredovisning –  
Pedagogiskt Bokslut

## *Historik*

Jag vill först ge en beskrivande bakgrund till kommun A:s väg mot att vara *en skola för alla* eller som flera av de intervjuade hellre säger *en skola med alla*. Detta avsnitt grundar sig på svar från de fem personer jag intervjuat. De fem respondenterna är som tidigare nämnts, barn- och utbildningsnämndens ordförande, förvaltningschefen, rektor för Specialpedagogiskt resurscentrum, rektor för en F- till år 6-skola samt

en specialpedagog, som på sin skola har ett övergripande ansvar för elever i behov av särskilt stöd.

Ofta organiserar kommuner sin skolverksamhet så att elever som studerar efter olika kursplaner går i olika klasser eller skolor. Så har skolsystemet i vårt land sett ut under lång tid. I kommun A, någon gång i mitten av 1990-talet, började ett par rektorer, Britta och Anna, fundera över varför man i skolan skiljde på elever i behov av särskilt stöd och elever som var inskrivna i särskolan. Dessa rektorer menade att båda grupper av elever var elever i behov av särskilt stöd. Frågor de ställde sig var: Vad gör vi med dessa elever? I vilken skola vill vi att de ska gå? De två rektorerna visste att man på Nya Zeeland arbetade på ett annat sätt med barn/elever i behov av särskilt stöd och detta arbete ville Britta och Anna ta del av. Därför gjorde de ett studiebesök på Nya Zeeland, tillsammans med en grupp svenska skolledare, för att ta del av hur man där har organiserat sin skolverksamhet. Det framkommer i intervjun av Britta, som är rektor, att:

Än idag har Nya Zeeland det förnämligaste skolsystemet och både vad det gäller arbetssätt, förhållningssätt, utvärdering och organisation finns många delar som är alldeles ypperliga.

På Nya Zeeland fick Britta och Anna ta del av den stödorganisation som finns i deras skolsystem. Elever i behov av särskilt stöd finns ute på respektive skolor och det finns, enligt dem, knappast några segregerade grupper. För att kunna studera verksamheten ingående behövdes ytterligare ett studiebesök på NZ. Efter dessa resor gjorde Britta och Anna ett ställningstagande som innebar att även de elever som är i behov av särskilt stöd ska finnas i den vanliga verksamheten utifrån individuella förutsättningar. Jämsides med att arbetet med framtagandet av en ny skolplan pågick skissade Britta och Anna på ett förslag till ny organisation. De hade två syften med sitt förslag till ny organisation. Britta och Anna ville, som tidigare konstaterats, att:

Alla elever ska gå i sin närmsta skola, även de som är i behov av särskilt stöd i någon form oberoende av orsak till detta. Detta gäller vare sig eleven läser efter särskolans eller grundskolans kursplan  
Höja kompetensen hos personalen som arbetar med barn i behov av särskilt stöd

I kommun A pågick nu två parallella processer – förslag till ny skolplan och förslag på ny organisation. Förvaltningschefen tillträdde sin tjänst i kommun A år 1995 och var därmed ”drivande” i arbetet med den nya skolplanen. En skolplan är ett politiskt dokument som anger inriktningen för arbetet de närmaste åren. Arbetet med att ta fram skolplanen föregicks av diskussioner i den arbetsgrupp vars mål var att lägga förslag till ny plan. I denna arbetsgrupp deltog politiker och tjänstemän som förvaltningschef och rektorer. Kalle, förvaltningschefen, hade för sin del formulerat sina tankar kring tänkbara förändringar av organisationen i en ”egen” utredning/utvärdering där han konstaterade att pedagogerna måste få en chans att förstå hela sitt uppdrag och samtidigt få hjälp och stöd att utföra detta arbete. Frågor han funderade kring var: Vad är barn i behov av särskilt stöd och vad betyder *särskilt* egentligen? Att förstå hela sitt uppdrag betyder i det här sammanhanget att eleverna är lärarnas ansvar. Kalle funderade kring hur stödet till lärarna skulle se ut och han ville skapa ett system som kunde serva hela kommunen. Kalle tog med sig sina tankar, kring en ny stödorganisation, till den nytillsatta arbetsgruppen.

Gruppen, bestående av representanter för politiker och tjänstemän, som arbetade med framtagandet av en ny skolplan lade fram sitt förslag och år 1996 antogs den av fullmäktige i kommunen. I denna skolplan fanns nu riktlinjer bland annat kring hur arbetet med barn i behov av särskilt stöd skulle utformas. Alla elever, även de som

studerade enligt särskolans kursplan skulle integreras i grundskolan efter individuella utvecklingsplaner.

Skolplanen antogs av eniga politiker. Det mest kontroversiella i skolplanen var att landsbygdsskolorna skulle vara kvar. Att särskolans elever, i och med den nya skolplanen, skulle integreras i grundskolan efter individuella utvecklingsplaner var för dem som arbetat fram skolplanen inte särskilt kontroversiellt. Men arbetet att nå konsensus föregicks av en process där man diskuterade tillsammans, politiker och tjänstemän. Anna, rektor för en F- till år 6-skola och deltagare i ”skolplansgruppen”, berättar att:

När vi var färdiga med vår diskussion så var vi väldigt överens i gruppen om att särskolans elever inte skiljer sig från andra elever – det enda som skiljer dem här barnen från andra barn i behov av stöd är att de placeras i separata klasser.

De två rektorerna, Anna och Britta, initierade ett projekt i form av specialpedagogiskt nätverk i kommunen där pedagoger med ansvar för specialpedagogiska frågor ingick. Syftet med nätverket var, enligt Anna och Britta, att höja statusen hos specialpedagogerna samt undersöka hur en stödorganisation för särskolan skulle kunna se ut. Anna menar att hon och Britta hade en önskan om att särskolan skulle se annorlunda ut än den då gjorde.

Därefter formulerade Britta och Anna ett förslag till en ny organisation som presenterades för förvaltningschefen. Organisationsförslaget som de lämnade till förvaltningschefen blev väl mottaget, kanske till en del beroende på att det stämde väl överens med Kalles egna tankar. Förslaget hamnade så småningom efter en lång process på politikernas bord där den antogs. I och med detta beslut samt antagandet av ny skolplan hade kommunens politiker och tjänstemän påbörjat arbetet mot *en skola för alla*. En ny stödorganisation skulle skapas och den nya skolplanen skulle förverkligas ute i verksamheten.

I och med att särskolans elever nu kom att integreras i grundskolan, efter individuella utvecklingsplaner, så blev alla elever den enskilde rektorns ansvar. Detta var till en början kontroversiellt ute på skolorna. Det var ett helt nytt tänkande kring skolans uppdrag att alla elever ska gå i sin närmsta skola och ingen ska särskiljas. Till en början var inte detta allas åsikt, enligt flera respondenter. Kalle, förvaltningschefen, menar att han var ifrågasatt av många till en början, både av tjänstemän och av politiker. Det var ju också så att pedagogerna som skulle möta alla elever i klassrumssituationer inte hade deltagit i gruppen som arbetade med nytt organisationsförslag. Den nya skolplanen var inte förankrad hos pedagogerna innan beslut fattades vilket betydde att det kan beskrivas som ett ”beslut ovanifrån”. En lång period av kompetensutveckling, diskussioner och samtal började inom skolorna i kommunen. En del pedagoger och skolledare har ansett att elever i behov av särskilt stöd – mer specifikt elever som studerar enligt särskolans kursplan – är inte ”deras bord”.

Kalle, förvaltningschefen, kommenterar ”meningen som är guld värd” och säger att han hade ingen uppfattning om att detta var så revolutionerande – det var ju det uppdrag man hade, det är först efteråt han förstått att det var viktigt att det skrevs in i skolplanen. ”Meningen som är guld värd” är den mening i skolplanen som säger att särskolans elever ska integreras i grundskolan efter individuella utvecklingsplaner.

Britta, rektor för SPRC, menar att idag är det en självklarhet att alla pedagoger arbetar med alla elever, men så har det inte alltid varit. Det nya arbetssättet är en konsekvens av den nya organisationen. Britta menar att det har funnits olika åsikter genom åren och från början var det inte helt enkelt vilket följande citat visar:

Det var inte så att alla föll en om halsen hela tiden utan det var mycket delade åsikter. Det fanns ju dom som redan själva var inne och ville jobba på

det här viset, att finnas i helheten med sina barn, men det fanns ju också dom som var rädda för det här. Jag menar, det ställer ju mycket högre krav att jag ska flytta mig dit barnen finns, jag ska ingå i arbetslag och påverka helheten på ett gynnsamt sätt för barnet som har extra behov, än att jag sitter någonstans och väntar på att ett antal barn kommer till mig och jag tar hand om dom där.

I och med att det står i skolplanen, att elever som studerar efter sarskolans kursplan ska integreras i grundskolan, har uppdraget varit att förverkliga detta mål i verksamheten. Det har funnits ett motstånd men numera är *viljeinriktningen kristallklar* enligt Anna, rektor för F-till år 6-skola.

Lasse, barn- och utbildningsnämndens ordförande, menar däremot att det fortfarande finns ett relativt stort motstånd bland vissa lärargrupper. Han säger att:

De lärare som en gång provat på det här att ha integrerade elever – där är det sällan eller aldrig några större problem nu.

De lärare som inte har haft elever inskrivna i sarskolan har nog en rädsla för att inte klara av arbetet och därmed ett motstånd, tror Lasse. Ungefär samtidigt i tiden bestämde politikerna i kommunen att barn- och utbildningsförvaltningen skulle få en miljon kronor extra till skolan. Denna miljon räckte till att anställa tre psykologer som fick uppdraget att handleda arbetslagen i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Nu skapades Elevhälsan (1997) och här kom senare det Specialpedagogiska Resurscentrat att ingå. Den nya organisationen innebar att pedagogerna ställdes inför frågor som: Vad betyder *en skola för alla*? Förvaltningschefen Kalle, menar att i och med att de började diskutera så kom en värdegrundsdebatt igång. Organisationen föregick värdegrundsfrågorna och till en början var, som tidigare nämnts, irritationen stor ute på skolorna. Kalle menar att:

Man ville inte ha handledning, man ville ha någon som tog hand om de elever som behövde stöd.

Den nya organisationen innebar också att politikerna fick många frågor från pedagoger och rektorer som var irriterade över nyordningen och på grund av detta blev politikerna oroliga, enligt Kalle. Han blev, enligt honom själv, oerhört ifrågasatt och fick mycket kritik. Det var till en början en tid av väldig turbulens men Kalle säger att *man måste ju röra omkring lite grand – ur kaos föds ett och annat*. Värdegrundsfrågorna var, enligt Kalle, en nödvändighet och en utgångspunkt för att börja jobba med hela uppdraget – som i det här sammanhanget avser alla elever. Han ansåg att eleven i centrum måste vara utgångspunkten för samtal och diskussioner. I och med den nya organisationen fick rektorerna begära stöd genom SPRC (Specialpedagogiskt Resurscentrum) och detta var inte heller populärt i början utan det möttes av en hel del kritik. Men kritiken har med tiden tystnat och i förra årets Pedagogiska Bokslut (2003) skrev alla, enligt Kalle att de (personalen) hade ett gott samarbete med Resurscentrals personal. Förvaltningschefen Kalle fortsätter:

För fem år sedan så skrev man att det inte fungerar särskilt bra därför att dom ställer för höga krav på oss. Det är i allra högsta grad en utvecklingsfråga. Ser du vi har mycket att lära än, men vi har kommit en bit på väg.

På min fråga om någon lärare slutade sitt arbete under denna period svarar Kalle:

Så var det i början ... det var folk som slutade ... lärare vet jag inte direkt men det var väl en del, men eftersom det var ont om specialpedagoger så var det väl en del som stack till grannkommunerna för såna vansinnigheter ville man inte veta av – men dom har kommit tillbaka, tror jag.

Kalle säger att:

Idag ser vi ingen skillnad – i stort sett – på särskoleelever eller andra elever i behov av stöd. Man har olika behov av stöd. Och därför är det naturligt att elever finns där de bor och där får den hjälp de behöver.

Kalle menar att för honom har det varit självklart att alla elever går tillsammans i en skola för alla och han menar att:



Det finns bara en sak och det är om eleven är i centrum så är eleven i centrum. Och det gäller individens utveckling, då är det vårt uppdrag. Sen om vi misslyckas, det är en annan sak, men vi måste åtminstone försöka och då tycker jag att det är lite knepigt att man för tidigt exkluderar dom och så där.

Kalle anser att det inte spelar någon roll vilken skola föräldrar väljer egentligen därför att deras barn får lika mycket stöd oavsett vad föräldrarna väljer - för barnet är i centrum och i behov av särskilt stöd.

Anna, rektor för en F- till år 6-skola, säger att:

Jag tror inte den politiker finns som skulle våga ändra på – jag tror inte att dom föräldrarna finns som skulle vilja ha tillbaka en särskola, ett särskilt hus, nånstans dit alla ungar bussas. Utan man börjar också se att man har rättigheter. Men det är en utmaning att se till att kvaliteten är hög.

Anna är noga med att påpeka att det handlar om att skriva en individuell plan för varje elev. Undervisningen och formen för hur den ska se ut, är en utmaning för pedagogerna. Anna menar att:

Spridningen mellan särskolans elever är ju enorm. Det går ju inte att säga att det ska se lika ut. Jag menar att om du har fyra elever i en grupp, vad är det då som säger att dom får kontakt med varandra och får bra relationer bara för att dom har ett handikapp – det kan se väldigt olika ut.

I *en skola med alla* är alla ansvariga för eleverna. Anna menar att det i dagens skola (i Sverige) finns relativt många elever som inte är med i den ordinarie gruppen. Det finns elever som har Damp eller dyslexi eller annan diagnos och som undervisas i smågrupper.

Anna som är rektor påpekar:

Vi är duktiga på att sätta bokstäver på dom och vi är duktiga på att säga att dom har vi inte ansvar för. Och skolan är fortfarande där att vi kan flytta in en grupp elever och sen flytta ut en annan grupp. Men ska vi ha en skola för alla så är det det.

Rektor för SPRC, Britta, menar att det inte alltid är självklart att alla elever ingår i en "helhet". Hon menar inte de elever som läser enligt särskolans kursplan, utan de elever som inte smälter in socialt i gruppen. Dessa elever kan vara oerhört krävande för pedagogerna, enligt Britta. De signaler och frågor som Britta får, rör ofta elever med en

social problematik. Numera ställs aldrig liknande frågor kring särskolans elever, det är självklart att dessa elever ingår i *en skola med alla*.

Både Kalle, som är förvaltningschef och Lasse, ordförande i barn- och utbildningsnämnden, efterlyser ett större samarbete med samhället i övrigt. Kalle vill gärna ha ett större samarbete med socialförvaltningens individ- och familjeomsorg (IFO) även om det redan idag finns ett samarbete. Han konstaterar att:

Det räcker inte att skolan gör sitt och sen fallerar det i övrigt utan då måste man jobba ihop mycket, mycket mer och det tycker jag att vi kan bli väldigt mycket bättre på – men vi håller på för fullt.

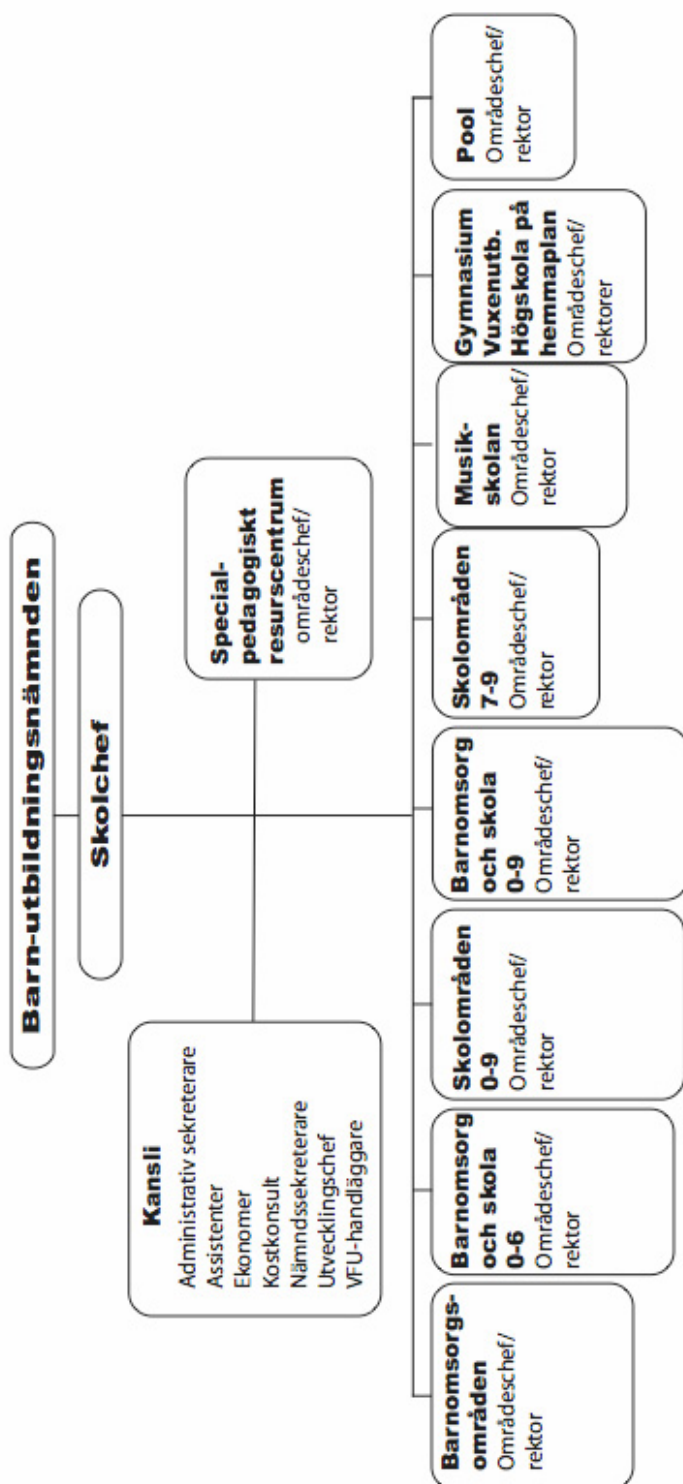
Han fortsätter:

De ultimata är väl att man har en organisation som är så flexibel så att alla får vad alla behöver.

Lasse påpekar att han skulle önska att det fanns fler arbetstillfällen för personer som har ett begåvningshandikapp. Han anser inte att de jobb som finns på ”Dagcentra” är några riktiga jobb. Han menar att kommun A inte är bättre än någon annan kommun i det här fallet. Dock har han en vision som följande citat ger uttryck för:

När barnen här växer upp så vet dom (alla andra, min anm.) ju vad det handlar om och då kommer dom inte att ha någon rädsla för såna barn eller vuxna heller.

Efter denna redogörelse av historiken kring ny organisation och ny skolplan vill jag fortsätta genom att beskriva hur kommun A idag har organiserat sin verksamhet. Även i detta avsnitt används dokument samt svar från dem jag intervjuat.



Modell 2: Organisations schema

Varje skolområde har en områdeschef/rektor som ledare för en ledningsgrupp där samtliga arbetsenheter representeras av sin verksamhetsledare. Verksamhetsledarna i denna ledningsgrupp är också pedagogiska ledare i sina respektive arbetslag. På detta sätt har man, enligt skolplanen, skapat arbetsplatser där beslut fattas i samverkan och samförstånd. Genom att organisationen upprätthåller en dialog med medarbetarna, strävar efter en helhetsförståelse samt delaktighet, menar man att det skapas en stor arbetsglädje. Under år 2004 var sjukfrånvaron 4,3 procent inom förskola och skola. Samma år var det 1,5 procent som anställdes inom förskola och skola medan de som slutade sin anställning uppgick till 3,7 procent.

Förvaltningschefen, Kalle, säger att:

Organisationen i kommunen gör att det är fler människor som ser hela uppdraget. Detta har gjort att det är lättare att tala om en skola för alla.

Han menar vidare att i organisationen har man:

Blivit mer mogen att ta hand om alla barn – man aborterar inga problem utan man löser dem.

Kalle anser att modellen med ledningsgrupper har blivit en succé och kommunen har fått uppmärksamhet för detta. Ordförande för barn- och utbildningsnämnden, Lasse, säger att han tror att nuvarande skolorganisation är positivt för barnen/eleverna i längden. Lasse menar att:

Alla blir behandlade med mer respekt och mer förståelse än vad man blir om några elever går i ett klassrum vid sidan om någonstans eller kanske till och med i en skola vid sidan om.

Både Kalle och Lasse tror att kommunen är tämligen ensam om att i praktiken *ha en skola med alla* och detta bekräftas av Statistiska Centralbyrån (SCB) som för år 2005 redovisar att Kommun A är en av fem kommuner (inom den kommunkategori den tillhör) som integrerar alla/de flesta elever i den ordinarie grundskolan. Förvaltnings-

chefen menar att den organisation man har blir kvar – det finns inget att gå tillbaka till. Däremot är organisationen ett verktyg för att lösa uppgifter och man måste ha ett verktyg som passar. Organisationen kan behöva anpassas och ibland bytas ut, men inriktningen att alla elever, i största möjliga utsträckning, ska gå i sin närmsta skola ligger fast. För att få arbeta inom skolan i kommun A förutsätts att man är villig att arbeta efter målsättningen en skola för alla. Vid nyrekrytering av pedagoger till skolorna läggs stor vikt vid kompetens men också vid den sökandes värdegrund. En nödvändig grund att stå på är att kunna välkomna alla barn/elever i en vanlig klass. Kommun A beskrivs i dokument och intervju svar som en kommun där man arbetar med *en skola för alla* eller som flera av de intervjuade säger *en skola med alla*.

### *Skolplan 2000 - En skola för livet – en lärande skola*

Skolplanen för kommun A antogs 1996 och omfattade då perioden 1996–1999. Denna plan har sedan antagits återigen utan att ha reviderats och heter nu Skolplan 2000. Det finns och har funnits en politisk enighet kring skolplanen enligt Lasse som är barn- och utbildningsnämndens ordförande. Förvaltningschefen menar att organisationen föregick värdegrundsfrågorna. Den nya organisationen fanns med i skolplanen redan 1996 men det har tagit tid att förankra tanken att skolan är *en skola för alla*. I skolplanen finns den mening som av flera respondenter anses vara guld värd, där står att *särskolans elever ska integreras i verksamheten i respektive skola enligt uppgjorda handlingsplaner*. Denna mening har medverkat till att kommun A nu anser att man har en skola för alla, enligt alla respondenter. Alla skolformer ingår i denna skolplan och därmed har samtliga skolformer ett gemensamt måldokument. Skolplanen länkar samman alla skolformer till ett

livslångt lärande utifrån en gemensam syn på kunskap, utveckling och lärande. I avsnittet *Grundläggande demokratiska värden* anges att elevinflytande – delaktighet och ansvar – ska utvecklas till att bli en självklarhet i alla skolformer. Elevernas delaktighet ska prägla den pedagogiska verksamheten och riktlinjer för detta ska finnas i skolornas arbetsplaner. Jag ger här en sammanfattning av de delar av skolplanen som är relevant för denna studie.

Förskolan är i detta dokument det första steget i det livslånga lärande och tillsammans med grundskolan, särskolan, musikskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen skapar skolplanen en medveten pedagogisk helhet – en skola för livet – en lärande skola.

Under rubriken En skola för livet – en lärande skola anges att skolan:

- Garanterar alla elevers personliga utveckling utifrån pedagogisk mångfald och individualiserade utvecklings- och utbildningsplaner
- Motsvarar behovet av kompetenshöjning och vidareutbildning i yrkeslivet – i hela livet
- Lär sig själv och förändrar sig själv i takt med ständiga samhällsförändringar – och är dessutom med och påverkar utvecklingen

Lärandet ska präglas av pedagogisk mångfald utifrån individualiserade utbildningsplaner för att varje individ ska få möjlighet att nå så långt i sin kunskaps- och personlighetsutveckling som hans eller hennes förmåga tillåter. För att ytterligare betona att det handlar om ett livslångt lärande benämns i skolplanen alla individer i lärande för elever, detta gäller även barnen i förskolan. Det livslånga lärandet innebär att skolan får en viktig uppgift i att utveckla metoder för lärande, där förmågan att söka och värdera kunskap är en stor tillgång.

Skolplanen anger att man därför i större utsträckning ska arbeta utifrån en helhetssyn med teman över ämnesgränser för att få elever att se helheter och förstå sammanhang.

Följande citat speglar synen att det livslånga lärandet inte bara gäller elever – det gäller också pedagogerna/personalen.

Ökade krav på lärarnas kunskap om lärandets processer förutsätter också planer och strategier för personalens ständiga kompetensutvecklingsbehov för att kunna möta nya förutsättningar och samhällskrav. Likaså måste skolans personal stödjas i sitt dagliga pedagogiska arbete, då skolans traditioner inte längre uppfattas som givna och odiskutabla (s 5).

Samarbetet och öppenheten mellan pedagoger i arbetslag inom och mellan de olika skolformerna bidrar ytterligare till skolutveckling. Skolplanen understryker betydelsen av all skolpersonals gemensamma arbete med elevers kunskaps- och personlighetsutveckling.

I skolplanen påpekas att skolan ska vara en levande del av samhället med ambitionen att ständigt utvecklas för att på så sätt bidra till en positiv samhällsutveckling. Under avsnittet *Skolan, hemmet och omvärlden* finns formuleringen:

Nya former för skolans samverkan med arbetslivet och närsamhället ska utvecklas och prövas i anslutning till undervisningen.

En skola för livet – en lärande skola:

- Betonar livskvalitet och ser elevernas trygghet som en förutsättning för att de ska kunna uppleva skolarbetet som roligt – med liv och lust, arbetsglädje, skratt och gemenskap
- Ger möjlighet för elever och föräldrar att vara delaktiga och uppmuntrar även andra intressenters självklara möjlighet till dialog

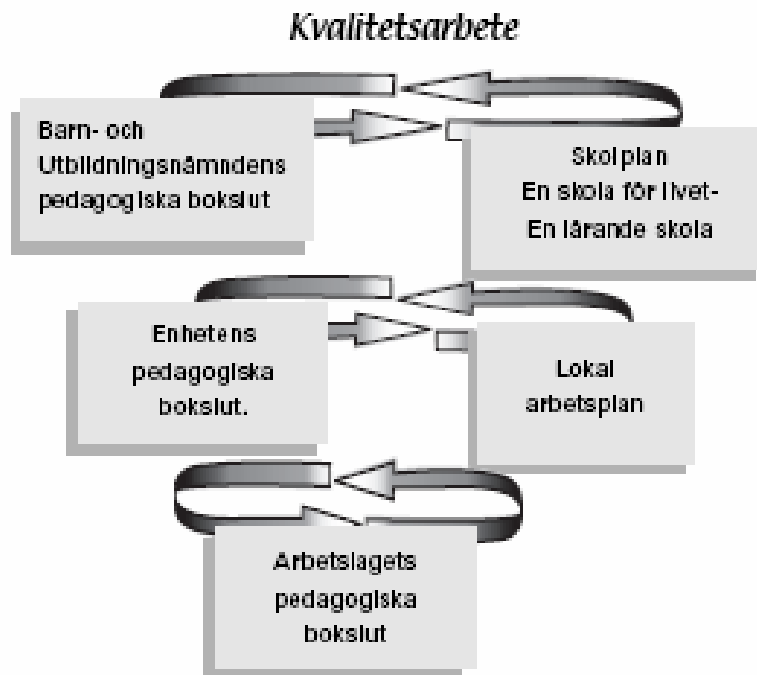
I denna skolplan finns en mening som de fem respondenterna ger stor betydelse, vilket påpekats tidigare, när det gäller att arbeta för ”en skola för alla”. Denna mening återfinns under avsnittet *Elevens kunskaps- och personlighetsutveckling* i skolplanen och den innebär

att särskolans elever ska integreras i verksamheten vid respektive skola efter uppgjorda åtgärdsprogram.

I den kommunala skolplanen avsnittet *Elevens kunskaps- och personlighetsutveckling* står under rubriken *Mål att uppfylla* att ett ”individuellt åtgärdsprogram”, som upprättas för varje elev med behov av särskilt stöd, ska utgöra en väsentlig del i det pedagogiska arbetet för elevens kunskapsutveckling. Åtgärdsprogrammen ska fortlöpande följas upp och de ska årligen analyseras i anslutning till respektive skolområdes pedagogiska bokslut. Vidare anges att individuell stimulans ska ges för enskilda elevers kunskapsutveckling. Arbetsplanerna ska utformas utifrån helhetsperspektivet förskola, grundskola, gymnasieskola till stöd för elevens kontinuerliga kunskaps- och personlighetsutveckling. En individuell utvecklingsplan ska synliggöra varje elevs utveckling – detta gäller inom alla skolformer. Ytterligare mål som ska uppnås är att rutiner utarbetas i vilka elevvårdspersonalens, lärarnas och föräldrarnas roller klarläggs, utvärderas och utvecklas.



I skolplanen lyfts arbetet med kvalitetsfrågor fram och blir tydligt i följande modell som är hämtad ut kommun A:s skolplan:



Modell 3. Kvalitetsarbetet inom barn- och utbildningsförvaltningen (Skolplan, 2000)

Skolplanen avslutas med ett avsnitt kring *kvalitets- och verksamhetsutveckling*. Där anges under rubriken *Mål att sträva mot* att:

Verksamheten ska präglas av ett kvalitetstänkande där uppdrag och satta mål ska styra verksamhetsutveckling

Under rubriken *Mål att uppnå* anges att:

Skolplanens mål ska bearbetas efter skolenhetens lokala förutsättningar och dokumenteras i den lokala arbetsplanen. Skolenheterna svarar för en kontinuerlig uppföljning av sin verksamhet. Skolenheterna har ansvar för utvärdering av prioriterade målområden. Övergripande utvärderingar skall göras avseende verksamheten i ett helhetsperspektiv. Enheternas uppföljnings- och utvärderingsplaner ska samordnas så att en övergripande kvalitetsredovisning kan göras med utgångspunkt från skolenheternas interna redovisningar.

Skolenheternas utveckling sammanfattas i följande punkter:

- Det pedagogiska ledarskapet i ledningsgrupp och arbetslag ska genomsyras av delaktighet och gemensamt ansvarstagande i arbetet mot utbildningsmålen. Det pedagogiska utvecklingsarbetet ska prioriteras.
- Målstyrning, kvalitetsutveckling och personalens kompetensutveckling ska prägla verksamheten på alla nivåer.
- Specialpedagogisk kompetensutveckling ska stärka enskilda elevers rättigheter och bidra till pedagogisk metodutveckling i arbetslagen.

### *Specialpedagogiskt Resurscentrum*

Det specialpedagogiska Resurscentrumets (SPRC) uppgift är att vara ett stöd till förskolans och skolans organisationer och deras pedagogiska verksamheter. Personalen vid Resurscentrum har som mål att arbetet gentemot förskola och skola ska vara långsiktigt, systematiskt och förebyggande. SPRC ingår i det som numera heter Elevhälsan. SPRC ansvarar för fördelning och uppföljning av särskolans resurser och kommunens centrala satsning för barn och ungdomar inom förskola och skola.

Personalen inom SPRC består av en rektor/chef, psykologer, varav en är verksamhetsansvarig, en hörselpedagog, en bildpedagog, en skolassistent samt ett hundratal stödpersoner, de flesta med pedagogisk utbildning. Av stödpersonalen har 64 procent pedagogisk utbildning och 36 procent har omsorgsutbildning. Av den personal som har pedagogisk utbildning är många specialpedagoger. Denna grupp har ett stort ansvar för samordning och stöd till personal. Specialpedagogerna är mycket tydliga i att deras arbete omfattar planering, uppföljning, utvärdering och handledning. Men arbetet innehåller också

stödjande och undervisande insatser direkt mot elev/elever för att den/de ska känna delaktighet och samhörighet.

Personal som har omsorgsutbildning har uppdraget att främst arbeta som ett nära stöd till eleven som har behov av särskilt stöd, i förskola, skola och skolbarnsomsorg. Målet beskrivs vara att arbeta för en positiv skola, stärka elevens utveckling och självständighet samt utveckla den sociala kompetensen. SPRC:s personal arbetar tillsammans med skolornas övriga personal, de ingår i arbetslagen och delar ansvaret för skolans samtliga elever. Specialpedagoger ingår däremot inte i SPRC:s övergripande organisation – de är placerade ute i de olika skolområdena, allteftersom behov uppstår.

Uppgiften för SPRC:s rektor är att leda, utvärdera, utveckla och samordna stödorganisationen i läroprocessen. Rektor har också det övergripande ansvaret för inskrivning i särskolan. I kommun A har inte inskrivningen i särskolan ökat, vilket är fallet i många kommuner. Kalle, förvaltningschefen, tror att det beror på att man på andra ställen skriver in elever i särskolan för att få tillgång till mer resurser. Britta säger att hon skulle vilja att deras kommun fick bli en försökskommun genom att låta alla elever studera efter samma läroplan, utifrån sina individuella förutsättningar. Hon vill under en försöksperiod få tillåtelse att slopa särskolan som skolform. Christina, specialpedagog, tillägger att det enda man kan säga om inskrivning i särskola är att det är en fördel för elever på högstadiet därför att då ska betyg sättas. Det som behöver bearbetas och lösas är just frågan om betyg, men både Britta och Christina är övertygade om att betygsfrågan går att lösa på ett tillfredställande sätt. Båda menar att i och med att varje elev har en individuell studieplan och genom portfoliotanken får inflytande över sin egen utbildning är det inte så konstigt att ha en elev som har utvecklingsstörning.

Britta, som nu är rektor för SPRC, var tidigare rektor för bland annat kommunens särskoleelever. Britta menar att:

Vi har ingen elev som följer särskolans kursplan som inte är rejält utredd.

Christina, specialpedagog, instämmer och påpekar att *man har ju inte gemensamma kriterier för hur man skriver in i särskolan*. I kommun A följer man de kriterier som anges i skollagen för att inskrivning i särskola ska vara aktuell. Christinas uppfattning är att inte alla kommuner i vårt land tillämpar dessa kriterier.

Till SPRC:s övergripande organisation hör den psykologiska verksamheten och dess arbetsuppgifter är att stödja utvecklingen av en god lärandemiljö genom ett långsiktigt och systematiskt arbete. Hörselpedagogen, tillhör också den övergripande organisationen, och arbetar för att ge elever och personal kunskap och medvetenhet så att lärandeprocessen blir så optimal som möjligt. Bildpedagogens uppgift är att stötta elever utifrån deras förutsättningar, samt att uppmuntra deras samlärande och skapande förmåga. Skolassistenten arbetar administrativt och skapar tillgänglighet samt kontinuitet. Även bildpedagogen och skolassistenten ingår i den övergripande organisationen. Den stödpersonal som arbetar inom SPRC har som sin huvudsakliga uppgift att se till att skolan är till för alla elever. Arbetet vid SPRC består av de uppdrag man får från respektive områdeschef. Britta, som är rektor för SPRC, berättar att det inte finns någon mall för hur mycket resurser enskilda elever ska få utan detta avgörs i varje enskilt fall. En behovsbedömning, utförd av områdeschef och specialpedagog, lämnas till SPRC som fördelar de resurser man förfogar över. Man följer upp och utvärderar sin egen verksamhet genom de årliga pedagogiska boksluten. I det pedagogiska bokslutet för år 2004 skriver rektor att hon som ledare för stödorganisationen under åren haft som mål:

Att utveckla stödfunktioner som i alla led jobbar för skolor och förskolor med alla elever och ett inkluderande synsätt (s 4).

### *Pedagogiskt Bokslut för barn- och utbildningsförvaltningen 2004*

Barn- och utbildningsförvaltningen redovisar varje år sin verksamhet i form av ett Pedagogiskt Bokslut. *Pedagogiskt Bokslut* är titeln på det dokument som utgör skolans obligatoriska kvalitetsredovisning enligt SFS 1997:702 och SFS 2001:649.

1 § Varje skola som ingår i det offentliga skolväsendet skall årligen upprätta en skriftlig kvalitetsredovisning som ett led i den kontinuerliga uppföljningen och utvärderingen av verksamheten.

Kvalitetsredovisningen skall innehålla en bedömning av i vilken mån de nationella målen för utbildningen har uppnåtts och en redogörelse för vilka åtgärder skolan avser att vidta om målen inte har uppnåtts.

2 § Varje kommun skall senast den 1 maj varje år upprätta en skriftlig kvalitetsredovisning för föregående kalenderår.

Kommunens kvalitetsredovisning skall bygga på skolornas kvalitetsredovisningar och innehålla en bedömning av i vilken mån de nationella målen för utbildningen har uppnåtts samt en redogörelse för vilka åtgärder kommunen avser att vidta om målen inte har uppnåtts.

I Skolplanen för kommun A behandlas i ett kapitel *mål för kvalitets- och verksamhetsutveckling*. Dessa ska ses som processmål och är starkt styrande för kvalitetsarbetet. Numera är kvalitetsarbetet i hög grad etablerat och det utvecklas fortlöpande. Varje skolområde redovisar läsårsvis sitt pedagogiska arbete och dessa rapporter sammanställs efter kalenderårets slut i ett gemensamt dokument – Det Pedagogiska Bokslutet.

Centrala satsningar, uppföljningsarbeten och utvärderingar vägs in i en samlad bedömning av förskolans och skolans kvalitet (kommunens hemsida).

Det pedagogiska Bokslutet för år 2003 tog upp begreppet *granskning* som ett led i kvalitetsarbetet. Genom Skolverkets inspektionsrapport 2005 har kommun A:s verksamhet granskats som ett led i Skolverkets uppdrag. Skolverkets inspektionsrapport har givit respons till kommunens strategiska och långsiktiga arbete inom verksamheterna. I rapporten redovisas både positiva och negativa företeelser inom de olika verksamheterna. Det står att läsa i det Pedagogiska Bokslutet att:

Vissa delar och företeelser lyfts fram som mycket goda exempel. Förutsättningarna för att bedriva en bra verksamhet bedöms som mycket goda. Ett antal punkter där vi bör förbättra verksamheten redovisas också. I de flesta fall rör det brister på enstaka områden.

Negativa påpekande rör bland annat modersmålsundervisningen, rätten till studiestöd på modersmålet och i vissa stycken svenska som andraspråk. Detta är några områden som lyfts fram i flera Pedagogiska Bokslut och där har man konstaterat att det finns svårigheter och problem som är förknippade med att kunna erbjuda och organisera en bra verksamhet på detta område.

Vidare framkommer att det tillsattes en särskild strategigrupp under förra våren (2004) för att se över innehåll, former och resursfördelningsprinciper för både svenska som andraspråk och modersmål. Ytterligare en arbetsgrupp ser över förskolans problematik inom samma område.

I det Pedagogiska Bokslutet framkommer att Tillsynsmyndighetens granskning har givit värdefullt material för fortsatt utvecklingsarbete inom de områden som granskningen omfattar.

Sammanfattningsvis konstateras i Bokslut för 2004 (enligt Förhandsrapport från Skolverket) att kommun A:s verksamheter håller en god kvalitet.

Det Pedagogiska Bokslutet redovisas fortsättningsvis under följande rubriker: kvalitetsredovisning – elevernas kunskaper – en likvärdig utbildning – elevens delaktighet – skolan, hemmet och omvärlden – egna prioriterade områden – samt betygsanalys. Efter varje delområdes utvärdering finns ”Åtgärder för utveckling”. Här följer en sammanställning av varje delområde och jag har valt att fokusera på det som är adekvat för denna studie.

### *Kvalitetsredovisning*

I Pedagogiskt Bokslut för 2004 redovisas en kvalitativt god verksamhet. Ett av fundamenten i barn- och utbildningsförvaltningens styrsystem är en organisation med rektor som ledare för en ledningsgrupp. Verksamhetsledarna i denna ledningsgrupp är pedagogiska ledare i sina respektive arbetslag. I årets uppföljningssamtal med ledningsgrupperna redovisas en allt större medvetenhet om skolans uppdrag och strategier för att genomföra detta uppdrag.

En målstyrd verksamhet kräver att ett resultat går att identifiera och värdera, dvs. att måluppfyllelsen går att avgöra/bedöma. Resultatets mätbarhet och mätningens relevans är därmed avgörande. Årets uppföljningssamtal har därför fokuserat på begreppet resultat. Dokumentation som stöd för både individuell utveckling och organisationens kvalitetsarbete är ett sätt att kunna följa en utveckling och påvisa ett resultat. Den dokumentation som visar och stödjer varje elevs utveckling är omfattande och alltmer systematisk och är ett område som fortgående utvecklas och förbättras.

Kvalitetsarbetet och den uppföljnings- och utvärderingsprocess som hålls samman genom Pedagogiskt Bokslut är av sådan omfattning att formerna behöver utvecklas. En särskild webbplats håller på att utvecklas för att alla dimensioner ska ges vederbörligt utrymme.

I det Pedagogiska Bokslutet finns många åtgärder för verksamhetens utveckling, bland annat ska det processinriktade kvalitetsarbetet fortsätta.

I enlighet med vad som initierades i Pedagogiskt Bokslut för 2003 skall gemensamma direktiv tas fram för elevernas individuella dokumentation. Detta i syfte att skapa en gemensam vokabulär och ge stadga åt en rik flora av olika dokumentationssätt.

Begreppen resultat, bedömning och en likvärdig betygsättning är områden som kommer att sättas i fokus. Kompetensutvecklingsinsatser liksom ett långsiktigt strategiskt arbete påbörjas under våren 2005.

Behovet av kvalitetsinstrument har ökat i takt med ett alltmer medvetet kvalitetsarbete. Det handlar om att kunna definiera och mäta resultat, att kunna göra djupgående analyser och att hitta jämförbara storheter. Goda exempel skall ses som vägledande.

Förvaltningen skall skapa en särskild webbplats/hemsida där samtliga sammanhängande dokument kan länkas samman på ett sådant sätt att kvalitetsarbetet blir mer interaktivt genom att jämförelser kan göras över både tid och rum.

### *Elevernas kunskaper*

Rubriken, som återfinns i det Pedagogiska Bokslutet, är i sin helhet: Elevernas kunskaper – intresse och lust att lära med särskilt fokus på språk och matematik. Här betonas särskilt elevernas intresse och lust att lära eftersom detta är helt avgörande för kunskapsinhämtande och utveckling. Elevers rätt till studiehandledning på sitt modersmål anges som viktigt för kunskapsutveckling. Denna aspekt uppmärksammas som en ”åtgärd för utveckling”. Modersmålsträningen handlar om att ge eleven trygghet och en reell chans till tvåspråkighet vilket numera



anses både personlighets- och prestationsutvecklande. Den individuella dokumentationen har särskild betydelse för att förmedla adekvat information om elevens kunskapsutveckling och för att minimera de brott som stadiemyten innebär. Som ”åtgärd för utveckling” anges att övergångsrutiner mellan ”stadier” behöver vidareutvecklas.

### *En likvärdig utbildning*

Underrubriken är: En likvärdig utbildning – elever i behov av särskilt stöd med fokus på den pedagogiska kontinuiteten. I de olika verksamheterna har ett inkluderande förhållningssätt etablerats, enligt det Pedagogiska Bokslutet (2004). Skolan inkluderar alla elever i grund- och särskola. Detsamma gäller för de flesta gymnasieelever. Kommunens särskoleverksamhet – de elever som studerar enligt särskolans kursplan – bedöms av Skolverkets tillsynsmyndighet hålla en mycket hög kvalitet. SPRC bistår med en personalstöddressurs för elever i behov av särskilt stöd. Det Pedagogiska Bokslutet visar att specialpedagogresurser inte finns på alla förskoleområden, men från och med 2005 klarar man detta behov. Ett högprioriterat förbättringsområde är problematiken kring stadiövergångarna. Det gäller stora skillnader i arbetssätt samt hur den individuella dokumentationen görs och hanteras. Ett tydligt stöd för elever som behöver ett sådant är att det finns väl genomarbetade åtgärdsprogram. De elever som inte får ett avgångsbetyg i något ämne, får ett skriftligt omdöme, som ska tala om vad eleven kan istället för vad som inte uppnåtts.

### *Skolans värdegrund – elevens delaktighet*

I takt med utbildningsväsendets ökade fokus på måluppfyllelse ser pedagogerna en klar vinst med att låta barnen/eleverna få delta i planering, genomförande och uppföljning av det egna arbetet. I förskolan

betonas vikten av att personalen är lyhörda för barnens idéer och initiativ. I skolan ligger tyngdpunkten för elevinflytande på utformandet av elevens pedagogiska dokumentation som exempelvis individuella utvecklingsplaner och portfolios. Även ett formellt inflytande finns för elever genom att ha möjlighet att delta i klassråd och elevråd. De äldre eleverna anser att de inte har möjlighet att påverka verksamheten, vilket framgår av elevenkäter. Här måste skolorna, enligt det Pedagogiska Bokslutet (2004), se över och införa åtgärder för fortsatt utveckling. Personalen upplever att de inte hinner med de vardagliga, sociala samtalen med eleverna. Elevenkäter visar också att det förekommer mobbning i skolorna. Men den mycket bestämda uppfattningen av alla inom förvaltningen är, enligt Kalle som är förvaltningschef, att särskoleeleverna i kommunen är mycket mindre utsatta för kamraternas mobbning än de andra eleverna. Kalle menar att detta "resultat" också är en betydande del av inkluderingen. "Vanliga" elever blir ödmjuka i mötet med särskoleeleverna, enligt Kalle.

För att motverka och förebygga den mobbning som finns måste de sociala samtalen med eleverna prioriteras. Många skolområden ger uttryck för att en diskussion/kommunikation kring skolans verksamhetsmål samt betygs-kriterier måste föras med föräldrar och elever.

### *Skolan, hemmet och omvärlden*

Här finns underrubriken: Skolans värdegrund – skolan, hemmet och omvärlden.

All personal i förskola och skola arbetar aktivt för att stärka kontakten med föräldrarna/hemmen. Personalen i förskola och skola säger i det Pedagogiska Bokslutet (2004) att de är överens om att kontakten med hemmen är av stor betydelse för barnens/elevernas arbete och utveckling. Att målen för verksamheten tydliggörs bättre är

viktigt och att dessa diskuteras med barnen/eleverna samt föräldrarna på ett lämpligt sätt. Utvecklingssamtalen är ett värdefullt redskap för att stärka kontakten mellan förskolan/skolan och hemmen.

Ofta rör kontakten med föräldrar olika typer av problem kring eleven. Även om det är svårt att hinna med, anser pedagogerna att det vore mer givande för båda parter om tid för samtal om positiva händelser kring eleven fanns.

### *Egna prioriterade områden*

Under denna rubrik redovisar enskilda områden sådant som de själva valt att prioritera. Det handlar om särskilda projekt eller en särskild profil. Av tradition redovisas ”timplaneprojektet” under denna rubrik och i cirka fem år har kommunen deltagit i detta projekt. Kommunen har valt en förhållandevis försiktig ansats. Med åren har den dock sett fler och fler möjligheter. Den individuella dokumentationen kring varje elev har kraftigt förändrats under den här perioden, men det är svårt att avgöra vad som är avhängigt själva projektet. Kommunens skolområden är sammantaget mycket positiva till de möjligheter som borttagandet av timplaneregleringen ger.

### *Betygsanalys*

Betygsresultatet för grundskolan ligger något under riksgenomsnittet. Men om man tar i beaktande de bakgrundsfaktorer som Skolverkets analysinstrument SALSAS har identifierat så ligger kommunen något över förväntat värde med något undantag. De faktorer som tagits hänsyn till är kön, föräldrarnas utbildningsbakgrund samt invandrarbakgrund. Det finns ett behov av att säkerställa likvärdigheten skolor och ämnen emellan. Eleverna har nu rätt till ett skriftligt omdöme i de ämnen betyg saknas. Detta har medfört att skolpersonal behöver

utveckla ett mer nyanserat språk för att ge uttryck för vad eleverna kan till skillnad från det traditionella sättet att ge uttryck för vad eleverna saknar. Det finns också enligt det Pedagogiska Bokslutet ett behov av att skapa förståeliga kriterier för vad som är mål att uppnå i de olika ämnena. Här behöver eleverna involveras på ett bättre sätt. Som en viktig åtgärd för utveckling nämns kopplingen till elevernas tidigare kunskapsutveckling och den föreslås bli ovillkorlig. Genom individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram och överlämnande rutiner i allmänhet säger man sig kunna garantera att alla elevers kunskaper går att bedöma oavsett hur elevens skolgång har sett ut.

Skolverkets inspektionsrapport kommenteras i det Pedagogiska Bokslutet. Jag redogör för inspektionsrapporten under nästa avsnitt. Men i det Pedagogiska Bokslutet sägs att man ser positivt på de förbättringsområden som Skolverkets tillsynsmyndighet lyfter fram och det är företrädesvis sådant som de själva kunnat identifiera som förbättringsåtgärder. Man menar att:

Vi kan därmed konstatera att vårt arbete fyller just den funktion som ett aktivt kvalitetsarbete skall ha, nämligen att kunna identifiera styrkor och svagheter, så att vi ständigt kan förbättra och utveckla vår verksamhet.

Därmed kan kvalitetsarbetet sägas ha gett önskat resultat, enligt kommun A.

## Skolverkets inspektionsrapport

När Skolverket gör en utbildningsinspektion tar man ställning till i vad mån verksamheten ger förutsättningar för barn, ungdomar och vuxenstuderande att nå de nationella målen. Inspektionen granskar utbildningens kvalitet samt tar reda på om kommunen uppfyller de krav som författningarna ställer på verksamheten. Skolverkets inspektionsrapport behandlar:

I första hand förhållanden som avviker positivt eller negativt från vad som förväntas i fråga om utbildningskvaliteten enligt de nationella bestämmelserna (s 1).

Skolverket har under år 2004 genomfört inspektion i kommun A av förskoleverksamheten, skolbarnsomsorgen, barn- och ungdomsutbildningen samt vuxenutbildningen. Skolverkets inspektörer har studerat dokument från kommunen centralt samt från de olika verksamheterna, de har genomfört intervjuer med personal, elever och föräldrar och de har deltagit i verksamheten i form av observationer. Både representanter för den politiska ledningen och förvaltningsledningen har intervjuats. Även annat offentligt material har använts i inspektionsrapporten.

Skolverket har funnit att kommunen har en god och i flera stycken mycket god och väl fungerande verksamhet. Verksamheten håller god kvalitet och måluppfyllelsen är god. Kommunens förskolor/skolor är resursstarka både i fråga om lokaler och i fråga om personal. Kommunens särskola bedöms hålla en mycket hög kvalitet. Skolverket lyfter fram relationen mellan personal och elever och menar att den är god samt bygger på ömsesidig respekt. I rapporten sägs att:

Inspektörerna såg vid besöken flera mycket goda exempel på ett gott förhållningssätt mellan elever och mellan elever och vuxna. Det finns en uttalad samsyn kring värdegrundsfrågorna inom kommunens skolor, som kan vara ett resultat av ett målmedvetet kvalitetsarbete på alla nivåer (s 4).

Inspektörerna har sett mycket goda exempel på elevers lust att lära, både inom förskola, grundskola, särskola och gymnasieskola.

Kunskapsresultaten enligt godkända betyg är utifrån förutsättningar goda, men bör kunna förbättras, menar inspektörerna.

Kännetecknande för verksamheten är att eleverna trivs och är trygga i såväl skolans inre som yttre miljö. I inspektionsrapporten konstateras också att rektorerna är väl förtrogna med verksamheten.

En kort reflektion kring denna inspektion är att ”tillsynen” är gjord under ett fåtal dagar och kanske inte ska tillmätas för stor betydelse.

Jag har ändå valt att kort referera innehållet i inspektionsrapporten eftersom tillsyn genomförs i många kommuner årligen. Resultatet av inspektionerna kan, enligt min mening, ses som en indikator på om kommunen är på väg åt rätt/fel håll.

## Resultatdiskussion

De frågeställningar som legat till grund för studien har varit följande: Hur beskrivs organisationen på samhälls-, grupp- och individnivå? Hur arbetar skolpersonal för att öka delaktigheten för alla elever? Är alla elever med på lika villkor – är alla inkluderade eller är en del elever endast integrerade? Svaren på dessa frågor diskuteras och analyseras nedan. Det som varit centralt för denna uppsats är att beskriva kommunen utifrån det insamlade empiriska materialet dvs. dokument av olika slag samt intervjuer.

Den fråga som är i fokus för denna licentiatuppsats är således om en skola för alla även gäller elever som är i behov av särskilt stöd och då specifikt elever som har en utvecklingsstörning. I kommun A säger man sig ha en klar och tydlig målsättning att arbeta med en skola för alla. Detta visar sig bland annat i hur man beskriver sitt arbete med elever som är i behov av särskilt stöd.

En intressant observation är att vid intervjusamtalen var det ingen som talade om en skola för alla, istället användes uttrycket en skola med alla. Jag tolkar detta som att uttrycket en skola med alla fokuserar begreppet ”delaktighet” i högre grad. Min tolkning grundar sig på de intervjuades utsagor som pekar i denna riktning, men också att kommunen anger som ett visionärt mål att skolan ska vara *elevernas skola*. Detta uttryck ger också en uppfattning om att elevernas delaktighet och deras åsikter är viktiga.

Jag kommer att jämföra de intervjuades utsagor med gällande styrdokument samt använda det teoretiska perspektiv som ligger som grund för uppsatsen, som ett verktyg i diskussionen.

I resultatdelen återfinns följande kategorier för att kunna analysera det empiriska materialet: *skolplanen, organisation och processen fram till nuvarande organisation, visioner, kvalitet* samt *värdegrund*. Vissa avsnitt skulle kunna placeras inom flera kategorier, men jag har i sådana fall valt den kategori som texten bäst anknyter till. I kommun A har det varit flera processer som löpt parallellt och också gått i varandra. Först skolplanen, sedan organisationsförändring och nytt arbetssätt som är delar av den helhet som bildar barn- och utbildningsförvaltningen.

## Skolplanen

I kommun A används skolplanen som ett ”levande” dokument. Innan skolplanen antogs arbetade politiker och tjänstemän från meso-, exosystemen tillsammans för att nå konsensus. Exosystemet utgörs av samhällsinstitutioner samt förhållanden och faktorer som påverkar utformningen och innehållet i det som Bronfenbrenner benämner som aktiviteter, roller och relationer. Inom exosystemet finns exempelvis en kommuns olika förvaltningskontor och skolor. Utvecklingsekologins fokus är att *utveckling* är insatt i en helhet – ett sammanhang. Makrosystemet, bestående av de värderingar, traditioner och ideologier som varit rådande bildar en grund för arbetet på övriga nivåer. Det var enbart politiker och tjänstemän i ledande ställning som deltog i arbetsgruppen. I arbetet med att ta fram den skolplan som gäller i kommun A var det, enligt min uppfattning, tjänstemän som var drivande. Det verkar vara så att det behövs ledare som är bärare av en vision för att nå ett framgångsrikt resultat. Pedagoger i skolan samt elever och föräldrar deltog inte. Däremot kan föräldrar, pedagoger och elever ha deltagit i diskussioner inom olika politiska partier genom



remissyttrande av skolplanen. Tillvägagångssättet är troligen vanligt, enligt min uppfattning. Det är så det politiska systemet fungerar. Beslut fattas på makro- och exonivåerna för att sedan implementeras och verkställas på mikro- och mesonivåerna. Beslut om ny skolplan fattades alltså inte inifrån organisationen – lärare och elever – utan på övergripande nivåer. Skolpersonal fick ett färdigt dokument – skolplanen – som skulle omsättas i praktiken.

I den nya skolplanen var det mest kontroversiella landbygds-skolornas bevarande. Att särskolans elever, i och med den nya skolplanen, skulle integreras i grundskolan efter individuella utvecklingsplaner var för dem som arbetat fram skolplanen inte särskilt kontroversiellt. Ändå blev det ganska stor turbulens i verksamheten till en början. Hade man kunnat arbeta på ett annat sätt för att minimera missnöjet som infann sig? En del personal slutade i protest mot den nya skolplanen och det som blev följden av densamma, nämligen den nya organisationen och det nya arbetssättet. I och med att personalen inte fått vara med i beslutet kom, enligt mitt sätt att se, reaktionerna efteråt. Både politiker och tjänstemän ifrågasattes. En fråga jag ställer mig är: Hade det varit samma reaktioner om beslutet hade varit ett *nerifrån* beslut? Det finns inget svar på den frågan, men min åsikt är att det i politiska organisationer finns svårigheter att varje individ ska kunna delta i varje beslut – vi väljer representanter till nämnder och styrelser. Resultaten visar att det inte hade fungerat att få till stånd en genomgripande förändring med mindre än ett *ovanifrån* beslut. Är det då så att de mål för verksamheten som återfinns i skolplanen och Pedagogiskt Bokslut är kända av skolpersonalen? Enligt de intervjuade och de dokument jag studerat kan frågan besvaras med ett ja. Genom att organisationen upprätthåller en dialog med medarbetarna skapas en stor arbetsglädje enligt de intervjuade. Arbetet med bland

annat ledningsgrupper där verksamhetsledare deltar, ger förutsättningar att skapa en helhetsförståelse samt delaktighet i beslutsprocesser. Både skolplan och organisation lyfter fram varje medarbetares betydelse för verksamhetens måluppfyllelse.

Skidmore (2004) talar om ett organisatoriskt paradig som innebär att elever kan befinna sig i svårigheter på grund av sättet att organisera skolan. Detta är en intressant tanke som förskjuter ”problem” från eleven till miljön. Detta har man tagit fasta på i kommun A. Genom att tillrättalägga miljön utifrån individens förutsättningar minimeras eventuella svårigheter. Om Skidmores (2004) tankar kring ett organisatoriskt paradig används så kanske svårigheter kan minimeras.

### *Gruppnivå*

Det är endast i undantagsfall som elever går permanent i en liten studiegrupp eller liknande. Om detta sker är målet alltid att arbeta för att eleven ska få möjlighet att gå tillsammans med sin grupp/klass. Detta är helt i linje med skrivningar i exempelvis Salamancadeklarationen och FN:s standardregler. De beslut som fattas inom organisationen på makro- och exosystemen får sin tillämpning på gruppnivån. Skolplanen anger att alla elever, även de som följer särskolans kursplan, ska integreras i verksamheten i respektive skola enligt uppgjorda handlingsplaner.

I och med den skolplan som nu gäller så är alla elever den enskilde rektorns ansvar och varje klasslärare ansvarar för alla elever i gruppen. I en inledningsfas var detta kontroversiellt i kommun A, säger Kalle, chef inom barn och utbildningsförvaltningen. Kommunens skolpolitiker fattade ett beslut som fick sin tillämpning på både grupp- och individnivå. Flera av respondenterna säger att alla lärare är väl

medvetna om sitt uppdrag och att viljeinriktningen är kristallklar – en skola med alla. Dock påpekar ordföranden för nämnden, Lasse, att det finns motstånd bland vissa lärargrupper. Det är då frågan om lärare som aldrig har haft elever som har en funktionsnedsättning i sin klass/grupp. Detta kan tolkas som att det handlar om rädsla mot det som är okänt. Det är också troligt att någon/några av lärarna anser att deras kompetens inte räcker. Det kan också finnas pedagoger som inte anser att elever i behov av särskilt stöd bör gå tillsammans med övriga elever. Men eftersom alla pedagoger i kommun A mycket väl vet om sitt uppdrag, enligt de intervjuade, är detta skäl mindre troligt, åtminstone talas det inte om detta som ett alternativ.

### *Individnivå*

Inom kommun A ska alla elever ha en individuell studieplan, enligt gällande skolplan och alla elever integreras enligt individuella handlingsplaner. Att *alla elever ska integreras enligt individuella handlingsplaner* kallas av flera respondenter som meningen som är guld värd. Vad hade hänt utan denna mening? Den frågan går inte att besvara, men en tanke kan vara att denna mening kan anses som avgörande för hur det kom att bli i kommunen. Resultatet av denna intention blev att alla elever går tillsammans i sin närmsta skola. Individperspektivet har inte varit i fokus i denna studie och resultaten visar därför inte hur elever upplever sin skolgång. I Skolverkets inspektionsrapport kommenteras dock att inspektörerna har sett mycket goda exempel på elevers lust att lära, både inom förskola, grundskola, särskola och gymnasieskola. Frågan är om lusten att lära kan ge en indikation på att enskilda elever trivs i skolan?

## Organisation och processen fram till nuvarande organisation

### *Samhällsnivå*

I Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell är det interaktionistiska perspektivet grundläggande. Det handlar om samspelet mellan individen och miljön där det också finns en ömsesidighet i individ/miljö relationen. Individen/barnet påverkas av miljön samtidigt som miljön påverkas av individen. I Bronfenbrenners modell (modell:1) definieras miljön inte bara som den närmiljö individen/barnet har kontakt med, utan miljöbegreppet innefattar också omgivningen eller samhället i ett vidare perspektiv. Individuell, grupp- eller organisationsutveckling sker i kommunikation mellan människor. Med fokus på ett systemteoretiskt perspektiv betonas sammanhangets betydelse för hur verkligheten skapas genom relationer. När något inträffar i någon del av systemet får detta återverkningar i hela systemet eller i delar av det. Modell 1 åskådliggör denna interaktion genom pilar mellan de olika nivåerna (systemen). Jag har valt att också se på organisationen ur ett systemteoretiskt perspektiv. Även en organisation är ett socialt fenomen och den är beroende av människors handlingar. Människors handlingar påverkar andra människor som i modellen i denna studie. Beslut som fattas på en nivå får återverkningar inom nivå men också på andra nivåer.

Kommun A har en stark ekonomi enligt information från kommunens egen hemsida samt Skolverkets inspektionsrapport 2004. Detta gör att den kommunala servicen är god vilket också återspeglar sig inom barn- och utbildningsförvaltningen. Troligen har den goda ekonomin varit en del i att omorganisationen kunnat genomföras på det

sätt som skett. I kommun A samverkar skolan med arbetslivet och när-samhället. Skolan är en form av samhällsliv, dessutom är skolan en social institution och utbildning är en social process.

Dewey (1980) hävdar att samhällets främsta socialiseringsinstrument är skolan och den måste representera livet så som det levs i hemmet och närmiljön. Skolan skall under demokratiska former vara ett styrmedel för såväl den enskilde individens som samhällets utveckling. Varje individ utvecklas i interaktion med sin omgivning. För att barn och unga ska få likvärdiga möjligheter att delta i samhällslivet är det naturligt att de umgås och fullgör sin skolgång inom en skola för alla. Detta är något som flera av de intervjuade säger. Barn- och utbildningsnämndens ordförande, Lasse, menar att när barn växer upp tillsammans, med eller utan funktionsnedsättningar, uteblir de rädslor som annars kan uppstå. Genom att gå tillsammans i förskola och skola blir varje individ känd i närsamhället. Detta underlättar för den enskilde att som vuxen delta i samhällsutvecklingen. Både förvaltningschefen och nämndens ordförande efterlyser ett större samarbete med socialförvaltningen. Som förvaltningschefen Kalle själv säger så räcker det inte att skolan gör sitt – det behövs samarbete för att inte barn och unga ska falla igenom någon annanstans än i skolan. Även på arbetsmarknadsområdet har kommunen en hel del att jobba med bland annat behövs fler arbetsgivare som anställer personer som har ett funktionshinder. Detta är för övrigt ett dilemma som de flesta kommuner delar, enligt min uppfattning. *En skola för alla* kan vara en väg för människor att senare i livet få ett ”riktigt” arbete – på den öppna arbetsmarknaden. Lasse, barn- och utbildningsnämndens ordförande tror att om alla barn/elever möts i skolan så medverkar detta till att alla barn/elever blir kända för omgivningen och det blir lättare att söka ett arbete där den enskilde är känd.

Vad som händer på samhällsnivån – makronivån – i form av politiska och ekonomiska ramar ger återverkningar på underliggande system. En kommun styrs av människor som är demokratiskt valda och dessa är representanter för en ideologi eller värderingar som majoriteten av medborgarna ansluter sig till. Kommunens invånare väljer representanter till fullmäktige som i sin tur väljer ledamöter till barn- och utbildningsnämnden. Beroende på politisk majoritet kan alltså skolplaner och andra styrdokument skifta från tid till annan. De politiskt valda ledamöterna arbetar tillsammans med tjänstemännen i förvaltningen. Tjänstemännens uppdrag är att lägga fram underlag för politikerna samt att verkställa fattade beslut. Det är vad som hänt i kommun A under den gångna tioårsperioden och det är vad som händer i varje kommun i vårt land. Att organisationer och skolplaner ser olika ut beror på att vi människor har olika uppfattningar om vad som är bäst för individen, gruppen eller samhället. En personlig reflektion är hur det kan komma sig att Sverige har antagit exempelvis Salamancadeklarationen (1994) och Konventionen om barns rättigheter (FN, 1989) samtidigt som det finns så olika tolkningar av vad dessa dokument betyder i form av gjorda överenskommelser.

Inom kommun A finns dessutom tjänstemän och politiker som tagit hänsyn till de konventioner och deklARATIONER som Sverige undertecknat. Det finns inte många kommuner i storleksordning jämförbara med kommun A som arbetar efter mottot en skola med alla elever även om det är en intention för utbildningspolitiken. Carlbeck-kommittén hävdar att ett av de centrala målen i svensk utbildningspolitik är att förverkliga en skola för alla (Direktiv 2001:100). Det är anmärkningsvärt att inte fler kommuner har omsatt målen i praktiken.

Internationellt är beslutet om en skola för alla ett centralt mål åtminstone i de länder som undertecknat bland annat Salamancadeklarationen.

Det finns åtskilligt kvar att uppfylla i svenska kommuner inom utbildningsområdet då det gäller en skola för alla. Kommun A är tämigen ensam om en så genomgripande organisationsförändring och har därför fått en hel del uppmärksamhet. Det verkar vara så att det är svårare att få till stånd *en skola för alla*, i den betydelse som ges i Salamancadeklarationen, i större kommuner än i mindre kommuner. Statistiska Centralbyrån, SCB visar att i många små kommuner fungerar en skola för alla. En förklaring kan vara att det oftast inte finns så många elever i behov av särskilt stöd i en liten kommun, av förklarliga skäl. Ett annat skäl kan vara att restiden till en särskild skola kanske blir för lång, vilket kan gälla för många glesbygdskommuner.

Enligt modellen som utgår från Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell så är interaktionen inom och mellan de olika systemen av stor betydelse. Även enligt ett systemteoretiskt organisationsperspektiv är samspelet inom och mellan systemen centralt. Detta beaktades inte i ett första steg när det gäller framtagandet av ny skolplan och ny organisation i kommun A. I denna kommun fattades beslut om ny organisation inte inifrån organisationen och då menar jag skolan. Beslut fattades på makronivån medan skolan befinner sig på mesonivån. Detta beslut kan uppfattas på flera sätt. Det kan ses som ett beslut ”över huvudet” på skolpersonal. Det kan också betraktas ur demokratisynpunkt. Politikerna är valda av medborgarna och har därmed fått ett mandat att fatta beslut. Jag anser att båda dessa synsätt är relevanta i kommun A. Frågan är om det hade funnits andra vägar att gå. Vilket hade resultatet blivit om de olika systemen på fler nivåer hade deltagit i processen? I och med att beslutet var fattat så involve-

rades övriga system i modellen. Det beslut som fattades kan sägas vara ett toppstyrt beslut. Den nya organisationen innebar att en ny stödorganisation skapades – SPRC (Specialpedagogiskt Resurscentrum) Förändringen av organisationen fick genomgående konsekvenser för alla inblandade både elever, föräldrar, pedagoger och ledningspersonal. Hur vardagen gestaltas för den enskilde eleven är avhängigt de beslut som fattas på samhällsnivån. Organisationsförändringen innebar ett nytt arbetssätt för pedagoger och elever. Enligt respondenterna har det inte varit en enkel eller lätt process att förverkliga den nya organisationen samt att nå uppsatta mål i skolplanen. Vägen har varit mödosam och både politiker och tjänstemän har mötts av kritik som ibland till och med kan beskrivas som skarp. När förvaltningschefen, Kalle säger att en del medarbetarna slutade för att *de inte ville delta i sådana vansinnigheter* så anar jag att det inte varit utan problem. Det går också att konstatera att det funnits flera eldsjälar som varit med och påverkat och drivit processen framåt. Vad hade resultatet blivit utan dessa eldsjälar? Min uppfattning är att jag, utan att veta detta innan, har intervjuat flera eldsjälar. Dessa har deltagit i arbetet att förverkliga skolplanens mål om en skola för alla, vilket innebär att elever går i sin närmsta skola.

## Visioner

Politikernas vision för framtiden är att skolan i högre grad än nu ska samarbeta med arbetslivet. Visionen är också att skolan utvecklar internationella kontakter ytterligare. Ledningspersonal som jag har intervjuat drivs av en gemensam vision att fortsätta utveckla *en skola med alla*. En av de rektorer jag intervjuat har en önskan att kommun A fick bli försökskommun och under en period få slopa olika kursplaner.



Alla elever skulle då få studera enligt samma kursplan, men efter sina individuella förutsättningar. Detta låter som en intressant tanke att utveckla. En fråga som väcks är hur det fungerar i andra länder? Är det vanligt att ha olika kursplaner? Svaren på dessa frågor har jag inte idag.

## Kvalitet

Det specialpedagogiska resurscentrat (SPRC) arbetar för att skapa likvärdighet i kommunens alla skolor. Kommunen deltar i det nationella utvecklingsprojektet *utan nationell timplan* och därmed har arbetslagen möjligheter att själva utveckla sin verksamhet utifrån egna professionella erfarenheter och ställningstaganden. Detta projekt delar eleverna i två grupper – de som följer grundskolans kursplan och de som följer särskolans kursplan – eftersom projektet utan nationell timplan endast avser de elever som studerar enligt grundskolans timplan. Detta främjar inte inkluderingstanken och flera respondenter har kommenterat detta som negativt. Kommunen har fått nej på frågan om dispens från Skolverket.

De intervjuade anser, som väntat, att kvaliteten är god i kommunens skolor. Man är dock medveten om brister som finns och som redovisas i det Pedagogiska Bokslutet. Ett område som nämns är kunskapsresultaten, som anges vara goda utifrån förutsättningarna, men det påpekas i det Pedagogiska Bokslutet att dessa bör kunna förbättras.

De personer som jag har intervjuat är alla överens om att det varit ett omfattande arbete att implementera en skola för/med alla i praktiken. Processen har inte avstannat utan arbetet fortsätter i form av fortbildning och kompetensutveckling. Omorganisationen och det nya

arbetssättet fick till följd att all personal fick kompetensutveckling i form av en högskolekurs i ämnet specialpedagogik. All personal har sedan starten fått kontinuerlig fortbildning enligt respondenterna. Detta stämmer helt överens med vad OECD påtalat redan på 1970-talet genom uttrycket *livslångt lärande*. De personer som jag intervjuat har haft insikt om det som Skidmore (2004) benämner som ett organisatoriskt paradig. De har genom en ny organisation och nytt arbetssätt sett till att interaktionen individ–miljö beaktas på ett tydligare sätt än tidigare. Ett systemteoretiskt tankesätt genomsyrar verksamheten, enligt respondenter och det syns också tydligt i dokumentstudien. Kännetecknande för verksamheten är att eleverna trivs och är trygga i såväl skolans inre som yttre miljö (Skolverkets inspektionsrapport). I kommun A finns vad jag kallar *eldsjälar* som fört arbetet framåt. Jag menar att dessa eldsjälar haft avgörande betydelse för genomförandet av en skola med alla.

## Värdegrund

I kommun A fattade man ett beslut om nu gällande skolplan och detta beslut kom före en värdegrundsdebatt inom skolan. Man menar ändå att det var rätt väg – först beslut och sedan diskussion och samtal kring den värdegrund som gäller i organisationen. Varför valde man denna väg? Ofta kan det vara så att förändrings- och utvecklingsarbete startar med en eller flera ”eldsjälar” och det var också fallet i kommun A. Det finns, enligt Skolverkets inspektionsrapport, en uttalad samsyn kring värdegrundsfrågor inom kommunens skolor. Det anges att detta kan vara resultatet av ett målmedvetet kvalitetsarbete på alla nivåer.

Frågor som varit viktiga att besvara är exempelvis: Vilka elever är mitt ansvar? Vad är mitt uppdrag? Vad betyder en skola för alla? Vad behöver jag av kompetensutveckling för att kunna fullgöra mitt uppdrag? Genom att all personal fått kompetensutveckling, oberoende av om de befunnit sig på mikro-, meso-, exo- eller makronivån, har de fått möjlighet att delta i den pågående processen. De flesta anser nog, enligt Britta som är rektor, att alla skolans elever är alla pedagogers ansvar. Då menar hon att det inte finns en grupp elever, exempelvis elever som läser särskolans kursplan, som en särskild lärare har ansvar för. Lasse, barn- och utbildningsnämndens ordförande, har inte samma uppfattning han tror att det fortfarande finns ett stort motstånd bland vissa lärargrupper, främst lärare som inte kommit i kontakt med elever i behov av särskilt stöd tidigare. Denna diskrepans mellan företrädare för den politiska organisationen och ledningspersonal är intressant och borde följas upp med ytterligare forskning. Det officiella är att alla som arbetar i kommunens förskolor och skolor ska kunna välkomna alla barn/elever i sin klass.

Den organisation man har inom barn- och utbildningsförvaltningen i kommun A gör att fler människor ser hela uppdraget, enligt Kalle. Organisationer är sociala fenomen enligt Anderson m.fl. (2005). Jag liknar barn- och utbildningsförvaltningen vid ett system som kan placeras i den modell jag använder denna uppsats. Kalle, förvaltningschefen, menar att den organisation med områdeschef/rektor som ledare för en ledningsgrupp och där samtliga arbetsenheter representeras av verksamhetsledare, gör det möjligt för fler att ta sig an hela uppdraget vilket innebär att man har ansvar för alla elever i en skola med alla. Detta är inte något som är nytt, 1999 lämnade Lärarutbildningskommittén sitt slutbetänkande där grundprincipen som betonar att lärare ska utbildas för alla elever markeras (SOU, 1999:63).

## Slutsatser

Syftet med studien har varit att öka kunskapen om *en skola för alla* i praktiken. Jag har en förhoppning om att detta syfte är uppfyllt. Jag har studerat en kommun som har en organisation där de olika beslutsnivåerna interagerar med varandra. I kommun A har den politiska ledningen tillsammans med förvaltningen skapat förutsättningar för att nå uppställda mål. I resultatdiskussionen besvaras studiens frågeställningar. Kommun A arbetar målmedvetet för att öka delaktigheten för alla elever. De allra flesta eleverna i kommun A är inkluderade i sin närmsta skola enligt den vägledande princip som Salamancadeklarationen utgår från, nämligen att alla barn går i samma skola utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, social, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. I kommun A handlar det i en del fall om att eleven/eleverna har en klasstillhörighet och klasskamrater men en funktionsnedsättning skapar kanske hinder för full delaktighet i allt som händer i en klass. ICF:s definition av delaktighet innebär bland annat att individen själv ska ses som aktiv i sin livssituation och där mötet och interaktionen med andra är av stor betydelse. Med denna definition som grund menar jag att det är av vikt att *vara med* i en gemenskap/klass – det är inte tillräckligt att *få vara med*. Även om individuella förutsättningar sätter gränser för full delaktighet så ska miljön inte sätta upp staket för delaktighet genom att skapa olika grupperingar eller särskilja elever och i kommun A finns följaktligen inga särskilda skolbyggnader eller permanenta särskilda klasser. Jag menar att i kommun A har man minimerat staketen runt skolan. De intentioner som finns i arbetet med elever i behov av särskilt stöd kan utifrån mitt resultat anses uppfyllda. Dock finns det enligt det Pedagogiska

Bokslutet en hel del att arbeta vidare med – det är en process som hela tiden pågår.

En sista frågeställning är om skolan är beroende av *eldsjälar* för att uppnå intentionerna om *en skola för alla*? Tyvärr måste jag svara ja på denna fråga. Kanske beror detta på att styrdokument och andra dokument är ”luddiga” – de ger utrymme för flera tolkningar. I kommun A anser jag att det fanns flera eldsjälar både inom förvaltningen och inom ledningsorganisationen som delade visionen om *en skola för alla* oavsett individuella förutsättningar. Det är min uppfattning att utan dessa eldsjälar hade kommun A inte idag talat om en skola för eller med alla. Lärare är av stor vikt för om inkludering ska kunna åstadkommas, men även beslutsfattare på fler nivåer inom organisationen har alltså sin betydelse.

En slutsats blir att talet om en skola för alla kan förverkligas i de kommuner som råkar ha eldsjälar på olika nivåer i organisationen. I en sådan kommun finns inget glapp mellan ideologi och praktik. Men frågan är om det kan få vara sådana skillnader inom skolsystemet i Sverige?

## Vidare forskning

Det behövs vidare forskning inom ämnet en skola för alla. Karlsudd (2002) menar att genom forskning kan vi studera och dokumentera de processer som kan ha betydelse för god måluppfyllelse i en integrerad verksamhet. Vi behöver få veta hur elever upplever sin skolgång. Vi behöver också få kunskap om hur föräldrar generellt upplever sina barns skolgång och specifikt de föräldrar som har barn som bedöms vara barn i behov av särskilt stöd. Genom metoder som exempelvis intervjuer och observationer kan vi få reda på hur elever, föräldrar och pedagoger upplever sin vardag och sin verklighet. Genom ytterligare forskning kan vi få mer kunskap angående frågan om glappet mellan ideologi och praktik.

## Referenser

- Abrahamsson, B. & Andersen, J.A. (2005). *Organisation – att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber AB.
- Abrahamsson, B. (2000). *Organisationsteori. Moderna och klassiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (IPD-rapporter, Specialpedagogiska rapporter nr 15). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson & Sköldeberg. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan*. Jönköping: Brain Books AB.
- BO, Barnombudsmannen, (2002). *Många syns inte men finns ändå*. Rapport till Regeringen.
- Brockstedt, H. (2000). *Slagsta skola och seminarium och dess föregångare*. Stockholms universitet: Pedagogiska Institutionen.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004) *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. (1991). *Att tolka barns signaler. Gravt utvecklingsstörda flerhandikappade barns lek och kommunikation*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Great Britain: Routledge.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur

- Egeland, N.; Haug, P.; & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Emanuelsson, I. (1996). Artikel I T. Rabe & A. Hill (1996). *Boken om integrering*. Malmö: Corona AB.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tössebro (red). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- FN:s standardregler (1995) Utrikesdepartementet & Socialdepartementet
- Grünewald, K. (1996). *Medicinska omsorgsboken*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gustavsson, L. H. (2002). Kvalitet inom elevhälsan – vad är det och hur kan den mätas? I Skolverket. (2002). *Att arbeta med särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Hammarberg, T. (2000). *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet: Regeringskansliet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. I Meijer, Pihl & Hegarty. (1995). *New Perspectives In Special Education. A six-country study of integration*. London och New York: Rutledge.
- Hermerén, G. (1996). *Kunskapens pris. Forskningsetiska problem och principer i humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Tryckeri AB Federativ.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- HSFR. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.



- Husén, T. & Tuijnman, A & Halls, W D (ed) (1992). *Schooling in Modern European Society*. I T. Madsén (red) (1994). *Lärares Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsudd, P. (2002). *Tillsammans: integreringens möjligheter och villkor*, Höskolan Kalmar.
- Kugelmass, J. W. (2004). *The Inclusive School. Sustaining, Equity and Standards*. Columbia University. New York: Teachers College Press.
- Kvale, S.(1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Köhler, E-M. (1994). *Barn i någon form. En kritisk granskning av forskning om barn under 1990-talet*. Arbetsrapport nr 187. Uppsala: Reprocentralen HSC.
- Lindstrand, P. (1998). *Diagnosen – ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet*. Rapport nr 10. Magisteruppsats. Stockholm: Lärarhögskolan
- Ljusberg, A-L. (2007). *Children's views on attending a remedial class – a Swedish perspective*. In Press.
- Lpfö -98. Läroplan för förskolan. Skolverket: Fritzes AB.
- Lpo 94. (1998). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Skolverket: Fritzes AB.
- Madsén, T. (1994). (red) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Meijer, Cor. J. W.; Pihl, S. J.; & Hegarty, S. (1995). *New Perspectives In Special Education. A six-country study of integration*. London och New York: Rutledge.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nirje, B. (1969; 2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.

- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber förlag.
- Nordström, I. (2002). *Samspel på jämlika och ojämlika villkor. Om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Rabe, T. & Hill, A. (1996). *Boken om integrering*. Malmö: Corona.
- Rickardsson, G. (1994). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1944:477. *Lag om undervisning och vård av bildbara sinnesslöa*.
- SFS 1954:483. *Lag om undervisning och vård av vissa psykiskt efterblivna*.
- SFS 1967:940. *Lag angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda*.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Ändrad 1997:1212 (omtryck) samt 1998:352, 353, 1829; 1999:180, 321, 886. Utbildningsdepartementet.
- SFS 1985:568. *Lag om särskilda omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda m.fl.*
- SFS 1993:387. *Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade*.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 1995:1249. *Lag om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång*. Ändrad 2000:446; 2004:1367.
- SFS 1997:702. *Förordning om kvalitetsredovisning inom skolväsendet m.m.* Ändrad 2001:646.
- SFS 2000:446. *Lag om fortsatt giltighet av lagen (1995:1249) om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång*. Ändrad 2004:1367.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion. The dynamic of school development*. Cornwall, UK: MPG Books Ltd.

- Skolverket (2002a). *I särskola eller grundskola?* Skolverkets rapport nr 216. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (1999). *Regeringens skrivelse 1998/99:121. Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning, samverkan, ansvar och utveckling.* Dnr. 96:565.
- Skolverket. (2001). SKOLFS 2001:23. *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan.*
- Skolverket. (2002b). *Handlingsplan för arbete med de handikappolitiska målen inom skolsektorn för åren 2002–2010.* Dnr. 2002:01884.
- Skolöverstyrelsen (1969) *Läroplan för grundskolan 69.* Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen (1980) *Läroplan för grundskolan 80.* Stockholm: Skolverket.
- Socialdepartementet. (2001). *Från patient till medborgare. Nationell handlingsplan för handikappolitiken.* Regeringens proposition 1999/2000:79.
- SOU 1980:34. *Statens utredning om integration. Handikappad, Integrerad, Normaliserad, Utvärderad.* Stockholm.
- SOU 1982:19. *Handikappade elever i det allmänna skolväsendet.* Slutbetänkande från Integrationsutredningen. Stockholm.
- SOU 1991:46. *Handikapp, välfärd, rättvisa.* Betänkande av 1989 års Handikapputredningen. Stockholm.
- SOU 1992:94. (1992). *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén.* Utbildningsdepartementet. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén.* Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes AB.
- SOU 1998:66. *Slutbetänkande av Utredningen om funktionshindrade elever i skolan. Funkis.* Stockholm.

- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes AB
- SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Delbetänkande från Carlbeck-kommittén.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Slutbetänkande från Carlbeck-kommittén.
- Svenska UNESCO-rådet. (1997). *Salamanca deklARATIONEN och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet eller begränsning. Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Pedagogiska institutionen. Stockholm: Stockholms universitet.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering – Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M. (2004). Lika som andra – om delaktighet som likvärdiga levnadsvillkor. I Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tössebro, J. (1999). Integreringsprincipen i teori och praktik. I M. Tideman (1999) (red). *Handikapp. Synsätt, principer och perspektiv*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag AB.
- Tössebro, J. (2004). (red). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Unesco (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 5*. Stockholm: Svenska unescorådet.
- Utbildningsdepartementet. (2001). *Översyn av utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning*. Dir. 2001:100.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – Kvalitet och likvärdighet*. Regeringens skrivelse 1996/97:112. Stockholm.

Utbildningsdepartementet. (2001). *Hälsa, lärande och trygghet*.

Regeringens proposition 2001/02:14.

Utbildningsdepartementet. (2002). *Kvalitet i förskolan*. Regeringens proposition 2002/05:11.

WHO (ICIDH\_2, 2001). *International classification of impairments, disabilities and handicaps*. A manual of classification relating to consequences of disease. Geneva; World Health Organization.

### **Elektroniska källor**

Dakaröverenskommelsen (2000). [www.portal.unesco.org/education](http://www.portal.unesco.org/education)  
(sök 2007-09-24)

Statistiska centralbyrån. [www.scb.se](http://www.scb.se) (sök 2007-09-24)

Svenska unescorådet. [www.portal.unesco.org/education](http://www.portal.unesco.org/education)  
(sök 2007-09-24)



## Bilaga 1

### **Frågeområden som användes vid intervjuerna**

Vilken är din roll i organisationen?

Berätta om processen fram till nuvarande organisation?

Berätta hur organisationen är utformad?

Skolplanen? Vilken påverkan har den haft?

Har du eller har du haft någon vision för arbetet?

En skola för/med alla – har ni nått dit?

Vad anser du om kvaliteten i er skola? (resursfördelning, pedagogiskt etc)







Denna licentiatavhandling handlar om en skola för eller med alla och en kommuns arbete för att nå dessa mål. Begreppet en skola för alla kan ha olika betydelser för olika människor. På samma sätt kan gällande lagar och styrdokument ges olika tolkningar vilket ger stor frihet för kommuner att organisera och bedriva undervisning för sina elever.

Studien baseras på dokumentstudier och intervjuer med ledningspersonal från både förvaltning och politisk nämnd. Frågor som belyses är bland annat hur ledningspersonal beskriver skolorganisationen i en sådan kommun? Hur ser organisationen ut på samhälls-, grupp- och till viss del på individnivå? Hur har processen mot en skola för alla fortskridit?

Resultatet av studien visar ett exempel på en kommun som uppnått intentionen en skola för eller med alla, genom att den politiska ledningen tillsammans med förvaltningsledningen skapat förutsättningar för att nå uppställda mål. Resultatet visar också att för att nå detta mål har flera eldsjälarna haft avgörande betydelse.

Jag vill med denna studie, som har bedrivits inom ämnet barn- och ungdomsvetenskap, öka kunskapen om vad en skola för alla kan betyda. Studien kan vara av intresse för rektorer, förvaltningspersonal, lärare och blivande lärare men också för politiker.

Rapporten finns att hämta i pdf-format på  
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>



ISSN 1404-983X ISBN 978-91-89503-49-6

**Institutionen för individ, omvärld och lärande**  
**Lärarhögskolan i Stockholm**