

Särskilda undervisningsgrupper i grundskolans högstadium



Maria Ferlin
*Universitetslektor, Högskolan i Borås,
Institutionen för pedagogiskt arbete*

Alla elever i svensk skola har enligt skollagen rätt till undervisning anpassad till deras förutsättningar. En lösning är att inrätta särskilda undervisningsgrupper för elever i behov av särskilt stöd. Data från sju svenska kommuner visar på fem skilda sätt att organisera dessa grupper. Oavsett vald organisation uttrycker majoriteten av respondenterna att de är nöjda med den egna skolans lösning. Denna nöjdhet kan ha en konserverande effekt och hindra den i internationella överenskommelser framskrivna ambitionen om inkludering i skola och samhälle. Genom att ge röst åt skolläring, lärare och elever bidrar studien med mångas perspektiv på SU-grupper och ger därmed underlag för pedagogiska samtal och kollegialt lärande.

Ett av skolans uppdrag är att förbereda alla elever för livet i ett demokratiskt samhälle där de kommer att mötas av utmaningar som kräver kunskap och handlingsförmåga. Samhället har därför inte råd att tappa ungdomars nyfikenhet och lust att lära. Alla elever ska erbjudas både utmaningar och relevant stöd. I forskning och styrdokument lyfts inkludering som en möjlighet att skapa en skola för alla, men i skoldebatten framförs att inkludering av elever i behov av särskilt

stöd i ordinarie undervisning används som besparing, inte som ett medvetet pedagogiskt val.

Om grundskoletiden liknas vid en resa kan organisationen ses som tåg som eleverna tar plats på. Här erbjuds allt från en plats i en vagn på ett isolerat stickspår till en plats i en bistro i mitten av tåget, där eleverna kan välja sittplats och också byta plats under resan. Tågbytet till gymnasieskolan sker på olika sätt och möjligheten att få en giltig biljett varierar.

Syftet med denna studie är att undersöka hur särskilda undervisningsgrupper (SU-grupper) för högstadielever i behov av särskilt stöd kan organiseras, vilka tankestilar och tankekollektiv som framträder och vilka konsekvenser som val av organisation kan medföra ur skolledares, olika lärarkategoriernas och elevers perspektiv.

En skola för alla?

Sverige har undertecknat flera internationella överenskommelser där inkludering lyfts fram, exempelvis Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006). Där förespråkas en integrerad skolgång för elever i behov av särskilt stöd. I originaltexten används begreppen *inclusion* och *inclusive education*, vilka båda översatts med integrering (s. 9). I Barnkonventionen (1989/2016), som nu upphöjts till lag, eftersträvas att alla elever undervisas i det vanliga skolväsendet men med stöd och anpassningar. Enligt *Läroplan för grundskolan* (Skolverket, 2019a) har alla rätt till den hjälp de behöver för att klara sin skolgång och för att utveckla kunskaper som är nödvändiga för "varje individ och samhällsmedlem" (s. 11). Stöd ska

enligt skollagen, (SFS 2010:800, 3 kap § 5) ges som extra anpassningar inom ramen för ordinarie undervisning men kan "om det finns särskilda skäl" ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp än den som eleven normalt tillhör (§ 11). Det är rektors ansvar att eleverna får det stöd de behöver men hur stödet utformas kan variera.

Under 2017–2018 hade 5,2 % av svenska grundskoleelever ett åtgärdsprogram. Fler pojkar än flickor får särskilt stöd, andelen elever med särskilt stöd ökar genom grundskoletiden och cirka 12 000 elever fick sin undervisning i SU-grupper (Skolverket, 2018). Bland eleverna som lämnade grundskolan saknade 15,7 % behörighet till gymnasieskolan och pojkar är överrepresenterade (Skolverket, 2019b). Elever som inte når godkända betyg i årskurs 9 riskerar att inte klara gymnasiet och att inte etablera sig på arbetsmarknaden (Statistiska centralbyrån, 2018, s. 47). I en undersökning med syftet att "ge en nationell bild av hur huvudmän agerar för att åstadkomma en tillgänglig lärmiljö för elever med funktionsnedsättning" (Skolverket, 2016, s. 7) uttryckte många huvudmän ambitionen att minska förekomsten av SU-grupper medan specialpedagoger och lärare ansåg att de inte erhöll resurser för att förverkliga denna ambition.

Glappet mellan ambitioner och realisering framkommer också i forskning (Hardy & Woodcock, 2015; Haug, 2017). Den i internationella dokument beskrivna synen på inkludering har enligt Haug ännu inte realiserats:

"No country has yet succeeded in constructing a school system that lives up to the ideals and intentions of inclusion, as defined by different international organizations." (s. 206)

Många försök att definiera inkludering har gjorts. Motsatserna *narrow approach* – *wide/broad approach*

särskiljer att inkludering antingen gäller enbart elever som anses behöva specialundervisning (*narrow*) eller elever som riskerar att marginaliseras av andra faktorer (i Haug, 2017). Haug beskriver en *horisontell dimension* som behandlar verksamhetsnära frågeställningar medan en *vertikal* rör sammanhanget mellan internationella överenskommelser, utbildningsväsendets styrdokument och implementeringen i utbildningssystemet, som ett upp och nervänt T där pedagogiska och ideologiska strömningar rör sig i båda dimensionerna. Florian (2019) presenterar också två perspektiv på inkludering; *special education* – då den enskilda eleven erbjuds specialpedagogiskt stöd – och *inclusive education* – när lärmiljön i klassrummet förändras för att alla ska kunna delta. Motsvarande skillnad finns mellan det *kategoriska* och det *relationella* perspektivet inom specialpedagogiken (Persson, 2019), där det första placerar problemen hos eleven medan det andra tar utgångspunkt i hur förändringar i undervisningen kan underlätta för alla elever.

Även pedagoger, förvaltningsföreträdare och lekmän har olika tolkningar av vad inkludering innebär. En vanlig uppfattning är att inkludering innebär att alla elever i en klass alltid ska undervisas av samma lärare, om samma stoff och i samma klassrum. Denna tolkning är så vanlig att Nilholm och Göransson (2013, s. 34) väljer att ta med den som ett av tre funna synsätt på inkludering, trots att det snarare handlar om fysisk integrering. De särskiljer den placeringsorienterade, den individorienterade och den gemenskapsorienterade definitionen. I en vidareutveckling inför Göransson och Nilholm (2014) fyra kategorier för att även få med visionen om ett inkluderande samhälle. Krischler, Powell och Pit-Ten Cate (2019) använde sig av Göranssons och Nilholms kategorier när de undersökte hur inkludering definieras av lekmän, lärarstudenter och lärare. En stor variation fanns mellan respondentgrupperna med en övervikt åt placeringsorientering hos lekmännen.

Med utgångspunkt i ovanstående forskning särskiljs i studien tre tankestilar (Fleck 1935/1997, se nedan) gällande inkludering.

- Fysisk/placeringsorienterad inkludering utgår från var eleven placeras och handlar snarare om integrering. Elever i behov av särskilt stöd anses inkluderade om de undervisas inom ordinarie undervisning.
- Inkludering av individer utgår från den enskilde eleven och dennes behov av särskilt stöd. Eleven anses vara inkluderad om hen trivs, har goda sociala relationer och når målen. Var eleven är placerad anses vara av mindre vikt.
- Inkludering som ett förhållningssätt utgår från att alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga både i skolan och i ett samhälle med plats för alla.

SU-grupper

Antalet elever i svensk skola med en neuropsykiatrisk diagnos ökar, vilket förklaras dels genom ökad medvetenhet, dels för att en diagnos tros göra det enklare att få särskilt stöd (Malmqvist & Nilholm, 2016). Fyrtio kommuner i Sverige hade speciella klasser för elever med diagnosen ADHD men de används för en liten andel av eleverna med en diagnos (ibid.). Klasserna erbjuder en lugnare miljö, fler vuxna och anpassad pedagogik. Negativa faktorer är exempelvis social exkludering, attityder från omgivningen men även problem inom grupperna, något som Evaldsson (2014) också finner i sin studie om en SU-grupp för pojkar med ADHD, där pojkarna på olika sätt utmanar ordningen och relationerna i klassrummet.

Placering i SU-grupper kan medföra att eleverna ser sig själva som annorlunda och som bärare av sina svårigheter. En diagnos blir därmed både en förklaring och en fälla (Karlsson, 2012). Ungdomar med ADHD uppger sig sakna stöd i skolan och särskilt

upplevs detta vid stadieövergångar (Eriksson & Carlsson, 2016). Skolan lägger problemen hos individen i stället för hos sin organisation (Strand & Granlund, 2014). Karlsson (2012) avslutar en studie där hon intervjuat elever i SU-grupper med

”...de [...] socialiseras in i ett sätt att beskriva sig själva utifrån skolans perspektiv. De lär sig att tala om sig själva som problematiska elever och att tillskriva sig själva personligt ansvar för vad som utgör deras skolsvårigheter.” (s. 49)

Lärarna kan bli helt avgörande här. Relationsbyggande hjälper lågpresterande elever att klara av skolans utmaningar (Sointu et al., 2017). Relationen till lärare är också viktig för elevers välbefinnande enligt Boströms och Brobergs (2017) undersökning. En mindre grupp ger ett socialt sammanhang och då uppfattas skolan som givande. Är elever i behov av särskilt stöd kvar i klassrummet är lärarna oroliga för att inte hinna med att ge stöttning när klasserna är stora och många behöver hjälp. I synnerhet riskerar tysta elever att inte få det stöd de behöver (Nilsen, 2020). Han noterar också brister i samverkan mellan lärare och speciallärare.

Enhetliga resultat som styrker eller motsäger behov av och möjligt utfall genom placering i SU-grupper är svårfunna. Forskningsläget kan sammanfattas med

”Forskningen visar på en försiktigt positiv tendens till att elever med olika funktionsnedsättningar uppnår bättre skolresultat i ordinarie skolsammanhang, men det är svårt att dra långtgående slutsatser.” (SOU 2020:42, s. 16)

Tankestilar och tankekollektiv

Olika sätt att förhålla sig till inkludering kan studeras med utgångspunkt i Flecks (1935/1997) teori om *tankestilar* och *tankekollektiv*. En tankestil kan liknas

vid "en uppsättning regler som skapar förutsättningar för såväl tänkande som handlande" (Insulander & Svärde Åberg, 2014, s. 6). Den kan också ses som individens sätt att förstå och förklara sin omgivning. Den är "socialt och historiskt beroende samtidigt som den är stadd i ständig förändring" (Persson & Persson, 2012, s. 72). I skolans styrdokument uttrycks en nationellt rådande tankestil. På olika nivåer i utbildningssystemet tolkas denna tankestil och kommer till uttryck på varierande sätt på olika skolor. Personer som resonerar likartat bildar tankekollektiv – en "gemenskap av människor, som utbyter idéer och tankar och står i tankemässig växelverkan med varandra" (Fleck, 1935/1997, s. 48). Ett stabilt tankekollektiv är uppbyggt av människor som är bärare av en liknande tankestil. De bildas "särskilt i anslutning till organiserade sociala grupper" (s. 103) och det är i tankekollektivet som tankestilen kan utvecklas, men kollektivet kan även vara begränsande och konserverande. De tongivande i ett tankekollektiv bildar en inre *esoterisk krets* (s. 105) där diskussioner förs och tankestilen utvecklas. Den esoteriska kretsen är navet för tankekollektivets utveckling (Douglas, 1986, s. 14). Utbyte kan ske såväl med en yttre, *exoterisk krets* (Fleck, 1935/1997, s.105), som med företrädare för andra tankekollektiv. I kretsen runt tankekollektivet finns *vuxna allmänbildade amatörer* (s. 111) vilka inte är okunniga men saknar tankestilens vetenskapliga grund för handlingar och uttalanden. Ett tankekollektiv påverkas också av institutionen där de arbetar. Insti-

tioner som en skola, dess traditioner samt formella eller informella ramar begränsar och riktar in tankestilar och tankekollektiv (Douglas, 1986).

Datainsamling och analys

FoU-programmet *Inkluderande lärmiljöer* (Ifous, 2020) gav tillgång till 20 kommunala högstadieskolor från sex svenska, geografiskt spridda, kommuner (I–VI) där minst en skolenhet/kommun deltog i programmet. En fristående studie på en skola i en sjunde kommun (VII) bidrog med ytterligare data (tabell 1). I tabellen framgår också vilken datainsamling som skett i de olika kommunerna.

Genom FoU-programmet erhöll vi, författaren och en forskarkollega som båda arbetat med datainsamlingen, tillgång till personal, elever, skolledningar och skriftliga beskrivningar av organisationen av SU-grupper på deltagande enheter i kommunerna I–VI. Enkäter om SU-grupper distribuerades digitalt till speciallärare och specialpedagoger i dessa kommuner. Det inkom 22 svar, representerande alla kommunerna. Statistiska beräkningar gjordes inte. 31 semistrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 41) genomfördes och transkriberades. Ämneslärare, speciallärare, specialpedagoger, skolledare och elever i årskurs 9 beskrev sin upplevda verklighet gällande SU-grupperns organisation och möjliga konsekvenser av vald organisation. Vetenskapsrådets (2017) etiska regler för information och samtycke följdes.

Tabell 1. Underlag för datainsamling

Kommun	I	II	III	IV	V	VI	VII
Deltagande 7–9-skolor	3	2	1	6	6	2	1
av totalt i kommunen	5	16	6	20	9	22	15
Skriftlig beskrivning	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Enkät till Spec.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	-
Intervjuer	Ja	Ja	Ja	Ja	-	Ja	Ja

Respondenterna har informerats om studien och gett sitt tillstånd till medverkan. Alla som arbetar i SU-grupp benämns *SU-pedagog*. Speciallärare och specialpedagoger benämns *Spec*. Som samlingsbegrepp för alla som undervisar används *pedagog*. Med *personal* avses både pedagoger och skolledare. Skolor och kommuner namnges inte.

Flecks (1935/1997) teori utgjorde utgångspunkten när olika tankestilar och tankekollektiv urskildes i respondenternas skriftliga och muntliga beskrivningar av sin verksamhet. Genom framför allt intervjusvar men också fritextsvar i enkäterna kunde också esoteriska och exoteriska kretsar urskiljas.

SU-gruppers förekomst och organisation

Eftersom det i studiens syfte ingår att undersöka hur och varför SU-grupper organiseras ligger fokus i resultatet på att beskriva och exemplifiera snarare än att kvantifiera.

SU-grupper finns inledningsvis i alla kommunerna men avvecklas i en av dem under tiden för datainsamlingen. Organisationen av grupperna varierar både mellan och inom kommunerna. De vanligaste orsakerna till att eleverna får hela eller delar av sin undervisning i SU-grupp uppges i både enkätsvar och intervjuer vara NPF-problematik, kognitiva svårigheter, social problematik och hög frånvaro. De tre tankestilarna gällande synen på inkludering som beskrivits ovan finns också bland studiens respondenter och olika tankekollektiv framträder. Den vanligaste tankestilen är inkludering av individer.

Skolledare uppger att de är nöjda med sin verksamhets SU-grupper och ser dem som inkluderande oavsett hur de valt att organisera dem. Några har fått strida för sina val och de ser SU-pedagogernas erfarenhet och kompetens som nyckelfaktorer till framgång. SU-pedagogerna har handplockats och

personlig lämplighet prioriteras ibland före utbildning. Även många pedagoger är nöjda med den organisation som de arbetar i och har i några fall aktivt sökt sig till skolan på grund av dess sätt att arbeta med elever i behov av särskilt stöd.

Elever med undervisning i en SU-grupp berättar att de lägger orsakerna till sina skolproblem hos sig själva och uppfattar sig själva som "annorlunda". Eleverna trivs och känner sig trygga i den mindre gruppen. Flera vill inte återgå till sin ordinarie klass eftersom relationen till SU-pedagogerna upplevs som mycket viktig.

"Ska man jobba med folk som har svårt för att koncentrera sig och lite svårt att hänga med så behöver man kunna prata med folk." (Elev, D)

Ämneslärarna uttrycker en kluvenhet. Å ena sidan vill de klara av att ge alla elever det stöd de har rätt till inom ordinarie undervisning, å andra sidan ökar möjligheterna att hjälpa resten av gruppen när vissa elever lämnat klassrummet. Enligt SU-pedagoger kan vissa ämneslärare vilja bli av med krävande elever i stället för att arbeta med extra anpassningar i sin undervisning.

Några respondenter oroas av att det kan bli svårt att komma in på och/eller klara gymnasiestudier när man deltagit i en anpassad undervisning, men genomgående är personalen nöjd om eleverna når gymnasiebehörighet. Endast en respondent ger uttryck för tankestilen att eleverna ska klara sig även efter skoltiden.

"Inkludering handlar ofta om att alla ska vara i klassrummet. Men det kan handla om att man en stund kan behöva något annat och kunna leva i vårt samhälle i ett längre perspektiv." (Ämneslärare)

Organisation av SU-grupper

Fem skilda varianter för SU-gruppers organisation framträder. För varje variant redovisas förekomst, samt en beskrivning av variantens organisation och, i förekommande fall, de tankestilar och tankekollektiv som framträder.

- A. Pedagogisk och placeringsmässig isolering
- B. Pedagogisk isolering och placeringsmässig avskildhet
- C. Pedagogisk isolering och placeringsmässig integrering
- D. Pedagogisk och placeringsmässig delaktighet
- E. Inkluderande verksamhet utan SU-grupper

Tabell 2 visar förekomsten av de olika varianterna men inte antalet SU-grupper/kommun och ej heller inriktning på grupperna.

Fleråttal kommuner har flera varianter parallellt och det gäller även inom några av skolorna. På en skola som besöktes finns det möjlighet att placera elever i en SU-grupp på en annan skola (B), på skolan finns en fast grupp för elever med NPF-problematik (C) och därutöver bemannade lokaler dit eleverna kan söka sig för en lugnare miljö och mer stöd under en del av skoldagen (D).

Variant A – pedagogisk och placeringsmässig isolering

SU-gruppen undervisas i egna lokaler som inte finns i anslutning till en skola. Elevernas möjlighet till kontakt med andra ungdomar under skoltid är därmed liten. Den här varianten finns i tre kommuner men har tidigare funnits i fler. En erfaren SU-pedagog som tidigare har arbetat i A ser fördelar med den lösningen.

”För vissa elever är det bra att vara utlokaliserade.” (SU-pedagog)

Uttryck som visar på förekomst av något stabilt tankekollektiv kring Variant A har inte hittats.

Variant B – pedagogisk isolering och placeringsmässig avskildhet

SU-gruppen har egna lokaler som är placerade i en avlägsen del i skolan men möjlighet till samverkan med övrig verksamhet på skolan finns inom räckhåll. Den här organisationen finns i tre kommuner för att erbjuda en lugn skolmiljö, främst för elever med NPF-diagnoser. Både skolledare och elever i B ser sina SU-pedagogers kompetens som en framgångsfaktor. Jämfört med A har SU-pedagogerna större möjligheter till kontakter med övrig personal på skolan.

”Som personal ingår man i ett kollegium och det blir en större förståelse för varandras verksamheter.” (SU-pedagog)

Tabell 2. Förekomst av olika varianter av SU-grupper

Kommun	I	II	III	IV	V	VI	VII
A		Ja			Ja	Ja	
B	Ja				Ja	Ja	
C	Ja		Ja	Ja	Ja		
D	Ja			Ja	Ja		Ja
E		Ja		Ja	Ja	Ja	

För eleverna kan möjligheterna till kontakt med andra ungdomar öka jämfört med A, särskilt om de tidigare gått på skolan där B finns.

På en skola som besöktes finns ett tankekollektiv med en esoterisk krets som leder respektive arbetar i en SU-grupp av Variant B. Skolledning, SU-pedagoger och elever betonar vikten av att de har egna, specialanpassade och avskilda lokaler samt en liten elevgrupp för att verksamheten ska nå goda resultat. Eleverna kan erbjudas individuella lösningar, egna rum och mycket stöd.

”Små rum hjälper koncentrationen och ofta jobbar vi ensamma.” (Elev)

Dessa aspekter väger i detta tankekollektiv tyngre än ett arbete mot återgång till ordinarie klass eftersom vägen dit anses lång för de få elever som undervisas i B.

Variant C – pedagogisk isolering och placeringsmässig integrering

I fyra kommuner finns SU-grupper i lokaler som är placeringsmässigt integrerade i skolmiljön. Eleverna har merparten av sin undervisning i dessa lokaler, vilka inte är tillgängliga för skolans övriga elever och naturliga möten uppstår inte.

”Väldigt isolerat. De går och äter men går tillbaka till sin lokal igen.” (Elev om C)

Undervisningen planeras och bedrivs av SU-pedagogerna och gruppen blir därmed pedagogiskt isolerad. Intervjuer med elever, personal och skolledare genomfördes på en skola med Variant C. Relationsbyggnad är något som SU-pedagogerna i C nämner som viktig, liksom att verksamheten har en tydlig, trygghetsskapande struktur. Tankekollektivets esoteriska krets, som utgörs av SU-pedagoger och skolledning,

är enig om vikten av rutiner och att arbeta mycket med att skapa trygghet och goda relationer för den lilla, förhållandevis fasta och slutna gruppen, innan fokus kan riktas mot lärande. Tryggheten ses hos vissa pedagoger som viktigare än skolresultat och återgång till ordinarie klass.

”Man ska ta tid på sig att kartlägga och skapa relationer både hos barn och föräldrar. Trygghet ska skapas först.” (SU-pedagog)

Den här prioriteringen kan leda till att anpassningar i form av borttagna ämnen sker och att problem med både återgång till klassen och gymnasiebehörighet uppstår, något som tas upp som ett bekymmer både i B och C.

”Vi bedriver en anpassad verksamhet så det är svårt när de ska tillbaka.” (SU-pedagog)

Om eleven först upplevt ett misslyckande i sin vanliga klass är vägen lång till gymnasiebehörighet även när extra stöd satts in. Många elever som placeras i Variant A–C blir kvar, och vill vara kvar, hela högstadietiden.

Variant D – pedagogisk och placeringsmässig delaktighet

I fyra skolor i studien har SU-gruppens lokaler placerats centralt i skolan, en lösning som uppges vara strategiskt betydelsefull.

”För det första placeringen. Det är viktigt att SU inte blir undanskuffat.” (Spec.)

”Alla går förbi. Det är ingen skrubben i källaren eller en barack ute på gården.” (Ämneslärare)

Här erbjuds plats för elever i behov av särskilt stöd men lokalerna är också öppna för skolans övriga elev-

er, både i organiserad form (ofta läxhjälp) och när de känner behov av extra vuxenkontakt och pedagogiskt stöd.

"Vi har samtal och jag får gå ner när jag vill om det känns tufft så får jag gå ner för det finns alltid lärare där." (Elev som växlar mellan klass och SU-grupp)

Ämneslärares roll är viktigare i D än i A–C. Det är ofta ämneslärare som ansvarar för planering och betygssättning, vilket leder till en pedagogisk delaktighet. Denna lösning, liksom öppenheten gentemot andra elever, skiljer Variant D från C. Ämneslärare och SU-pedagoger betonar betydelsen av att en stor andel av skolans elever utnyttjar möjligheten till läxhjälp och extra lugn och ro, då detta bidrar till studiero och ökad social delaktighet för elever som undervisas i SU-gruppen.

Tankekollektiv D kännetecknas av en flexibilitet för att så många elever som möjligt ska få stöd i en verksamhet som ligger synlig och är öppen för alla elever. I D uttrycks oftare än i A–C målsättningen att eleven ska återgå till sin ordinarie klass. Trots denna ambition uttrycker medlemmar i en esoterisk krets i ett Tankekollektiv D att det är individen som ska känna sig inkluderad någonstans på skolan.

"En del är inte ute mycket i sin klass men då kan SU nästan bli deras klass. Det viktiga är att man kan känna tillhörighet någonstans." (Spec.)

"Det blåser vindar åt alla håll, många missuppfattningar kring inkludering. [...] Inkludering är att man känner sig hemma på skolan oavsett var man sitter. Jag tänker att det inte spelar så stor roll." (Skolledare)

Båda dessa respondenter arbetar på samma skola, där de ingår i tankekollektivets esoteriska krets.

Variant E – inkluderande verksamhet utan SU-grupper

Under tiden som studien pågått har en kommun valt att avveckla sina SU-grupper. Intervjuade skolledare berättar om hur resurser omfördelats och att speciallärares kompetens är en viktig faktor.

"Vi har avvecklat successivt och tagit med erfarenheterna ut i klasserna. Mer flexibelt lärostöd som är ute i klassrummet som också stöttar lärarna med tips om hur man möter de här eleverna." (Skolledare)

Enkät svar tyder på att beslutet inte fått full acceptans. Alla är inte övertygade utan beskriver hur beslutet riskerar att inte ens leda till fysisk/placeringsorienterad inkludering.

"Alla har stängts ner av kommunens nuvarande skolledning. Tidigare fanns flexibla grupper. Grupperna var flexibla år från år och eleverna hade hemklasser som de deltog i, i så stor utsträckning som de klarade. Nu sitter dessa elever utanför klassrummet rätt ofta med rätt så förtyvild elevassistent." (Spec.)

Det finns också enskilda skolor i övriga kommuner som saknar SU-grupper. Där finns dock kommunövergripande grupper på andra skolor som en möjlig lösning. Ett tankekollektiv kring E med en esoterisk krets innefattande fler nivåer än ledningsnivå framträder inte. Snarare framkommer kritiska röster mot att ta bort alla SU-grupper.

"... så bestämde sig våran rektor att inkludering var att alla resurser ska vara i klassrummet och la

ner SU. Det blev skitdåligt för dom eleverna som tyckte det var skönt med SU.” (Ämneslärare)

Resan mot framtiden

I diskussionen av studiens resultat lyfts möjliga konsekvenser som val gällande SU-gruppers organisation kan medföra ur elevers, pedagogers och skolledares perspektiv samt därutöver också ur ett samhällsperspektiv.

Om målet för resan mot framtiden är att *alla* ska uppleva sig delaktiga, både i skolan och i ett samhälle där inkludering är ett förhållningssätt snarare än en fråga om placering, har skolan en mycket viktig funktion och det finns många vägar mot målet. Att få sin undervisning i en SU-grupp en kortare eller längre tid kan vara en etapp på vägen. Skolledares uppgift är att få med både elever och personal ombord medan politiker och skolförvaltningar anger riktning och hastighet.

Elevers perspektiv

Att intervjuade elever från SU-grupper ibland upplever sig som annorlunda stämmer överens med tidigare forskning (Karlsson, 2012; Strand & Granlund, 2014). De trivs i sin SU-grupp, känner sig inkluderade i den mindre gruppen och vill stanna där men förstår kanske inte framtida konsekvenser av sina val. När eleverna är så tillfreds med sin skolsituation att de aktivt motverkar en planerad återgång till vanlig klass kan elevernas perspektiv bidra till en motsättning mellan barns rätt att påverka sin skolgång och ambitioner både hos personal och i styrande dokument.

Pedagogers perspektiv

Även många SU-pedagoger är nöjda och anser att eleverna är inkluderade om de trivs i sin grupp. De instämmer i stor utsträckning i det som eleverna betonar och det som tidigare forskning visar (exempelvis Boström & Broberg, 2017). I SU-grupperna finns stora möjligheter att arbeta med struktur, relationer och

trygghetsskapande – aspekter som ibland lyfts som viktigare än skolresultat. Detta synsätt kan försvåra både vägen tillbaka till klassen och en framtida skolgång och då kan en konserverande effekt erhållas.

Den undervisning som ämneslärarna på vissa enheter ansvarar för även när deras elever undervisas av SU-pedagoger uppges bli mer läroboksstyrd och individuellt inriktad. Förekomsten av ämnesspråk, praktiska moment och diskussioner minskar om ämnesspecifik kompetens saknas i SU-gruppen. Om ämnen dessutom tas bort erbjuds eleverna i SU-grupper inte en likvärdig undervisning i jämförelse med sina tidigare klasskamrater. Ju mindre utbyte som sker mellan olika personalkategorier, desto större kan skillnaderna i undervisning bli. De esoteriska kretsar som funnits innehåller få ”vanliga” lärare och upplevs som slutna av en del av lärarna i de exoteriska kretsarna. Om utbyte uppmuntras mellan olika personalkategorier kan naturliga kontaktytor skapas mellan esoteriska och exoteriska kretsar. På flera enheter där Variant D finns ses tillgänglighet till SU-gruppens lokaler för alla elever som en framgångsfaktor och denna öppenhet sägs också bidra till utbyten mellan olika personalkategorier.

Skolledares perspektiv

De skolledare som intervjuats är också nöjda med sin verksamhet och ser den som inkluderande oavsett variant. Skolledare såväl som pedagoger ser problematiken med att framgången för en SU-grupp i stor utsträckning är personbunden och knuten till skickliga SU-pedagoger. När personlig lämplighet prioriterats före utbildning kan kompetenta men formellt obehöriga SU-pedagogers anställning ligga i riskzonen vid neddragningar och övertalighet, vilket oroar skolledarna. Ett annat problem som tas upp är avsaknad av långsiktighet. Måluppfyllelsen ska vara hög, snabba lösningar krävs och ekonomin är pressad, vilket leder till en kortsiktighet som upplevs som bekymmersam.

Skolledarna uppger att det krävs mod för att kunna erbjuda olika former av stöd när de ibland åsidosätter både direktiv från förvaltningen och sina ekonomiska ramar för elevernas bästa. Okunskap hos förvaltning och politisk ledning uppges också vara ett problem. Verksamheten påverkas då av den yttre krets utan vetenskaplig grund som Fleck (1935/1997 s. 111) benämner *vuxna allmänbildade amatörer*, i detta fall dessutom personer med stora påverkansmöjligheter.

Samhällsperspektiv

Trots att data samlats in från skolor som valt att aktivt arbeta med inkluderingsfrågor framkommer huvudsakligen resonemang kopplade till tankestilen att elever som trivs är inkluderade oavsett var de undervisas. Respondenterna beskriver inkludering som *någon* form av tillhörighet och att det är elever med svårigheter som ska fås att känna sig inkluderade i skolans verksamhet. Få respondenter verbaliserar tankestilen att organisationen av särskilt stöd ska leda till att undervisningen förändras för att gynna *alla* elevers upplevelse av inkludering, det som Florian (2019) beskriver som inclusive education. När eleverna nått gymnasiebehörighet är personalen på högstadiet nöjd, även om det kan vara en elev som tillbringat sin högstadietid i ett eget rum i Variant B. Om målet "bara" är behörighet kan kunskaper som är väsentliga för att kunna styra sitt eget liv och delta i ett demokratiskt samhälle missas. Efter undervisning i SU-grupp väntar ibland en lång resa då en anpassad skolgång kan ge problem med gymnasiebehörighet och medföra en längre studietid. Överlämnandet till gymnasieskolan uppges dessutom ha försvårats när antalet fristående gymnasieskolor ökat. Elever riskerar att inte få tillräckligt stöd i samband med övergång till gymnasiet och en möjlig konsekvens är att andelen ungdomar utan fullgjorda gymnasiestudier ökar och med det risken för utanförskap.

Vart är vi på väg?

En samstämmig tolkning av den i styrdokument och internationella överenskommelser beskrivna tankestil som utbildningsväsendet ska arbeta enligt framträder inte i denna studies resultat. Haugs (2017, s. 206) formulering om att inget utbildningssystem lever upp till de ambitioner om inkludering som finns i internationella dokument är fortsatt aktuell. En tendens mot ett mer inkluderande förhållningssätt framkommer dock när respondenterna beskriver hur deras verksamhet utvecklats de senaste åren. Tankekollektiven är inte statiska men förändringshastigheten är ganska låg. En långsam förändring där fler pedagoger känner sig delaktiga anses av många respondenter vara fördelaktig jämfört med snabba beslut på förvaltningsnivå, beslut som inte möts av förståelse vare sig hos dem som undervisar eller hos elever och vårdnadshavare.

Tankekollektiv med en drivande esoterisk krets kan påverka hela skolor i riktning mot inte bara inkluderande undervisning, utan också mot ett inkluderande samhälle. I en tid när personalomsättningen i skolorna är stor (Ferlin & Persson, 2018; Ifous 2020) krävs ett kontinuerligt arbete för att hålla kvar och utveckla stabila tankekollektiv. En annan utmaning är att personal som nu upplever sig finnas i en exoterisk krets ska fås att känna sig mer delaktiga i skolutvecklingen.

Sker skolutveckling om många i personalen ska inväntas för att kliva på tåget? Kan ett tankekollektiv med en esoterisk krets på ledningsnivå på sikt lyckas påverka den exoteriska kretsen eller, med Haugs (2017) terminologi, kan den vertikala diskursen påverka den horisontella? Resultaten tyder på detta men att utvecklingen går sakta mot stabila *och* nytänkande tankekollektiv där inkludering ses som ett förhållningssätt. Sådana tankekollektiv kan bidra till förverkligandet av visionen om ett inkluderande samhälle där "en skola för alla" spelar en väsentlig roll.

Referenser

- *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter.* (1989/2016). Stockholm: BRIS.
- Boström, P. & Broberg, M. (2017). Protection and restriction: A mixed-methods study of self-reported well-being among youth with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1).
- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*. London: Routledge & Kegan.
- Eriksson, R. & Carlsson, M. (2016). Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv och sociala relationer. *Tidskrift för psykisk helsearbete*, 13(1–2), 5–14.
- Evaldsson, A.-C. (2014). Doing being Boys with ADHD: category memberships and differences in SEN classroom practices. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 266–283.
- Fleck, L. (1935/1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Ferlin, M. & Persson, E. (2018). Fernissa eller förändring: Kunskapstransformering genom ett utvecklingsprojekt för förskolor och skolor. *Paideia* 15, 30–44.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265–280.
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive Education Policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Ifous (2020). *Inkluderande lärmiljöer kompetens för likvärdig utbildning i ett demokratiskt samhälle: vetenskaplig slutrapport för Ifous forsknings- och utvecklingsprogram Inkluderande lärmiljöer 2017–19*. Stockholm: Ifous.
- Insulander, E. & Svärde Åberg, E. (2014). Vilken kunskap erkänns i det systematiska kvalitetsarbetet?: Om oförenliga tankestilar i dagens förskola. *Nordisk Barnehageforskning*, 7(12), 1–18.
- Karlsson, Y. (2012). Barns aktörskap och identitetsarbete i en särskild undervisningsgrupp. *Utbildning & Demokrati*, 21(3), 35–52.
- Krischler, M., Powell J. J.W. & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632–648.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2016). The antithesis of inclusion? The emergence and functioning of ADHD special education classes in the Swedish school system. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(3), 287–300.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980–996.
- Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (4 uppl.). Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever* (1 uppl.). Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer?: En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *PM Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2017/18*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019* (6 uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019b). *PM – Slutbetyg i grundskolan 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen K. & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal associations of student–teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4), 457–467.
- SOU 2020:42. Sverige Utredningen om elevers möjligheter att nå kunskapskraven. *En annan möjlighet till särskilt stöd: reglering av kommunala resursskolor*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Statistiska centralbyrån (2018). *Hur gick det för eleverna som var obehöriga till gymnasieskolan?*
- Strand, A.-S. M. & Granlund, M. (2014). The School Situation for Students with a High Level of Absenteeism in Compulsory School: Is There a Pattern in Documented Support? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 551–569.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

