

Läroplanernas bild av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd

En bildningsresa genom grund-
skolans läroplaner från 1962 till
2011

Kristoffer Theander

Handledare
Glen Helmstad



Lunds universitet
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik

Abstrakt

Arbetets art: Kandidatuppsats, 15 hp

Sidantal: 39

Titel: Läroplanernas bild av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd: En bildningsresa genom grundskolans läroplaner från 1962 till 2011

Författare: Kristoffer Theander

Handledare: Glen Helmstad

Datum: 2019-05-26

Sammanfattning: Denna uppsats handlar om hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd har uttryckts i grundskolans olika läroplaner. Studien genomfördes med hjälp av en specialpedagogisk teori som bestod av tre delar. Den första delen beskriver vad som kännetecknar en elev i behov av särskilt stöd; i den andra delen behandlas inkludering kontra exkludering och i den avslutande tredje delen följer en förklaring på tre övergripande synsätt som kan kopplas till skolsvårigheter i undervisningen. Studiens syfte var att analysera läroplanerna från 1962 till 2011 för att på så sätt få en uppfattning om hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd gestaltas i läroplanerna genom dess historia. Studien utgick från en kvalitativ metod, där metodansatsen kvalitativ textanalys med en tydlig hermeneutisk ingång användes. Det utformades två analysverktyg som en hjälp för det fortsatta arbetet. Den skolpolitiska historiken beskrivs för att få en tydligare bild av sammanhanget då läroplanerna upprättades. Det framgick i analysen att det var exkluderande undervisningsformer och ett kategoriskt perspektiv som var framträdande under 1960-talet. När det kom till 1980-talet, inträffade ett skifte mot ett mer relationellt synsätt och en större öppenhet för att alla elever skulle undervisas tillsammans. I den senaste läroplanen visade sig tendenser mot att ett perspektivskifte kan vara på väg tillbaka mot det kategoriska perspektivet. I den avslutande reflektionen menar jag att det huvudsakliga resultatet visar att undervisningen av elever i behov av särskilt stöd var och fortfarande är ett väldigt komplext teoretiskt och praktiskt problem där lösningen sällan är självklar.

Nyckelord: Läroplaner, elever i behov av särskilt stöd, inkludering, kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv, dilemmaperspektiv.

Innehåll

Förord.....	i
Inledning.....	1
<i>Specialpedagogisk teori</i>	2
Elever i behov av särskilt stöd.....	2
Inkludering kontra exkludering.....	3
Tre övergripande synsätt.....	4
<i>Tidigare forskning</i>	6
<i>Precisering av syftet</i>	7
<i>Metod</i>	7
Metodansats.....	7
Genomförande.....	8
Forskningsetiska överväganden.....	10
Tillförlitlighet.....	10
<i>Disposition av texten</i>	11
Grundskolans tillblivelse och utveckling.....	12
<i>Skolpolitisk debatt och förändring 1842–1949</i>	12
<i>Skolpolitiska händelser 1950–69</i>	14
<i>Skolpolitiska processer 1970–89</i>	15
<i>Skolpolitiska processer 1990–2011</i>	16
<i>Sammanfattning</i>	17
Analys av grundskolans läroplaner 1962–2011.....	18
<i>Lgr 62</i>	18
Specialundervisning som helhet.....	18
Riktlinjer för uttagning av elever till specialundervisning.....	19
Specialklasser.....	19
Särskild specialundervisning.....	20
<i>Lgr 69</i>	22
Specialundervisning: Allmänna förutsättningar.....	22
Samordnad specialundervisning och undervisning i specialklass.....	23
Bedömning av skolsvårigheter och hänvisning till specialundervisning.....	25

<i>Lgr 80</i>	26
Elever med särskilda behov: Svårigheter i skolan	27
Individeriktat arbete.....	27
Specialpedagogiska metoder och samarbete.....	28
<i>Lpo 94</i>	29
Skolans värdegrund och uppdrag.....	29
Mål och riktlinjer	30
<i>Lgr 11</i>	32
Skolans värdegrund och uppdrag.....	32
Övergripande mål och riktlinjer.....	32
<i>Övergripande analys</i>	33
Avslutande reflektion.....	36
<i>Metodansatsens begränsningar</i>	36
<i>Forskningsresultatens betydelse</i>	36
Referenser	40

Förord

Varför har jag då valt att skriva denna uppsats? Jo, mitt intresse för det specialpedagogiska fältet har sin bakgrund i att jag arbetat inom diverse LSS-verksamheter. I dessa verksamheter har jag kommit i kontakt med personer som är i behov av särskilt stöd. Mina tankar är att när du arbetar med individer som är i behov av särskilt stöd är det viktigt, vare sig det är i skolan eller någon annan verksamhet, att du har riktlinjer att följa. Dessa riktlinjer är ofta nedtecknade i dokument av olika slag, vilket bidrar till trygghet för både personal och för den individ som är i behov av särskilt stöd. Det är min nyfikenhet angående hur dessa dokument är utformade i skolan som varit en ”motor” för att genomföra denna studie.

Det finns vissa personer som förtjänar ett extra stort tack. Jag vill därför rikta ett stort TACK till Glen Helmstad. Din noggrannhet, ditt engagemang och din förberedelse inför våra handledningstillfällen har varit guld värt. Jag har idag en uppsats som jag är stolt över, och du har varit en stor påverkansfaktor i denna process. En annan person som förtjänar ett tack är min sambo, då jag under denna process inte alltid varit närvarande varken psykiskt eller fysiskt. Ett stort tack för att du inte har tröttnat på mig under denna tid när det mesta kretsat kring denna uppsats.

Inledning

Denna studie handlar om hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd kommer till uttryck i grundskolans olika läroplaner. En undersökning av denna art känns av vikt eftersom det kan vara viktigt för skolpersonal, föräldrar och elever att ha en insikt i skolans uppdrag. Skolans uppdrag finns beskrivna i de olika styrdokument som är upprättade och läroplanen är ett av dessa.

När det kommer till läroplanerna skriver Lundgren (2017b) att det är ett styrdokument som är till för att ge skolan en riktlinje, bland annat för hur undervisningen i skolan ska utföras. En tanke med grundskolan är, som Lindensjö och Lundgren (2014) skriver, att alla elever ska få en likvärdig utbildning. För att det ska bli en likvärdig skola har de samhälleliga beslutsfattarna en viktig roll, och enligt Fischbein (2007) är det deras ansvar att styrdokument, som läroplaner, utgår från inkluderande grundprinciper. Men är det inkluderande grundprinciper i läroplanerna? Enligt Nilholm (2007) kan detta ifrågasättas och han menar dessutom att inkluderingsfrågan inte är speciellt synbar i våra styrdokument.

När det kommer till undervisning för elever i behov av särskilt stöd brukar en specifik fråga beröras, nämligen den om inkludering. Nilholm (2006) skriver att begreppet inkludering uppstår, eftersom det i undervisningen skapats en mängd olika sÄrlösningar för elever i behov av särskilt stöd.

SjÄlva inkluderingsfrågan har, som Persson och Persson (2016) skriver, hamnat på det specialpedagogiska fältet och inte speciellt mycket inom det som är känt som det allmänpedagogiska fältet. När inkluderingsfrågan hamnar inom det specialpedagogiska fältet berör det ofta personer med någon form av funktionsvariation och särskilda stödåtgärder. Det är något som Haug (2017) beskriver som en *smal* dimension av inkludering som har sitt fokus på specialundervisning och undervisning av elever med funktionsvariation. Inom denna dimension handlar det om specialpedagogikens roll i inkludering, då elever med en funktionsvariation ska kunna undervisas i samma klassrum som elever som inte har någon funktionsvariation. Men det är inte bara elever med en funktionsvariation som kan behöva särskilt stöd, och därför ska inkludering gälla för alla elever som kan hamna i svårigheter och behöver särskilt stöd. När inkluderingen kopplas till alla elever menar Haug (2017) att det ses från den *breda* dimensionen av inkludering.

Ett viktigt begrepp när det kommer till undervisning för elever i behov av särskilt stöd är uppenbarligen inkludering, vilket hamnat inom det specialpedagogiska fältet. Därför kommer jag i denna studie att inta ett specialpedagogiskt förhållningssätt. Studien kommer att behandlas med hjälp av inkluderingsteorin samt de tre specialpedagogiska perspektiven: det kategoriska, det relationella och dilemmaperspektivet.

Det som är avsikten med studien är att, med hjälp av ett specialpedagogiskt förhållningssätt, skapa en översikt och en förståelse för hur undervisningen av elever i behov av särskilt stöd beskrivs i grundskolans läroplaner från 1962 till och med 2011.

Specialpedagogisk teori

I denna studie använder jag mig av en specialpedagogisk teori som är indelad i tre avsnitt. I det första avsnittet behandlas begreppet elever i behov av särskilt stöd. Det klargörs för begreppets bakgrund och hur det kommer till uttryck i de olika läroplanerna. Ett tydliggörande angående hur begreppet kommer att användas i denna studie sker i slutet av avsnittet. I det andra avsnittet bearbetar jag begreppet inkludering och vad det innefattas av. Jag har valt att inte ge en förklaring på begreppet exkludering eftersom det anses vara ett motsatspar till inkludering, vilket också tydliggörs i rubriksättningen. I det sista avsnittet behandlar jag tre olika synsätt som belyser skolsvårigheter och hur dessa kan hanteras efter vilket synsätt som intas.

Elever i behov av särskilt stöd

Begreppet elever i behov av särskilt stöd har inte alltid brukats i våra läroplaner. Detta visar sig i de två första läroplanerna, Lgr 62 och Lgr 69, där en annan benämning används, nämligen *elever i behov av specialundervisning*. Elever som ansågs i behov av specialundervisning var elever som hade skolsvårigheter, vilket yttrade sig bland annat som intellektuell utvecklingshämning, beteendestörningar, inlärningssvårigheter, syn, hörsel och talsvårigheter samt rörelsehinder (Skolöverstyrelsen, 1962; Skolöverstyrelsen, 1969).

När barnstugeutredningen SOU (1972:26) presenterades användes ett nytt begrepp, nämligen *barn med särskilda behov*. Detta anses också vara ursprunget till begreppet, *särskilda behov*. Utredningen menade att barn med särskilda behov var barn med funktionsvårigheter, vilka kunde vara fysiska, psykiska, sociala och/eller emotionella och kunde bero på en kombination av dessa.

I Lgr 80 började begreppet *elever med särskilda behov* användas i läroplanen. Information om vad som specifikt menades med begreppet elever med särskilda behov saknades i läroplanen. Den beskrivning som gjordes var att det var elever som hade svårigheter i skolan. I denna läroplan kommer begreppet åtgärdsprogram in, vilket kunde upprättas för elever med särskilda behov. Det som ansågs som en viktig aspekt i åtgärdsprogrammet var att det utgick från elevens behov (Skolöverstyrelsen, 1980).

I de senare läroplanerna, Lpo 94 och Lgr 11, börjar ett nytt begrepp att användas, nämligen *elever i behov av särskilt stöd*. I läroplanerna ges det ingen förklaring till vilka elever som omfattas av begreppet (Skolverket, 1994; Skolverket, 2018). Däremot beskriver Skolverket (2014) att elever i behov av särskilt stöd kan vara elever som inte når upp till

kunskapskraven som finns i skolan. Asp-Onsjö (2006) menar på att elever som är i behov av särskilt stöd kan vara det i specifika situationer, alltså kan det handla om att få särskilt stöd i vissa ämnen men inte i andra.

Enligt Skolverket (2014) ska en utredning av särskilt stöd upprättas om eleven inte når målen i skolan. Det ska påbörjas en pedagogisk utredning som ska utreda om det finns ett behov av särskilt stöd. Det som är viktigt med utredningen är att komma fram till en förståelse om varför eleven har svårigheter i skolan och vad det kan bero på. Om en elev anses vara i behov av särskilt stöd, ska ett åtgärdsprogram upprättas. Skolverket betonar också att en elev som har en diagnos inte på automatik ska få särskilt stöd, utan en pedagogisk utredning ska upprättas. Det betonas även att det inte ska krävas en diagnos för att särskilt stöd ska bli tillgängligt. Det har dock i vissa studier visat sig att en diagnos kan ha betydelse, för att eleven ska bedömas vara i behov av särskilt stöd.

Begreppet elever i behov av särskilt stöd är ganska diffust och har behandlats utifrån olika termer genom historiken. I denna studie kommer därför begreppen elever som är i behov av specialundervisning, elever med särskilda behov och elever i behov av särskilt stöd användas synonymt.

Inkludering kontra exkludering

Den bakgrund som begreppet inkludering har uppkommit från kan kopplas till ett annat begrepp, nämligen integrering. Nilholm (2007) beskriver integrering som att det är när eleven anpassas till skolans verksamhet. Han skriver vidare att integrering, i stor utsträckning, handlar om att anpassa elever till en skola som inte är anpassad till dem. Ett liknande resonemang för att beskriva integrering gör Nilholm och Göransson (2013), där de menar att integrering mest handlar om placering av eleven och där skolan inte anpassar sig efter elevens förmågor.

Nilholm (2007) gör en distinktion mellan begreppen då han menar att inkludering ska bygga på att det är skolan som ska anpassas efter eleven. En tolkning som kan göras av begreppet är den som Nilholm själv gör när han kopplar det som en synonym till det i skolan välkända begreppet *en skola för alla*. En skola för alla bygger på elevens rätt till gemenskap och delaktighet i klassrummet, där alla elever har rätten till att undervisas i samma klassrum. Det är många forskare inom området som verkar överens om att inkludering bör bygga på att skolan ska anpassas för att klara av den mångfald och olikhet som finns mellan elever (Haug, 1998; Nilholm, 2007; Nilholm & Göransson, 2013; Persson & Persson, 2016).

Haug (1998) använder ett intressant resonemang när han beskriver en *inkluderande integrering*, vilket innebär att eleven undervisas i den reguljära klassen. Haug menar att undervisningen ska anpassas med tanke på varje enskild elevs förutsättningar, vilket bidrar till tanken om en skola för alla. Om det arbetas efter detta perspektiv menar Haug att avståndet mellan vad som benämns som specialpedagogik och pedagogik minskar. Detta leder till att skillnaden mellan specialundervisning och reguljär undervisning inte

blir lika påtaglig. Det resonemang som Haug för är likgiltigt med tanken om inkludering.

En tongivande internationell överenskommelse är Salamancadeklarationen som behandlar inkluderingen för elever i behov av särskilt stöd. Dokumentet beskriver hur det inkluderande arbetet i skolan bör fortgå. Det betonas att elever ska undervisas tillsammans oberoende om de har behov av särskilt stöd eller inte. Det medför att skolan ska ha utrymme för olika inlärningsmetoder och förståelse för elevens inläringstempo. Det är endast vid undantagsfall som eleven kan undervisas utanför den reguljära undervisningsmiljön (Svenska Unescorådet, 2006).

För att få till en inkluderande undervisning som är effektiv menar Rieser (2012a) att skolpersonal bör försöka motverka de barriärer som finns i skolan. Detta kan vara allt från fysiska barriärer som otillgängliga byggnader, till sociala barriärer eller exkluderande undervisningsformer.

Asp-Onsjö (2008) nämner att begreppet inkludering kan beaktas från tre olika synvinklar. Hon nämner tre olika typer av inkludering: en rumslig, en social och en didaktisk. Den rumsliga inkluderingen inträffar när eleven är i samma klassrum som övriga elever. Den sociala inkluderingen visar sig genom att eleven är i en gemenskap med övriga på skolan. Den didaktiska inkluderingen inträffar när undervisningsmaterialet är anpassat efter eleven. Asp-Onsjö menar på att en elev kan vara inkluderad i samtliga av dessa tre synsätt, men eleven kan också vara inkluderad i endast en eller två av definitionerna.

Tre övergripande synsätt

I detta avsnitt kommer en presentation av de tre specialpedagogiska perspektiven: det kategoriska, det relationella och dilemmaperspektivet. Inom det kategoriska och relationella perspektivet finns det även andra mycket snarlika benämningar. Dessa benämningar kommer att behandlas inom respektive perspektiv.

Kategoriskt perspektiv

Rosenqvist (2007) skriver att det kategoriska perspektivet handlar om att eleven blir kategoriserad med vissa egenskaper. Det i sin tur leder till att de svårigheter som uppkommer i skolarbetet placeras på eleven. I detta perspektiv kan åtgärdernas utformning få som konsekvens att det blir en särskiljning av eleverna, alltså exkluderande undervisningsformer. I detta perspektiv beskrivs det ofta som att det är *elever med svårigheter*.

En annan benämning under detta perspektiv är den som Nilholm (2007) använder och beskriver som det kompensatoriska perspektivet, vilket utgår från en medicinsk tradition med diagnosticering som grund. Det gäller att lokalisera metoder och åtgärder som kompenserar elevens svårigheter. En annan forskare som också nämner att elever inom detta perspektiv kompenseras är Haug (1998) som menar att eleven ofta kompenseras

utanför det reguljära klassrummet för att sedan komma tillbaka till det reguljära klassrummet igen.

Ovanstående resonemang kan också kopplas till det som Rieser (2012b) nämner som ett medicinskt perspektiv. Ur detta perspektiv handlar det ofta om individer med någon form av funktionsvariation. Skolsvårigheterna hamnar också i detta perspektiv på en individnivå. Utifrån detta perspektiv menar Rieser att det är individen som ska anpassas till verksamheten. Han menar på att ifall det inte är möjligt för individen att anpassas kommer individen att hamna i någon form av specialskola eller liknande. Detta är även något som Isaksson (2009) uppmärksammar när han beskriver den medicinska modellen. Han menar på att det är brister hos eleven som bidrar till skolsvårigheter. Eleven ska kompenseras, vilket ofta sker genom en särskiljande lösning där specialundervisning ofta inträffar.

Relationellt perspektiv

Ur ett relationellt perspektiv förflyttas fokus på skolsvårigheterna från en individnivå till att istället hamna på, som Rosenqvist (2007) skriver, en organisationsnivå där det är i undervisningen, skolan och verksamheten som bristerna finns. Åtgärderna handlar då om att tillrättalägga undervisningsmetoder för eleven. En annan forskare som utvecklar resonemanget är Persson (2013) då han menar att i ett relationellt perspektiv är det förändringar i miljön som bidrar till att de mål som finns i skolan uppfylls. Både Persson (2013) och Rosenqvist (2007) skriver att det ur detta perspektiv ses som att det är *elever i svårigheter*.

En annan definition av begreppet är den som Nilholm (2007) beskriver med det kritiska perspektivet och menar på att i detta perspektivet arbetas det mot en skola för alla. En ytterligare definition är den som Haug (1998) nämner som det demokratiska deltagarperspektivet där en undervisning av eleven i det reguljära klassrummet förespråkas.

I en social modell menar Rieser (2012b) att fokus inte ligger på individuella tillkortakommanden, utan istället är det samhället som ska anpassas till individen. Det är de barriärer som finns i samhället som försvårar för individer med funktionsvariation att delta i olika situationer. Det är också något som Isaksson (2009) menar med att i den sociala modellen ligger ett fokus på de barriärer som samhället, ofta omedvetet, har upprättat för individer med funktionsvariation. Isaksson menar vidare att för en elev i behov av särskilt stöd kan det vara barriärer i form av särskiljande undervisning. Lösningen blir då att arbeta med skolan som organisation för att bli kvitt dessa barriärer. Det kan behövas lösningar ända upp på en politisk nivå för att detta ska bli en realitet.

Dilemmaperspektivet

Ett tredje, och inte lika välkänt, perspektiv är det som Nilholm (2007) beskriver som dilemmaperspektivet. En definition av begreppet dilemma kan vara att det är en motsägelse där det inte finns någon direkt lösning. Det som Nilholm menar på är att dilemmaperspektivet kan vara en kritik mot att endast se på problematiken från ett perspektiv. Ur

ett dilemmaperspektiv finns det inte ett perspektiv som sitter på alla svaren, utan det är situationen som avgör vilken lösning som är den mest lämpliga. När det kommer till undervisning, kan ett dilemma som uppstår vara hanteringen av elevers olikheter samtidigt som de ska vara berättigade till en likvärdig utbildning. Ytterligare ett dilemma är det som handlar om eleven ska kompenseras med en annan form av undervisning eller delta i den reguljära undervisningen. Enligt dilemmaperspektivet finns det ingen lösning som är mest lämpad för att hantera situationen, och därför förespråkas det för att hitta alternativa lösningar. Nilholm vill också framhäva att det i utbildningssystem, som till exempel skolan, är viktigt att se den komplexitet som råder. Nilholm menar på att en kritik kan vara att dilemmaperspektivet anses vara diffust. Han menar på att om det inte finns en tydlig lösning på vissa problem kan det tolkas som att alla lösningar anses vara godtyckliga.

Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning angående hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd har bedrivits; om undervisningsformen utgått från ett inkluderande eller exkluderande perspektiv samt vilka specialpedagogiska perspektiv som framträtt. Det rör sig sammanlagt om tre tidigare studier. De två första studierna, som presenteras här, är intervjustudier. Den sista studien är en undersökning av skolpolitiska dokument, vilket är i likhet med den undersökning som utförs i denna studie.

I en studie av Giota och Emanuelsson (2011) där rektorer från olika skolor intervjuades visade det sig att det var ganska vanligt att elever i behov av särskilt stöd exkluderades från den reguljära undervisningsgruppen genom att det skapades mindre grupper. I studien framgick att anledningen till att en elev ansågs vara i behov av särskilt stöd ofta var individrelaterat/kategoriskt. Det som framgick var att svårigheterna kopplades till eleven och att de tänkbara bristerna i verksamheten inte blev synliggjorda. I intervjuerna klargjordes att det var en särskiljande undervisning av eleverna som föredrogs i skolans verksamhet, vilket också blev på bekostnad av tanken om en inkluderande undervisning.

Hjörne (2016) gjorde en intervjustudie om hur specialutbildningen såg ut i Sverige. I studien framkom det resultat som visade att antalet elever som ansågs vara i behov av särskilt stöd hade ökat. Då studien genomfördes menar Hjörne att ca. 20 procent av eleverna i skolan hade särskilt stöd i någon form. Det framhövdes i intervjuerna att det ofta var elever med neuropsykiatriska svårigheter som blev till föremål för åtgärder som särskilde dem.

Isaksson och Lindqvist (2015) genomförde en studie där de analyserade olika skolpolitiska dokument mellan 1974–2014. Studiens syfte var att undersöka vilka specialpedagogiska tendenser som framkom i dokumenten. Resultatet visade att de särskiljande åtgärderna för elever i behov av särskilt stöd ökat. I de skolpolitiska dokumenten, som även bidrog till den senaste lagändringen, visade det sig att utformningen av skolans stödinsatser utanför det reguljära klassrummet hade ökat. Studien visade även på att det

var ett individuellt/kategoriskt perspektiv som var det mest framträdande. Isaksson och Lindqvist skriver vidare att annan forskning på området visar att skolor använder särlösningar för att bli av med störande moment i klassrummen, vilket bidrar till att hitta snabba lösningar för elevens skolsvårigheter. De menar även att de politiska förslag som kommer upp i framtiden bör tänka på vilken påverkan som deras beslut kan få på elever i behov av särskilt stöd.

Precisering av syftet

Det som den tidigare forskningen visar på är att elever i behov av särskilt stöd ofta exkluderas från den reguljära undervisningen. Forskningen visar även att det är ett kategoriskt perspektiv på svårigheter som förordas. En studie av hur undervisningen av elever i behov av särskilt stöd ger sig till uttryck i grundskolans läroplaner är därför av intresse.

Syftet med studien är att tolka de avsnitt av grundskolans läroplaner från 1962 till och med 2011 som behandlar undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Det som jag ämnar tolka är om undervisningen som beskrivs är inkluderande eller exkluderande samt vilka specialpedagogiska perspektiv som framträder. Detta kan bidra till att få en ökad förståelse för utförandet av grundskolans undervisning för elever i behov av särskilt stöd.

Frågeställningar

1. Hur beskrivs undervisningen för elever i behov av särskilt stöd i läroplanerna?
2. Vilka specialpedagogiska perspektiv kommer till uttryck i läroplanerna?

Metod

I denna studie har jag intresserat mig för att undersöka hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd gestaltas i de olika läroplanerna. Det aktuella forskningsobjektets karaktär gjorde att en kvalitativ metod kändes relevant. Undersökningen bestod av en kvalitativ textanalys av läroplanerna för att på så sätt tolka och försöka få en förståelse för dessa. Bryman (2011) menar på att en skillnad mellan en kvalitativ och en kvantitativ metod brukar vara att den kvalitativa fokuserar på ord, medan den kvantitativa fokuserar på siffror. Det som ofta kännetecknar den kvalitativa metoden är att den har en kunskapsteoretisk utgångspunkt, som är tolkningsinriktad.

Metodansats

Den vetenskapsteori som jag grundade min studie på var den hermeneutiska traditionen. Brinkkjær och Höyen (2013) menar att i denna tradition handlar det mycket om att tolka. De menar att det som är viktigt när en förståelse ska försöka åstadkommas är att sammanhanget och textens ursprung tas i beaktning. Det som är eftersträvansvärt inom

hermeneutiken är att försöka få en förståelse för den kultur som verkat när en text frambringats. Ett sätt att få en ökad förståelse är, som Thomassen (2007) och Westlund (2015) skriver, att använda sig av den hermeneutiska spiralen. Det handlar om att förståelsen hela tiden påverkas av delar och helhet i det material som undersöks. Det inträffar genom att nya delar hela tiden eftersöks som därmed bidrar till en fördjupad förståelse. När förståelsen fördjupas bidrar det till att en ny tolkning inträffar, vilket därmed ökar förståelsen på nytt.

Den metodansats som mitt val föll på var den kvalitativa textanalysen. Widen (2015) skriver att denna metodansats är bra när det kommer till analyser som grundar sig på skriftliga dokument och andra texter. Den kvalitativa textanalysen har sitt ursprung i hermeneutiken där tolkning står för en stor del av arbetet. Det finns tre olika dimensioner att förhålla sig till när det kommer till kvalitativ textanalys. Den första dimensionen handlar om att analysera textens upphovsman, den andra dimensionen handlar mer om textens innehåll och form och den tredje dimensionen behandlar frågor som berör samhället utanför själva texten. Denna studie hamnar främst inom den tredje dimensionen. Här kan det tänkas att den undervisning som bedrivs för elever i behov av särskilt stöd är en samhällsaspekt som utifrån de olika läroplanerna kan tolkas. Något som är viktigt i den kvalitativa textanalysen är att frågorna som är formulerade passar till den vetenskapstradition som ska undersökas.

Genomförande

Här går jag igenom min urvalsprocedur och hur analysen genomfördes.

Urval

Jag valde att använda mig av det som Bryman (2011) menar på är ett målstyrt urval. I denna studien handlade det om att välja ut dokument som passade till de forskningsfrågor som var formulerade. Jag valde därför ut läroplanerna för grundskolan från 1962 till och med 2011, som mitt empiriska material.

De läroplaner som det handlade om var fyra Lgr samt en Lpo: Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94 och Lgr 11. Alla läroplaner utom Lgr 62 gick att ladda ner antingen från Göteborgs universitets eller Skolverkets hemsidor, medan Lgr 62 fanns att tillgå på biblioteket.

Den avgränsning som inträffade var att dokumenten i sin helhet inte lästes igenom, utan det var de delar som specifikt handlade om undervisning för elever i behov av särskilt stöd som analyserades. Avgränsningen kändes relevant i förhållande till studien, då den andra informationen i dokumenten inte var nödvändig för att uppfylla syftet.

Utgångspunkter för analysarbetet

Widen (2015) skriver att det finns fyra olika faser som en kvalitativ textanalys bör genomgå. Fas ett handlar om att identifiera och formulera ett problem som ska lösas; fas

två handlar om att välja de texter som ska behandlas; fas tre handlar om att skapa analytiska teman och fas fyra handlar om att en detaljerad analys ska inträffa.

Som en början på analysen skrev jag ut läroplanernas berörda delar så att de fanns i pappersform för en vidare granskning och analys. När jag hade mitt material i pappersform började jag att läsa igenom alla läroplanerna en gång. På så sätt fick jag en överblick över materialet. När denna process var över började jag med en djupare granskning av varje läroplan.

I den fjärde fasen, som handlar om att göra en detaljerad analys, gjorde jag det som Hjerm, Lindgren och Nilsson (2014) beskriver som en tematisk kodning. Det handlar om att med utgångspunkt från vissa teorier upprätta ett kodningsschema innan själva analysen börjar. Detta kan vara ett bra förhållningssätt om forskaren redan vet vad den ska leta efter i texten. Tematisk kodning har både sina för- och nackdelar. Fördelar kan vara att det blir lättare att jämföra olika material med varandra, medan nackdelar kan vara att vissa aspekter i materialet kan gå förlorat.

Analysen av läroplanerna genomfördes med hjälp av två analysverktyg, som jag själv har utformat med bakgrund av min läsning av den teori som redovisats. För att analysera den första frågeställningen valde jag att utgå ifrån det som Asp-Onsjö (2008) menar med en rumslig inkludering/exkludering; alltså om undervisningen inträffar i det reguljära klassrummet eller i en särskild undervisningsmiljö. Se tabell 1 nedan.

Tabell 1. Begreppsparet inkludering och exkludering

Inkludering	Exkludering
Eleven befinner sig i samma undervisningsmiljö som övriga elever.	Eleven undervisas utanför den reguljära undervisningsmiljön.

I analysen av läroplanerna med avseende på undervisningens utformning har jag alltså sökt finna ut huruvida man i dem föreskriver inkludering/exkludering.

För att analysera den andra frågeställningen valde jag att utforma ett analysverktyg som grundar sig på de tre specialpedagogiska perspektiven som presenterades i avsnittet om de tre övergripande synsätten. Se tabell 2 nedan.

Tabell 2. Specialpedagogiska perspektiv

Kategoriskt	Relationellt	Dilemma
Elevers svårigheter är det huvudsakliga problemet och eleven anpassas till undervisningen.	Elever är olika och har olika förutsättningar. Verksamheten/undervisningen/materialet anpassas efter elevens behov.	Det finns ingen undervisningsform som är den ultimata. Situationen avgör vilken undervisning som är att föredra. En alternativ lösning sökes.
En form av ”speciallärare” har ansvaret.	Ansvaret för eleven är delat mellan ett helt arbetslag.	

Som framgår av ovanstående tabell, så har jag i analysen försökt att finna ut vilka synsätt som det finns på skolsvårigheter kopplade till undervisningen av elever i behov av särskilt stöd i läroplanerna.

Forskningsetiska överväganden

Det finns fyra grundläggande forskningsetiska principer som en forskare har att förhålla sig till i samband med empirisk forskning. Informationskravet handlar om att forskaren ska informera de som kan vara berörda av forskningen. Samtyckeskravet handlar om att deltagarna själva bestämmer om medverkan i forskningen. Konfidentialitetskravet handlar om att forskaren med en stor försiktighet ska förvara känsliga uppgifter så att obehöriga inte kan få tillträde till dessa. Nyttjandekravet handlar om att uppgifter som samlas in angående enskilda individer endast får användas inom ramen för den forskning som bedrivs (Vetenskapsrådet, 2002).

I min studie arbetade jag med ett empiriskt material, där jag inte behövde ta någon direkt hänsyn till dessa krav. Det material som användes i studien är offentligt och tillgängligt för alla att ta del av. Men även om de forskningsetiska principerna inte hade någon större betydelse för min studie, var det ändå av vikt att se till andra etiska överväganden. Brinkkjaer och Höyen (2013) menar att som forskare kan det vara lämpligt att ha en medvetenhet för sina egna fördomar. Genom att vara medveten om mina egna värderingar, försökte jag därför i analysfasen att vara rättvis och på så sätt inte övertolka det empiriska materialet.

Tillförlitlighet

Thornberg och Fejes (2015) skriver att tillförlitlighet är ett bra ordval när det kommer till kvalitén i en kvalitativ studie. Thornberg och Fejes menar att kvalitén på en studie handlar om att studien är noggrann och systematiskt väl genomförd. Jag försökte att

vara noggrann i min studie genom att det insamlade empiriska materialet lästes igenom flertalet gånger. På så sätt minskade risken för att jag missat väsentliga delar i analysfasen, vilket också ökade tillförlitligheten i studien. En hög pålitlighet är, som Bryman (2011) skriver, att en ordentlig redogörelse för hur alla delar i studiens process inträffar. En redogörelse av studiens alla delar var viktigt, eftersom det förhoppningsvis bidrog till att visa den interna logiken i studien. Thornberg och Fejes (2015) menar att en intern logik visar på att alla studiens delar hänger ihop. Att följa de krav och riktlinjer som finns på källhantering var något som var av vikt för att på så sätt hålla en hög akademisk hederlighet i studien.

Disposition av texten

Den här uppsatsen är indelad i fyra kapitel. I kapitel ett (Inledning) har jag redogjort för den specialpedagogiska teori som denna studie bygger på, tidigare forskning, syfte och metod.

I kapitel två (Grundskolans tillblivelse och utveckling) kommer jag att redogöra för den skolpolitiska historiken som banat väg för grundskolan och dess läroplaner.

I kapitel tre (Analys av läroplanerna 1962–2011) kommer jag att först redovisa varje läroplan för sig utifrån den analys som inträffat. En mer övergripande analys sker i slutet av kapitlet.

I kapitel fyra (Avslutande reflektion) kommer jag att både reflektera över den valda metoden samt över det huvudsakliga resultatet av min studie. Jag kommer även att ge förslag på fortsatt forskning inom området.

Grundskolans tillblivelse och utveckling

Eftersom denna studie utgår från ett hermeneutiskt perspektiv är det viktigt att förklara den kontext där de olika läroplanerna har sitt ursprung. Därför kan en genomgång av den historiska kontexten vara av vikt för att få en förståelse till upprättandet av de olika läroplanerna. För att få en förförståelse för den skolpolitiska historiken kan det vara bra att få en kortfattad beskrivning av den politiska processen som inträffar. Den politiska processen börjar, som Richardson (2010) skriver, med att en statlig utredning tillsätts av regeringen där olika experter kommer med sina utlåtande. Detta leder till ett betänkande, ett så kallat SOU betänkande. Detta betänkande kan leda fram till en proposition som riksdagen sedan tar ställning till, vilket kan utvärderas i en ny läroplan.

Kapitlet börjar med att beskriva de centrala begrepp som framträder som viktiga genom hela den skolpolitiska historiken. Den skolpolitiska historiken kommer sedan att delas in i fyra olika avsnitt: Skolpolitisk debatt och förändring 1842–1949; Skolpolitiska händelser 1950–69; Skolpolitiska processer 1970–89 och Skolpolitiska processer 1990–2011.

De centrala begrepp som används i detta kapitel handlar om två olika former av differentiering. Persson (2013) samt Persson och Persson (2016) gör en distinktion mellan den pedagogiska och den organisatoriska differentieringen. Persson (2013) menar att en pedagogisk differentiering inträffar när läromaterialet och metoder anpassas efter varje enskild individ. En organisatorisk differentiering kan däremot ses utifrån det som Persson och Persson (2016) beskriver där en exkludering av elever inträffar. Det handlar om att en uppdelning av eleverna i utbildningssituationen inträffar, vilket bidrar till en minskad gemenskap och delaktighet eleverna emellan.

Skolpolitisk debatt och förändring 1842–1949

I detta avsnitt beskrivs den tidiga historiken vilket var en början till det vi idag kallar grundskolan.

Richardson (2010) menar på att den obligatoriska folkskoleundervisning som uppstod i och med folkskolelagstadgan 1842 var en av de viktigaste aspekterna för grundandet av den idag välkända grundskolan. Kyrkan hade ett inflytande och ansvar för undervisning och utbildning, men nu var det staten som började ta över ansvaret för skolan. Kommunen fick ansvaret för att det inrättades fasta skolor. En allmän folkskola innebar att eleverna hade en läroplikt, vilket inte ska förväxlas med skolplikt. Läroplikten innebar att de elever som hade hemundervisning ändå skulle inrätta sig i skolan för att visa att de hade tillägnat sig de mål och kunskapskrav som var upprättade.

Vid denna tid var skolan uppdelad i två olika skolformer. En som staten hade ett styre över var läroverken, där utbildning för elever som tillhörde överklassen och medelklassen inträffade. I den kommunalt styrda folkskolan gick alla andra elever.

Under denna unga tid av skolans utformning var en differentiering av elever inte något anmärkningsvärt. Hjärne och Säljö (2013) skriver att fattiga och obegåvade barn erbjöds en kortare skolgång, så kallade minimikurser. Detta medförde dock en del protester, vilket bidrog till att denna utbildningsform slutligen avskaffades. En annan del av differentieringsfrågan handlade om den intellektuella skillnaden eleverna emellan. Det fanns tankar angående att de mindre intellektuella skulle hålla tillbaka dem som ansågs vara mer intellektuella. Detta blev också en början på att det upprättades olika former av specialklasser.

Lindensjö och Lundgren (2014) skriver att det i slutet på 1800-talet och början av 1900-talet fördes en diskussion om att läroverken och folkskolan skulle samordnas för att bilda en bottenskola. En anledning till att diskussionen uppkom var att en bottenskola innebar *en skola för alla*. En skola som alla elever hade tillträde till och där de erbjöds samma utbildningsmöjligheter. Fridtjuv Bergs¹ tanke var att om eleverna undervisades tillsammans skulle också klasskillnader mellan eleverna minska. Svårigheterna för ett upprättande av bottenskolan handlade om differentieringsfrågan, det vill säga när eleverna skulle delas upp i olika nivågrupperingar.

År 1940 tillsattes en skolutredning eftersom den dåvarande regeringen menade på att skolans uppbyggnad var otydlig. Det fanns flera olika parallella skolformer, däribland realskolor och flickskolor, som visade på brister. Det som slutligen framgick från skolutredningen var ett betänkande om att det parallella skolsystemet borde samordnas. Under denna tid höjdes kritiska röster om att skolan bidrog till ett ojämlikt samhälle. Nu väcktes ett intresse för att det inte bara var de elever med förmögna föräldrar som skulle vara berättigade till högre studier, utan ett intresse väcktes angående att det var den individuella studiebegåvningen som skulle vara avgörande. Även om röster höjdes angående ett ojämlikt samhälle ansågs det, enligt Hjärne och Säljö (2013), ändå i skolutredningen som att en differentiering var en självklarhet för elever som erfors intellektuellt långsammare. Skolan skulle vara till för alla elever och gynnades elever av att differentieras så var det den formen av undervisning som skulle bedrivas.

Lindensjö och Lundgren (2014) skriver att 1946 års skolkommision tillsattes innan skolutredningen lämnat in sitt betänkande. Upprättandet av 1946 års skolkommision uppkom på grund av att det fanns en viss oenighet i den rådande utredningen. Den oenighet som fanns var i den omtalade differentieringsfrågan där de med läroverksanknytning menade på att en differentiering borde inträffa efter fyra år i skolan. De med anknytning till folkskolan menade på att en riktig bottenskola borde ha en sammanhållen skola i åtminstone sex år. År 1948 presenterade skolkommisionen sitt betänkande, där de förordade en nioårig enhetsskola och menade på att en tidig differentiering inte var till fördel för alla elever. Förslaget blev en nioårig sammanhållen enhetsskola där det i

¹ Fridtjuv Berg, Liberal, var ecklesiastikminister i två omgångar 1905–1911 och 1911–1914 (Lindensjö & Lundgren, 2014).

sista året kunde ske en differentiering. Förslaget blev tre olika stadier, låg, mellan och hög, där varje stadium var treårigt. Persson (2013) skriver att samma år presenterades deklARATIONEN angående mänskliga rättigheter, där det tydliggjordes att utbildning var något som alla människor hade rätt till.

Persson skriver vidare att det i skolkommisionen sågs positivt på specialundervisning för eleverna. Det som rekommenderades var en individualiserad undervisning inom den reguljära klassen. Persson menar på att rekommendationerna kunde ses som tvetydiga, eftersom det i utredningen framkom att en ökning av specialklasser var något som skulle inträffa för elever som var svagt begåvade.

Skolpolitiska händelser 1950–69

I detta avsnitt kommer en beskrivning av viktiga skolpolitiska händelser som bidrog till grundskolan såsom den bildades på 1960-talet.

Lindensjö och Lundgren (2014) skriver att det var 1957 års skolberedning som kom med förslag om hur en obligatorisk skola kunde vara organiserad. Diskussionen grundades i den fråga som gått som en röd tråd genom texten nämligen differentieringsfrågan, alltså om det skulle vara tidig eller sen differentiering av eleverna. Socialdemokraterna ville se mer pedagogisk differentiering och mindre av den organisatoriska differentieringen. Det var med skolberedningens betänkande som en obligatorisk enhetsskola blev av, alltså ett förverkligande av bottenskolan. Det parallella skolsystemet, som existerat ända sedan folkskolelagstadgan, var nu avverkat.

Grundskolan inrättades 1962 och det var en förlikning i differentieringsfrågan som ledde fram till ett beslut om att undervisningen i skolan skulle vara sammanhållen fram till årskurs sex. Efter årskurs sex kunde en differentiering ske genom olika tillval. I och med detta upprättades den första läroplanen för grundskolan, Lgr 62. Det fanns då Lgr 62 upprättades åtta olika specialklasser beskrivna. Hjärne och Säljö (2013) menar på att en differentiering i dessa specialklasser var för elever som ansågs vara i behov av specialundervisning. Det ansågs att undervisningen i specialklasserna underlättade skolgången för denna kategori av elever.

Lindensjö och Lundgren (2014) skriver att när grundskolan upprättades fick Skolöverstyrelsen (SÖ) till uppdrag att förnya och utveckla innehåll och metoder i läroplanerna. Läroplansrevideringen skulle ske i förhållande till den rådande samhällsutvecklingen och den relevanta forskning som bedrevs. Ett av de förslag som uppkom var att den linjeuppdelning som fanns i den tidigare läroplanen upphörde och att det istället gjordes tillval i årskurs nio. Därför föreslogs det redan fem år efter att den första läroplanen upprättades om en ny reviderad läroplan. Det medförde att alla elever kunde bli behöriga till fortsatta studier. Persson (2013) skriver att i denna läroplan fanns en rekommendation

dation att elever med funktionsvariationer inkluderades i den reguljära undervisningsformen. Även skolmiljön började att uppmärksammas som en trolig orsak till elevens problematik.

Skolpolitiska processer 1970–89

I denna del kommer en beskrivning av de skolpolitiska processer som bidrog till upprättandet av läroplanen, Lgr 80.

Lindensjö och Lundgren (2014) skriver att det under 1960- och 1970-talen var en allt större del av befolkningen som flyttade in till städerna, vilket bidrog till att det bildades förorter. Under denna tid ökade den organisatoriskt differentierade undervisningen då specialundervisning var en metod som användes flitigt. Enligt Richardson (2010) var det på 1970-talet cirka 40% av eleverna som fick specialundervisning i någon form. *Skolans inre arbete* (SIA) tillsattes 1974, vilket var en statlig offentlig utredning. Utredningen skulle framförallt undersöka den bristande arbetsmiljön i skolan. Lindensjö och Lundgren (2014) skriver att i denna utredning förespråkades en ökad individualisering av undervisningen. Det innebar att samma läromaterial användes till alla elever men att metoder och studietakten anpassades efter eleven. I SIA utredningen föreslogs det om en resursfördelning som utgick ifrån den enskilde individen. Med det menades att det var de individer som var i störst behov av resurser som också tilldelades dessa. Särskilda stödåtgärder gavs till elever som av yttre omständigheter inte klarade av skolan. I utredningen framgick det att ett undvikande av en organisatorisk differentiering var att föredra.

Skola – Stat – Kommunutredningen upprättades för att se över hur ansvaret mellan stat och kommun skulle distribueras. Utredningen mynnade ut i ett förslag angående en förändring av statsbidraget. Detta medförde att kommunerna nu hade en större frihet att bruka detta. Utredningen skulle också se över ifall en ökad decentralisering var möjlig.

Lindensjö och Lundgren skriver vidare att det är mot denna bakgrund som en ny läroplan uppstod, Lgr 80. Den byggde vidare på vad SIA utredningen hade utgått från. I den nya läroplanen förändrades hela upplägget. Det gavs mer utrymme åt att lokalt bestämma hur målen i läroplanen skulle uppnås. Styrningen av innehåll var inte lika strikt och det gav lärare mer frihet att välja material för undervisningen. Decentraliseringen innebar att kommunerna skulle få ett större ansvar för genomförande och utveckling av skolan.

Skolpolitiska processer 1990–2011

I detta avsnitt kommer en redovisning av några viktiga processer som bidrog till upprättandet av de två senaste läroplanerna.

Lundgren (2017a) skriver att det 1986 tillsattes en kommitté för att se över skolans ansvars- och styrningsfördelning. Betänkandet bidrog till en proposition som föreslog en ökad decentralisering. En övergång från en regelstyrd skola till en mer målstyrd inträffade. Det bidrog till att Staten hade ett överordnat ansvar, medan kommunen ansvarade för genomförandet i skolan.

Persson (2013) skriver att 1989 omarbetade FN sin deklaration om mänskliga rättigheter. I denna version blev det ett större fokus på barns rättigheter. Detta blev också en början på Jomtiendeklarationen som presenterades 1990. Jomtiendeklarationen var ett initiativ till en skola som skulle vara tillgänglig för alla.

Richardson (2010) skriver att kommunerna efter ett beslut i riksdagen 1992 fick fördela sina resurser efter behov till samtliga skolformer. Friskolorna blev garanterade ett statsbidrag för varje elev till minst 85% av kostnaden. En tanke bakom friskolereformen var att konkurrensen skolor emellan kunde bidra till en pedagogisk förnyelse. Den problematik som friskolorna kunde bidra med var att en ökning av segregationen kunde inträffa, vilket kunde vara i form av ekonomisk, prestationsbaserad eller religiös segregation.

Richardson skriver att det 1991 tillsattes en läroplanskommitté av regeringen för att påbörja arbetet med en ny läroplan, vilket resulterade i ett slutbetänkande som presenterades 1992. En proposition angående en ny läroplan för grundskolan presenterades 1993. Den nya läroplanen, Lpo 94, omfattade nu hela skolväsendet, alltså även sameskolan och specialskolan. Eftersom en decentralisering av skolan uppstod hamnade ansvaret för genomförandet i skolan på kommunen. Enligt Hjärne och Säljö (2013) medförde det att hanteringen av elevers olikheter hamnade på den lokala nivån, vilket gjorde att varje enskild skola hanterade olikheterna på det sätt som de ansåg var lämpligast.

Persson (2013) skriver att 1994 kom Salamancadeklarationen.² I denna deklaration angavs riktlinjerna angående hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd borde bedrivas. Det som är beskrivet i deklarationen är att elever i behov av särskilt stöd ska undervisas enligt de inkluderingsideal som är uppsatta.

Enligt Lundgren (2017a) visade det sig att PISA-testerna på 2000-talet, där resultaten för svenska elever i grundskolan var på en nedåtgående trend, började få ett genomslag i Sverige. Resultaten från dessa internationella tester var en bidragande faktor till den senast upprättade läroplanen, Lgr 11. Idag följer de svenska politiker dessa resultat med

²Salamancadeklarationen förklaras tydligare i avsnittet om inkludering kontra exkludering på sidan 4.

intresse. De uppgifter som kommer från dessa tester kommer att spela en allt större roll i det läroplansarbete som ligger framför oss.

Lundgren skriver att i den senaste av läroplanerna är det mindre av målstyrning och mer av regelstyrning. Det medför en större politisk styrning, vilket har bidragit till att lärarnas styrning av material minskat. Detta kan härledas till att ett skifte påbörjats mot hur det såg ut i tidigare läroplaner, då det var en mer regelstyrd skola.

Sammanfattning

I detta kapitel, om grundskolans tillblivelse och utveckling, har en viktig detalj varit att redovisa politikernas hantering av differentieringsfrågan. Det som visade sig i den tidigare delen av den skolpolitiska historiken var att en organisatorisk differentiering av elever inträffade och sågs som något naturligt. Det började i slutet på 1800-talet och början på 1900-talet att diskuteras angående att en bottenskola skulle bildas, vilket sammanförde alla elever i en gemensam skola. Under tiden mellan 1950–69 fördes diskussionen om när en organisatorisk differentiering av eleverna var att föredra. De som hade en anknytning till läroverken förespråkade en tidig differentiering, medan de med anknytning till folkskolan förespråkade en senare. En gemensam bottenskola, som fick benämningen grundskola, bildades 1962. När grundskolan bildades upprättades också den första läroplanen, Lgr 62, som reviderades sju år senare till en ny läroplan, Lgr 69. På 1970-talet tillsattes SIA utredningen som bidrog till att en tredje läroplan upprättades. I denna läroplan, Lgr 80, förespråkades att det skulle vara mer individualiserat arbete med eleverna. Verksamheten skulle då anpassas efter eleven i högre grad än innan, alltså förespråkades det för en högre grad av pedagogisk differentiering. I början av 1990-talet inträffade en decentralisering av skolan. En ny läroplan upprättades, Lpo 94, vilket medförde att den regelstyrning av skolan som fanns ersattes med en mål- och resultatstyrd skola. Det som visar sig i den senast upprättade läroplanen, Lgr 11, är att det blivit en större politisk styrning och att det är mer av en regelstyrd skola igen.

Analys av grundskolans läroplaner 1962–2011

Jag analyserar läroplanerna med hjälp av de analysverktyg som jag upprättat och som beskrivs i metodavsnittet (se tabell 1 och 2 på s. 9–10).

Läroplanerna är konstruerade på så sätt att det finns olika kapitel som behandlar olika ämnen. Denna studie behandlar undervisningen för elever i behov av särskilt stöd och därför kommer en avgränsning att inträffa. Det är de kapitel av relevans som kommer att analyseras. I analysen plockar jag ut citat från läroplanen och kategoriserar dem enligt frågeställningarna: 1. Hur beskrivs undervisningen för elever i behov av särskilt stöd i läroplanerna? 2. Vilka specialpedagogiska perspektiv kommer till uttryck i läroplanerna? Ett resultat och analys för de utvalda delarna kommer att redovisas och en sammanfattning med ett lite djupare resonemang kommer att inträffa i slutet av varje avsnitt. I slutet av kapitlet kommer en övergripande analys att inträffa som innefattar alla läroplanerna.

Lgr 62

Denna läroplan är på dryga 460 sidor och är indelad i sex olika kapitel: 1. Mål och riktlinjer; 2. Allmänna anvisningar för skolans verksamhet; 3. Timplaner; 4. Kursplaner med anvisningar och kommentarer; 5. Bilagor och 6. Sakregister.

I denna läroplan kommer det att vara kapitel 2 och avsnittet Specialundervisning som kommer att analyseras. Avsnittet är indelat i tre mindre avsnitt: 1. Riktlinjer för uttagning av elever till specialundervisning; 2. Specialklasser och 3. Särskild specialundervisning.

Specialundervisning som helhet

Detta är ett kort inledningsavsnitt som beskriver specialundervisningen som helhet. Redan i början av avsnittet beskrivs det vilken undervisningsform som specialundervisning förespråkar: ”Denna undervisning meddelas antingen i specialklass eller som särskild specialundervisning jämsides med vanlig undervisning” (s. 62).

Jag tolkar detta som att det visar på att undervisning i specialklass är något som inträffar utanför det reguljära klassrummet. Även särskild specialundervisning är något som särskiljer eleverna eftersom denna form av undervisning inträffar vid sidan av den ordinarie undervisningen i ett särskilt rum, vilket följaktligen leder till en exkluderande undervisningsform.

Ett citat som kan härledas till det kategoriska perspektivet är:

Specialundervisning är att betrakta som en naturlig hjälpåtgärd, som erbjuds de elever, som på grund av miljö eller arvsbetingande fysiska eller psykiska orsaker företer sådana avvikelser beträffande utveckling och mognad, att de ej utan risk för komplikationer kan undervisas i de vanliga klasserna (s. 62).

Det fokuseras här på att det är eleven som ska stödjas och att svårigheterna kan härledas till eleven.

Ett citat som däremot förespråkar det relationella perspektivet är: ”Anordnandet av specialundervisning ingår som ett betydelsefullt led i skolans strävanden att skapa betingelser för en studiegång, som är avpassad efter den enskilde elevens förutsättningar och behov” (s. 62).

Att undervisningen ska *avpassas* efter eleven tolkar jag som synonymt med begreppet *anpassa*, vilket visar på att undervisningen ska anpassas efter den enskilde elevens förutsättningar.

I detta inledande avsnitt kan jag inte utläsa några direkta passager som passar in på dilemmaperspektivet.

Riktlinjer för uttagning av elever till specialundervisning

Detta avsnitt visar på att elever i behov av särskilt stöd kan få undervisning både genom en särskild specialundervisning eller i form av specialklasser. Båda undervisningsformerna förespråkar en exkluderande undervisningsform.

Följande citat kan härledas till ett kategoriskt perspektiv: ”Uttagning av elev till specialklass skall grundas på noggranna och allsidiga undersökningar av eleven. Innan beslut fattas bör övervägas, om syftet kan nås genom att eleven får särskild specialundervisning och i övrigt blir kvar i sin klass” (s. 62).

Detta visar på att lösningen på de problem som eleven har i undervisningen är grundad i att det är eleven som har svårigheter. Vid en första anblick kan en tänkbar tolkning vara att det är en tillrättalagd undervisning, vilket bidrar till att eleven kan vara kvar i sin klass, men det är inget som tyder på att varken läromaterialet i sig eller undervisningsmiljön ska ses över i samband med detta.

I detta avsnitt hittar jag inga direkta kopplingar till det relationella eller dilemmaperspektivet.

Specialklasser

Det är många olika specialklasser beskrivna, närmare bestämt åtta stycken.³ Jag kommer inte att gå igenom alla specialklasser för sig utan göra en sammanställning på det som är av vikt i hela avsnittet.

Det som framgår i läroplanen är att alla specialklasser är i exkluderande undervisningsformer. Det är särskilda klasser utöver de reguljära undervisningsgrupperna.

³ Specialklasserna: Hjälpklass, Observationsklass, Hörselklass, Synklass, Läsklass, Friluft- och hälsoklass, Skolmognadsklass och CP-klass (Skolöverstyrelsen, 1962).

När en elev hamnar i en specialklass är det ett kategoriskt perspektiv som förespråkas: ”Hjälpklasserna är avsedda för sådana intellektuellt utvecklingshämjade elever, som är oförmögna att med framgång delta i den vanliga skolundervisningen” (s. 64).

Det visar på att det är elevens problematik och svårigheter som bidrar till att undervisning i specialklass ska inträffa.

Observationsklasserna visar också på att problematiken och svårigheterna förläggs på eleven. Det som står beskrivet är att undervisningen ska vara för normalbegåvade elever med psykiska besvär, vilket gör att de inte kan undervisas i reguljär klass.

Det är beskrivet ovan att en elev som hamnar i en hjälpklass hamnar inom det kategoriska perspektivet. Inom hjälpklasserna kan dock härledningar till det relationella perspektivet förekomma:

På grund av hjälpklass elevernas stora inbördes olikhet och på grund av den enskilde elevens varierande förutsättningar från ämne till ämne är det av speciell betydelse, att uppgifterna anpassas efter vars och ens begåvning, arbetstempo och utveckling på känslolivets område. Barnens initiativ bör väl tillvaratas (s. 64).

Det som visar sig är att uppgifterna ska anpassas efter varje elevs förutsättningar. Denna koppling kan göras efter att eleven har särskilt från sina övriga klasskamrater. Det som är intressant i detta sammanhang är att när en elev väl blivit placerad i en specialklass så framträder det att elevens olikheter och förutsättningar ska ligga till grund för hur undervisningen kan bedrivas.

I detta avsnitt finner jag inget som kan kopplas till dilemmaperspektivet.

Särskild specialundervisning

Det visar sig att detta är en exkluderande undervisningsform genom citatet: ”... denna specialundervisning om möjligt anordnas jämsides med vanlig undervisning” (s. 69).

Jag tolkar att ordvalet *jämsides* visar på att den särskilda specialundervisningen ska inträffa samtidigt som den vanliga undervisningen fast i olika rum, vilket tydliggör att det är en undervisningsform som är avskild från den vanliga undervisningen.

Ett citat som visar på ett kategoriskt perspektiv är: ”... dels där eleverna ej har så stora svårigheter, att de bör hänvisas till specialklass” (s. 69).

Detta visar på att undervisningsformen är till för elever som har svårigheter men inte så stora svårigheter så att eleven behöver undervisas i specialklass. Det är dock fortfarande elevens bedömda svårigheter som ligger till grund för att undervisningen ska inträffa i denna form.

Ett relationellt perspektiv framträder också genom citatet: ”En förutsättning för att ett gott resultat skall uppnås med särskild specialundervisning är bl. a., att ett intimt samarbete med vederbörande klassföreståndare äger rum” (s. 69).

Detta kan bli en koppling mot att det ska finnas ett delat ansvar där även klassföreståndare blir underrättad av vad som pågår. Detta bidrar till en tanke om att det är ett arbetslag som har ansvaret och inte någon specifik skolpersonal.

Dilemmaperspektivet kan härledas genom följande citat: ”... dels där särskild specialundervisning bedöms vara en lämpligare arbetsform än sammanförande av eleverna i särskilda klasser” (s. 69).

Dilemmat handlar om hur eleven ska kompenseras på bästa sätt. Det gäller att hitta den form som är bäst för eleven. För vissa elever i svårigheter kan det betyda att varken specialklass eller undervisning i den reguljära klassen är att föredra. En möjlig tolkning blir att den särskilda specialundervisningen är tänkt som ett mellanting av reguljär undervisning och undervisning i specialklass.

Sammanfattning

I denna läroplan, Lgr 62, förespråkas en specialundervisning som är exkluderad från den reguljära undervisningen. Specialklasserna är en undervisningsform som är avskild från den reguljära undervisningen. Den särskilda specialundervisningen ska helst vara verksam i anslutning till den reguljära undervisningen, men det är en exkluderande undervisningsform eftersom undervisningen inträffar i ett avskilt klassrum.

Om det ses till specialundervisningen överlag, är det ett kategoriskt perspektiv som lyser igenom. Det handlar ofta om att undervisningen är relaterad till att det är brister hos eleven, vilket blir en bidragande faktor till att eleven ska få specialundervisning. Det är inte mycket som pekar mot att det ska vara förändringar i undervisningsmiljön, men det kommer fram i små passager i avsnittet.

I de olika specialklasserna kan ett relationellt perspektiv visa sig. En viktig aspekt i detta är att det i specialklasserna förespråkas för att materialet anpassas efter elevernas skilda förutsättningar.

Med en viss tolkning kan ett relationellt synsätt på ansvaret för den särskilda specialundervisningen visa sig. Det är inte uttalat i texten vad för lärare som ska ansvara för den särskilda specialundervisningen, till exempel om det är en speciallärare eller specialpedagog. Jag tolkar det som att det i den särskilda specialundervisningen är ett delat ansvar i hela arbetslaget för eleverna.

Dilemmaperspektivet visar sig framförallt när det kommer till den särskilda specialundervisningen som visar på att det inte alltid är lätt att veta vilken undervisningsform som är den mest lämpliga. Utifrån denna läroplan, Lgr 62, kan det vara att eleven inte har så pass stora svårigheter att eleven behöver vara i en specialklass, utan ett alternativ kan vara särskild specialundervisning.

Lgr 69

Denna läroplan är på dryga 220 sidor. Läroplanen är indelad i fyra större kapitel: 1. Mål och riktlinjer; 2. Allmänna anvisningar för skolans verksamhet; 3. Timplaner och 4. Kursplaner med anvisningar och kommentarer.

Det avsnitt som jag kommer att behandla i denna del av analysen är avsnittet Specialundervisning som finns i kapitel 2. Avsnittet är uppdelat i tre mindre avsnitt: 1. Allmänna förutsättningar; 2. Samordnad specialundervisning och 3. Undervisning i specialklass.

Specialundervisning: Allmänna förutsättningar

Redan i inledningen kommer detta avsnitt in på hur undervisningen ska bedrivas:

”Denna undervisning anordnas antingen för enskilda elever och mindre grupper jämsides och samordnad med övrig undervisning i vanlig klass (samordnad specialundervisning) eller för elever i specialklass” (s. 75).

Det skrivs inte uttryckligen i texten att en specialklass är en klass avskild från den reguljära undervisningen. Däremot står det i den föregående läroplanen, Lgr 62, att specialklasser utgår från en exkluderande undervisningsform. Ett tillägg från föregående läroplan, Lgr 62, är ordvalet *samordnad*. Detta är fortfarande en undervisning som kan bedrivas exkluderande. Att ordvalet *samordnad* har tillkommit kan tolkas som ett försök att minska skillnaden mellan den reguljära undervisningen och specialundervisningen.

Den exkluderande tendensen visar sig ännu tydligare i nedanstående citat:

Specialundervisning är en naturlig hjälpåtgärd, som erbjuds de elever, som på grund av speciella svårigheter i skolarbetet behöver en kompletterande eller stödjande undervisning jämsides med övrig undervisning i vanlig klass, samt de elever, som på grund av fysiska eller psykiska orsaker företer sådana avvikelser beträffande utveckling och mognad, att omfattningen och arten av de erforderliga åtgärderna kan tillgodoses endast genom undervisning i särskild klass (s. 75 – 76).

Det blir tydligt att för vissa elever i behov av särskilt stöd är det en exkluderande undervisningsform som ska bedrivas.

Det kategoriska perspektivet visar sig när det kommer till vem som har ansvaret för undervisningen för eleverna som behöver specialundervisning: ”Specialundervisning skall genomföras med enskilda elever eller mindre grupper och klasser i regel av särskilt utbildade lärare ” (s. 76).

Det blir här en fråga om att ansvaret för undervisningen förläggs på en speciallärare och inte på ett helt arbetslag.

Ett annat citat som belyser det kategoriska perspektivet är att undervisningen relateras direkt till vissa former av svårigheter:

Skolsvårigheter, som kan motivera kompletterande, stödjande eller ersättande insatser av specialundervisning, är i huvudsak följande: intellektuell utvecklingshämning, beteendestörningar, svårigheter i samband med skolgångens början, inlärningssvårigheter i synnerhet vid undervisningen i svenska och matematik, syn-, hörsel- och talsvårigheter samt rörelsehinder” (s. 76).

Ett mer svårtolkat citat som beskriver det kategoriska perspektivet är: ”Specialundervisning ingår som ett betydelsefullt led i skolans strävan att skapa ett arbetssätt och en studiegång, som är avpassade efter den enskilde elevens förutsättningar och behov” (s. 75).

Precis som i föregående läroplan, Lgr 62, tolkar jag här uttrycket avpassad som synonymt med anpassa. Detta visar på att Skolöverstyrelsen strävar mot att det ska vara en anpassning av undervisningen utifrån de olikheter och den mångfald som finns mellan eleverna. Det visar på att det är intentioner mot ett relationellt synsätt. Däremot kan ordet *strävan* bidra till att det öppnar upp för andra synsätt. *Strävan* är ett diffust ord som kan tolkas olika beroende på vilket perspektiv som förespråkas.

Jag hittar inga direkta passager som passar in på det relationella eller dilemmaperspektivet i detta avsnitt.

Samordnad specialundervisning och undervisning i specialklass

Det är skrivet redan på första raden i detta avsnitt: ”att dessa elever så långt som möjligt bör gå i vanliga klasser” (s. 76).

Detta citat visar på att det öppnas upp för en exkluderande undervisningsform eftersom *så långt som möjligt* kan innebära att eleven inte undervisas i den reguljära undervisningen.

Jag tolkar att avsikten med den samordnade specialundervisningen ska vara ett alternativ till den mer exkluderande undervisningsformen specialklass. Citatet nedan beskriver detta: ”... stödjande undervisning, samordnad med verksamheten i den klass, där eleven erhåller större delen av sin undervisning” (s. 76).

Det kan här tolkas som att den samordnade undervisningen verkar efter ett inkluderande perspektiv. Det blir även här en fråga om tolkning då det står skrivet *större delen*, vilket visar på att en exkluderande undervisningsform kan inträffa. Den exkluderande tendensen blir tydligare i kommande citat: ”Den kompletterande och stödjande undervisningen äger rum antingen i vederbörande klassrum eller i en lokal i anslutning till detta” (s. 76).

Citatet beskriver att undervisningen kan inträffa i en lokal som är särskild från lokalen där den reguljära undervisningen inträffar. Det blir otydligt vad läroplanen förespråkar när det kommer till samordnad specialundervisning. Min tolkning blir att tanken är att försöka skapa en så inkluderande undervisning som möjligt, men undervisningsformen öppnar ändå upp för att en exkluderande undervisning kan tillämpas.

På sidan 77 kategoriseras eleverna in i tre olika stadier av svårigheter: 1. Elever med mindre svårigheter; 2. Elever med mer utpräglade svårigheter och 3. Elever med skol-svårigheter som mycket påtagligt påverkar den totala prestationsförmågan. Denna kategorisering av elevernas svårigheter kan påverka vilken undervisningsform som förespråkas. Det kan konstateras att läroplanen förespråkar en inkludering i det reguljära klassrummet för den första och andra kategorin av elever.

För den sista kategorin kan en undervisning i en särskiljande miljö vara något som föredras: ”Här kan, beroende på svårigheternas art och grad, en placering i specialklass visa sig befogad” (s. 77).

Ett citat som visar på ett kategoriskt perspektiv är: ”Vid undervisning av elever med intellektuell utvecklingshämning och vissa beteendestörda barn bör emellertid urvalet av lärostoff ske med särskilt hänsyn till föreliggande störningar, t ex minnesfunktionerna eller den emotionella utvecklingen” (s. 77).

Detta visar på att det är ett stöd som är kopplat direkt till elevens uppvisade svårigheter. Det framkommer liknande passager i andra stycken av avsnittet som visar på att specialundervisningen är kopplad till elevens svårigheter. Det är beskrivet att svårigheternas grad påverkar ifall eleven ska hamna i en specialklass eller inte, vilket visar på att det är ett kategoriskt perspektiv som förespråkas.

Ur ett relationellt perspektiv visar följande citat på hur ansvaret för undervisningen kan bedrivas:

Ett nära samarbete mellan klassens lärare, vederbörande speciallärare och skolans personal med speciella elevvårdande uppgifter är under alla omständigheter nödvändigt, för att elevens svårigheter skall kunna beaktas utifrån en helhetssyn. I detta samarbete koncentreras speciallärarens insatser huvudsakligen till att utföra diagnostiska undersökningar, att i anslutning till dessa genomföra en individualiserande undervisning och att utarbeta undervisning- och träningsprogram för fortsatt undervisning av vederbörande elev i den vanliga klassen (s. 76).

En tolkning av ovanstående citat visar på att det förespråkas för att det ska vara ett gemensamt ansvar för undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. Ett annat sätt att beskriva att det är ett relationellt synsätt är att specialläraren har som uppgift att försöka att anpassa undervisningen för de enskilda eleverna så att undervisningen ska kunna bedrivas i den reguljära undervisningsmiljön.

Ett annat citat som kan härledas till det relationella perspektivet är: ”... att individualisera undervisningen enbart genom att studierna i den vanliga klassen mera konsekvent inriktas på lättare och konkretare uppgifter, inordnade i en genomtänkt studieplan” (s. 77).

Detta citat visar på att det kan vara att undervisningen anpassas efter elevens förutsättningar.

I detta avsnitt av läroplanen kan den samordnade specialundervisningen visa på en tendens till att det är ett dilemma som uppkommer. Dilemmat handlar om vilken undervisningsform som är att föredra. Ska undervisningen inträffa i det reguljära klassrummet eller ska den inträffa i en avskild miljö?

En riktpunkt för undervisningen av elever med skolsvårigheter är, att dessa elever så långt möjligt bör gå i vanliga klasser. Behovet av individualiserande hjälp tillgodoses genom kompletterande och stödjande undervisning, samordnad med verksamheten i den klass, där eleven erhåller större delen av sin undervisning (s. 76).

Detta visar på att elever i behov av särskilt stöd så långt som möjligt ska försöka att undervisas i den reguljära miljön. Min tolkning är att den samordnade specialundervisningen är en form av alternativ lösning och att det inte finns några enkla lösningar för denna typ av dilemman som undervisning har att handskas med. Det blir ett alternativ till de elever som anses ha svårt med den ordinarie undervisningen, men samtidigt är skolsvårigheterna inte så pass stora att de behöver undervisas i en specialklass.

Bedömning av skolsvårigheter och hänvisning till specialundervisning

I denna del av läroplanen kan en koppling mot vilken form av undervisning som ska bedrivas göras med följande citat: "... En sådan utrednings syfte är att klarlägga orsakerna till de aktuella svårigheterna och att utforma ett behandlingsprogram, anpassat efter svårigheternas art" (s. 78).

Det kan inte direkt hänvisas till vilken form av undervisning som förordas. Ordvalet *anpassat efter svårighetens art* har i ett tidigare avsnitt i läroplanen beskrivits som att den undervisning som bedrivs är beroende av vilka svårigheter som eleven besitter. En annan tolkning som måste göras är att undervisningsformen är en del av *behandlingsprogrammet*. Det kan då tolkas att beroende på vilken svårighet som eleven visar upp så blir det även skillnad i undervisningsförfarandet.

När det kommer till de specialpedagogiska perspektiven kan följande citat härledas till ett kategoriskt perspektiv: "Är svårigheterna sådana, att klassens lärare inte kan komma till rätta med dem, bör elevens situation och erforderliga åtgärder övervägas i elevvårds-konferensen" (s. 78).

Det blir tydligt i citatet att det är en hjälp som ska kopplas till elevens uppvisade svårigheter.

Följande citat kan kopplas till dilemma perspektivet:

Med utgångspunkt i systematiska eleviakttagelser, samtal med föräldrarna och diagnostiska undersökningar bör i första hand vederbörande lärare och klasskonferensen söka utforma ett program för tillrättaläggande av undervisningen samt för särskilt träning och behandling, som anses lämplig för just denna elev (s. 78).

En tolkning av detta citat kan vara att undervisningen ska försöka att anpassas efter eleven men att alternativa lösningar som särskilt träning också kan inträffa. Det kan då tolkas som att skolan söker det alternativ som kan vara lämpligast för eleven ifråga.

Jag hittar inga direkta kopplingar till det relationella perspektivet i detta avsnitt.

Sammanfattning

I detta avsnittet i läroplanen, Lgr 69, visar det sig att det finns intentioner om att försöka inrätta en undervisning efter ett inkluderande perspektiv. Det är ändå främst en exkluderande undervisningsform som lyser igenom i läroplanen.

När det gäller de specialpedagogiska perspektiven så är det svårare att göra en bedömning. Alla tre perspektiven visar sig, men det övergripande perspektivet är det kategoriska. Det är mycket som handlar om att specialundervisningen inrättas på grund av elevens svårigheter. Det som visar sig från ett relationellt perspektiv är att undervisningen ska anpassas efter eleven. Dilemmaperspektivet visar sig framförallt i avsnittet, Samordnad specialundervisning och undervisning i specialklass. Det visar på att det finns ett dilemma när det kommer till vilken undervisningsform som är den lämpligaste för elever i behov av särskilt stöd. Min tolkning är att det inte går att finna några svar på denna fråga i denna läroplan och att det därför hamnar inom dilemmaperspektivet.

Det finns även passager i texten som är svåra att passa in på bara det ena perspektivet. Ett exempel på detta är följande citat: ”Samordnad specialundervisning kan organiseras så, att specialläraren övertar handledningen av en eller flera elevers arbete jämsides med att klassläraren undervisar övriga elever i klassen” (s. 76).

Ur ett relationellt perspektiv kan det tolkas som att det är ett samarbete mellan specialläraren som en del i en arbetsenhet. Från ett kategoriskt perspektiv kan en tänkbar tolkning vara att det är specialläraren som har ett ansvar för dessa elever.

Lgr 80

Läroplanen, Lgr 80, är på dryga 60 sidor. Den är uppdelad i två kapitel. Ett kapitel som behandlar inledningen och ett kapitel som behandlar mål och riktlinjer. Mål och riktlinjer är indelat i två stycken avsnitt: Skolans mål samt Riktlinjer för arbetet. Riktlinjer för arbetet är indelat i fyra olika avsnitt: 1. Innehåll och samverkan; 2. Metoder; 3. Elever med särskilda behov och 4. Planering och utvärdering.

Det avsnitt som jag kommer att granska är avsnitt 3. Elever med särskilda behov. Detta avsnitt är indelat i tre mindre avsnitt: 1. Svårigheter i skolan; 2. Individinriktat arbete och 3. Specialpedagogiska metoder och samarbete.

Elever med särskilda behov: Svårigheter i skolan

Det som kan kopplas till undervisningens utformning kan vara:

Om en elev får svårigheter i arbetet är det nödvändigt att först pröva, om skolans arbetssätt kan ändras. Man måste, när utbildningen planeras, möjliggöra ett varierat arbetssätt. Den frihet som skolan har i resursanvändning liksom i metodik och val av stoff skapar goda förutsättningar för ett sådant förebyggande arbete (s. 54).

Citatet visar på att skolan *först ska pröva* en ändring av skolans arbetssätt. Vidare står det att ett *varierat arbetssätt ska möjliggöras* och att *skolan har en frihet*. Den tolkning som jag gör av detta är att det först ska tittas över om verksamhetens arbetssätt kan ändras. I ett andra skede är det skolan som avgör hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd ska ske. I en vidare tolkning kan det innebära att det är den enskilda skolan som avgör ifall det ska vara en inkluderande eller exkluderande undervisningsform för eleven.

Det som är genomgående i detta avsnitt är att det är ett relationellt perspektiv på undervisningen som lyser igenom. Det visar sig redan på första raden: ”Skolan skall söka motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Den måste därför utforma sitt innehåll, sitt arbetssätt och sin organisation så, att den smidigt kan anpassa sig till olika elevers individualitet” (s. 53).

För att motverka att eleven får svårigheter, är det en anpassning av hela verksamheten som förespråkas.

En anpassning av läromedel är också något som kommer fram i läroplanen: ”I skolor med många barn från språkliga minoriteter är det inte minst viktigt att det finns läromedel och litteratur också på elevernas hemspråk” (s. 55).

Jag hittar dock inga passager som förespråkar ett kategoriskt eller dilemmaperspektiv i detta avsnitt.

Individinriktat arbete

I detta avsnitt kommer läroplanen in på hur undervisningen kan genomföras för en elev i behov av särskilt stöd. Citatet nedan beskriver en anpassad studiegång:

Skolan kan förmodligen inte helt lyckas forma en skolgång, som ger de bästa utvecklingsmöjligheterna för alla barn. Det finns därför en möjlighet att ytterligare anpassa undervisningen för vissa elever genom att frånga timplanen. För elever på högstadiet kan det i enstaka fall också bli fråga om att viss del av utbildningen fullgörs i arbetslivet. Innan skolan genom anpassad studiegång frångår timplanen, bör man alltid pröva om det inte är möjligt att inom ramen för utvidgade temastudier hjälpa elever till meningsfulla studieuppgifter (s. 57).

Detta visar tydligt att det finns vissa omständigheter då eleven kan rekommenderas att undervisas i en miljö som inte ens är inom skolans område. I detta avsnitt av läroplanen finns det flera andra passager som belyser att det kan vara en exkluderande undervisningsform: ”Först som ett resultat av mål- och metoddiskussionen finns det anledning att ta upp frågan om eventuell placering av eleven i annan grupp” (s. 56).

Annan grupp i detta fallet bör betyda en grupp som eleven inte vanligtvis undervisas inom och därav inte är i den ordinarie klassrumsmiljön.

Från ett kategoriskt perspektiv kan det vara elevens svårigheter som bidrar till en viss form av åtgärd: ”Elevens svårigheter – intellektuella och fysiska handikapp, känslomässiga och sociala störningar – kan också vara så stora, att eleverna måste följa särskild undervisningsgrupp under alla lektioner” (s. 56).

En tänkbar tolkning är att det för vissa elever inte går att anpassa undervisningen så att eleven kan vara i den reguljära undervisningsgruppen. Det visar också på att det är elevens svårigheter som är i fokus för undervisningen.

Ett citat som visar på det relationella perspektivet är då det beskrivs att: ”Arbetsenheten är den naturliga enhet inom vilken man skall försöka lösa olika problem” (s. 56).

Det beskrivs att det är i arbetsenheten som problemen ska lösas. Detta visar på att det är en tanke om att ansvaret för eleven och undervisningen hamnar på ett helt arbetslag.

Riktlinjerna om hur undervisningen ska bedrivas kan kopplas till dilemmaperspektivet: ”Elever, som på så sätt kommer att arbeta utanför arbetsenheten, förlorar den omedelbara kontakten med sina kamrater. Särskild undervisningsgrupp bör därför begränsas till enbart det eller de ämnen, där elevens svårigheter är särskilt stora” (s. 56).

Detta visar att skolan står inför ett dilemma när det kommer till att eleven tappar kontakten med de andra eleverna. För att lösa detta kommer den särskilda undervisningen att begränsas till de ämnen som eleven har svårigheter i. Den andra undervisningen ska inträffa i den reguljära undervisningen.

Specialpedagogiska metoder och samarbete

Här beskrivs insatser som en elev i behov av särskilt stöd kan erhålla: ”De specialpedagogiska utbildade lärarnas insatser får därför inte låsas enbart till någon speciell organisationsform, t ex särskild undervisningsgrupp och särskild undervisning” (s. 58).

De insatser som de specialpedagogiska lärarna ska tillhandha ge elever i behov av särskilt stöd kan inträffa i olika undervisningsformer. Det bör innebära att undervisningen kan bedrivas både inkluderande och exkluderande.

Ett citat som visar på ett relationellt perspektiv är: ”De specialpedagogiskt utbildade lärarna bör också delta i arbetsenheternas planering av hjälp till elever med olika svårigheter” (s. 58).

Detta visar på att ansvaret läggs på ett helt arbetslag och inte bara på en enskild kompetens.

Jag kan inte hitta några tendenser till ett kategoriskt eller dilemmaperspektiv i detta avsnitt av läroplanen.

Sammanfattning

Detta avsnitt i läroplanen, Lgr 80, visar på att undervisningen för elever i behov av särskilt stöd så långt som möjligt ska inträffa i det reguljära klassrummet genom att en anpassning av verksamheten inträffar. Lgr 80 visar även på att det finns elever i behov av särskilt stöd som behöver undervisning som inträffar utanför det reguljära klassrummet. Det beskrivs även angående en studiegång som delvis är utanför den reguljära skolan, en så kallad anpassad studiegång.

Det finns tendenser från alla de tre specialpedagogiska perspektiven, men min tolkning är att det relationella perspektivet är det helt klart övergripande perspektivet. Det grundar sig i att genom hela denna läroplan finns ett fokus på att skolan och undervisningen ska försöka att anpassa sig mot eleven, vilket följaktligen bidrar till att fokus inte hamnar på eleven och dess svårigheter.

Lpo 94

Läroplanen, Lpo 94, är på 17 sidor och innehåller två kapitel: 1. Skolans värdegrund och uppdrag samt 2. Mål och riktlinjer. Denna läroplan har inget uttalat avsnitt som behandlar undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Därför kommer båda dessa kapitel att granskas för att försöka hitta avsnitt som behandlar detta ämne. Eftersom det inte finns något specifikt avsnitt, har jag försökt att hitta implicita mönster som kan förekomma i läroplanen. För att försöka hitta implicita mönster i dokument menar Berg (2003) att det är bra om dokumentet kopplas till sitt sammanhang.

Skolans värdegrund och uppdrag

I detta kapitel kommer ett avsnitt som handlar om likvärdig utbildning. Ur ett undervisningsperspektiv beskrivs det i avsnittet att: ”En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika” (s. 4).

Detta öppnar upp för tolkningar. Min tolkning blir att undervisningen gäller för alla elever och därav också elever i behov av särskilt stöd. Jag gör tolkningen att det är upp till den enskilda skolan att anordna den undervisning som verkar mest väsentlig för eleven ifråga. För en elev i behov av särskilt stöd kan det innebära att det kan vara en undervisningsform som är inkluderande eller exkluderande.

I samma stycke ges också uttrycket: ”Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (s. 4).

Den första meningen i citatet med ordvalen *olika vägar* visar på att det är upp till skolan att avgöra om undervisningen ska inträffa i en inkluderande eller exkluderande form. Den sista meningen visar att det öppnas upp för att undervisningen kan bedrivas olika för olika elever.

Ett citat som visar på ett relationellt perspektiv är följande: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (s. 4).

Här är det ganska tydligt att det är undervisningen som ska anpassas efter elevens förutsättningar, vilket tydligt faller inom ramen för det relationella perspektivets synsätt.

Det som kan härledas till dilemmaperspektivet är angående hur undervisningen ska bedrivas för elever i behov av särskilt stöd: ”Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet” (s. 4).

Denna koppling kan göras till dilemmaperspektivet, då det visar på att det är ett dilemma hur undervisningen ska bedrivas för alla elever. Att *det finns olika vägar att nå målet* tyder på att det inte finns ett entydigt svar på hur *hänsyn* ska tas till elever med olika förutsättningar och behov. Det visar också på att skolan får ett ansvar att undervisa eleven efter den mest lämpliga lösningen som skolan har att erbjuda eleven.

I detta avsnitt hittar jag inga direkta passager som kopplas tillbaka till det kategoriska perspektivet.

Mål och riktlinjer

I detta avsnitt är en implicit tolkning att lärarens huvudsakliga uppgift i skolan är att undervisa. Därför blir också de riktlinjer som läraren har kopplade till undervisningen för elever i behov av särskilt stöd:

Läraren skall ...

- *Stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,*
- *samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen och*
- *organisera och genomföra arbetet så att eleven*
 - *utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras**att använda och utveckla hela sin förmåga (s. 12).*

I en första anblick där läraren ska stimulera och ge särskilt stöd till eleven som har svårigheter är att det inträffar i den reguljära undervisningen. Punkt två och tre i citatet kan visa på att det kan inträffa en särskild undervisning. Tolkningen blir att det inte visar på

vilken form av undervisning som rekommenderas utan att det är upp till den enskilda skolan att bestämma.

Citat som ger uttryck av det relationella perspektivet på undervisning är:

”Alla som arbetar i skolan skall

- Uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd och
- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (s. 12).

En god miljö för utveckling och lärande kan kopplas tillbaka till undervisning. Det är den del av skolans miljö där det mesta av lärandet inträffar. Detta citat visar på att det är hela skolan som har ett ansvar för att eleven i behov av särskilt stöd ska få en tillgodosedd undervisning.

Ett annat citat som hamnar under det relationella perspektivet är: ”Läraren skall

- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (s. 12).

Utgår läraren från att varje elev är unik borde också den undervisning som inträffar vara anpassad efter varje elevs förutsättningar.

Jag kan inte hitta några direkta citat som kan kopplas till det kategoriska eller dilemmaperspektivet i detta avsnitt.

Sammanfattning

Det som visar sig är att denna läroplan ger mycket utrymme för egna tolkningar. Det beskrivs inte klart och tydligt i någon av delarna som jag analyserat om undervisningen för elever i behov av särskilt stöd ska utföras i det reguljära klassrummet eller i en segrergerad form. Det verkar som att ansvaret ligger på den enskilda skolan att utforma den undervisning som anses vara den mest lämpliga för eleven ifråga. Detta i sin tur kan leda till både en inkluderande och exkluderande undervisning beroende på hur skolan hanterar undervisningen.

Enligt min analys är det ett relationellt perspektiv som lyser igenom i denna läroplan. Mycket handlar om att det ska vara anpassningar efter elevens behov. Det står inget om att det är någon speciell yrkestitel som ska tilldelas ansvaret för elever i svårigheter. En tänkbar tolkning är då att ansvaret är delat mellan skolans personal, vilket också faller inom ramen för det relationella perspektivet.

Lgr 11

Lpo 94 och Lgr 11 är väldigt lika varandra när det kommer till de delar som behandlas i denna studie. För att slippa upprepningar kommer den sista läroplanen, Lgr 11, att analysera de delar av citaten som skiljer sig mot hur de framträder i Lpo 94. Det som kommer belysas är vad skillnaderna i citaten kan medföra i ett större sammanhang.

Denna läroplan är på nästan 300 sidor och uppdelad i fem kapitel: 1. Skolans värdegrund och uppdrag; 2. Övergripande mål och riktlinjer; 3. Förskoleklassen; 4. Fritidshemmet och 5. Kursplaner. I denna läroplan, precis som i föregående, finns det ingen uttalad del som behandlar undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Eftersom min granskning gäller vilken form av undervisning som förespråkas i grundskolan faller kapitel tre, fyra och fem bort. Det är därför kapitel ett och två som kommer att analyseras i denna läroplan.

Skolans värdegrund och uppdrag

Detta avsnitt är på ordet detsamma som i den föregående läroplanen. Det bidrar till att samma argument och tolkningar kan göras.

Övergripande mål och riktlinjer

Läraren ska ...

- *Stimulera, handleda och ge extra anpassningar eller särskilt stöd till elever som har svårigheter,*
- *samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen, och*
- *organisera och genomföra arbetet så att eleven*
 - *utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga (s. 12–13).*

Det som har tillkommit i detta citat är begreppet *extra anpassningar*. I denna läroplan blir det ett tillägg till undervisningen för elever som har svårigheter. Enligt Skolverket (2014) är en extra anpassning något som inträffar i den reguljära undervisningen. Vad det betyder för undervisningen av en elev i behov av särskilt stöd kan inte härledas ur texten. Det är skrivet *extra anpassning eller särskilt stöd*, vilket kan tolkas som att det blir en inbördes skillnad mellan dessa begrepp. En tolkning blir att när tillägget *extra anpassning* tillkommit bidrar det till ett försök att specificera begreppet *elever i behov av särskilt stöd*.

Nedanstående citat visar på hur ett ordval kan påverka att en förskjutning av det relationella perspektivet mot ett mer kategoriskt perspektiv kan inträffa: ”Läraren ska

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (s. 12).

I denna läroplan, Lgr 11, är det skrivet *ta hänsyn till*, medan i Lpo 94 är det skrivet *utgå från*. Dessa ordval kan signalera att det inträffar en förändring av det specialpedagogiska perspektivet. I Lpo 94 tolkas citatet med ordvalen *utgå från* som ett relationellt perspektiv. I den senare läroplanen, Lgr 11, blir en tolkning att skillnaden i citaten kan signalera att det är en perspektivförskjutning mot ett mer kategoriskt perspektiv. Den tolkning som inträffar är att om läraren bara ska *ta hänsyn* till olikheterna som finns så öppnar det upp för att det är eleven som ska anpassas till undervisningen.

Sammanfattning

Även i denna läroplan måste en detaljerad tolkning av texten göras. I denna läroplan är det, precis som i föregående läroplan, upp till den enskilda skolan att bestämma vilken undervisningsform som ska bedrivas för elever i behov av särskilt stöd. Det visar på att det kan inträffa både en inkluderande och exkluderande undervisning.

Även om denna läroplan till stor del är densamma som för Lpo 94, är de små förändringarna som inträffat av vikt för hur läroplanen kan utläsas. Dessa små förändringar kan bidra till att en specialpedagogisk perspektivförskjutning inträffar.

Övergripande analys

Som en övergripande analys kommer jag försöka att sätta hela analysen i ett större sammanhang. Därför kommer en analys att genomföras där den historiska kontextens påverkan på läroplansutvecklingen tydliggörs.

Brinkkjaer och Höyen (2013) skriver ”för att förstå meningen bakom tingen måste man beakta även den kontext och den betydelsehorisont som produkten tillkommit inom” (s. 73).

Min analys visar på att det är en exkluderande undervisning och ett kategoriskt perspektiv för elever i behov av särskilt stöd som framträder i 1960-talets läroplaner. En orsak till detta kan vara, som Hjärne och Säljö (2013) skriver, att en differentiering av de elever som är intellektuellt svagare också är en självklarhet under denna tid. Däremot börjar det i Lgr 69 att gå mer mot en tanke om en inkluderande undervisning. Även om det kategoriska perspektivet fortfarande förespråkas i denna läroplan, börjar en förskjutning mot ett mer relationellt perspektiv att visa sig. En anledning till detta kan vara att det i denna läroplan blir, som Persson (2013) skriver, ett tydligare fokus på skolmiljön.

Richardson (2010) skriver att det under 1960-talet och början på 1970-talet sker en stor ökning av den organisatoriska differentieringen i form av specialundervisning. Detta bidrar till att utredningen *Skolans inre arbete* (SIA) tillsätts. SIA framför en kritik mot den specialundervisning som förespråkats i de tidigare läroplanerna. Det som utredningen föreslår är en minskning av den organisatoriska differentieringen till förmån för

den pedagogiska differentieringen. Den pedagogiska differentieringen kan kopplas till det som Haug (1998) skriver om en inkluderande integrering. Han menar att undervisningen ska anpassas till varje enskild elev och att undervisningen ska inträffa i det reguljära klassrummet. Rosenqvist (2007) skriver att det är något som även förespråkas i det relationella perspektivet där fokus ska ligga på undervisningen, skolan och verksamheten i sig. Det är skolan och verksamheten som ska anpassa sig efter eleven.

Lindensjö och Lundgren (2014) menar på att det är SIA-utredningen som ligger till grund för upprättandet av Lgr 80. En anledning till att ett perspektivskifte äger rum är att det i denna utredning förespråkas för en pedagogisk differentiering. I denna läroplan börjar ett relationellt perspektiv förordas. Fortfarande kan det utläsas att för vissa elever i behov av särskilt stöd är en särskiljning den lämpligaste lösningen.

En förskjutning av var dilemmaperspektivet lägger sitt fokus blir också synbart i läroplanerna. I de tidigare läroplanerna från 1960-talet lutar dilemmat mer mot att det enbart handlar om var eleven placeras. Dilemman som uppkommer i Lgr 80 handlar även om hur gemenskapen med övriga elever ska fortgå på ett bra sätt. Detta kan också kopplas till det som Nilholm (2007) benämner som en skola för alla, vilket bygger på en inkluderingsstanke, där alla elever ska kunna känna en gemenskap i klassrummet. Dilemmat handlar då inte bara om undervisningsformen utan även om den sociala faktorn.

Från ett skolpolitiskt sammanhang är skillnaden mellan Lpo 94 och Lgr 11 att det börjar gå från en mer mål- och resultatstyrd verksamhet tillbaka mot en mer regelstyrd verksamhet igen, där staten får en större kontroll på skolan. I den senast upprättade läroplanen, Lgr11, finns tendenser som pekar på att ett perspektivskifte kan vara på väg där det kategoriska perspektivet börjat få ett företräde.

Något som kan stärka den tesen är den forskning som Isaksson och Lindqvist (2015) bedrivit där resultatet, från deras studie av skolpolitiska dokument, visar att det är ett kategoriskt perspektiv och en exkluderande undervisning som förespråkas för elever i behov av särskilt stöd.

Richardson (2010) skriver att friskolereformens tidiga syfte var ett försök till att öka den pedagogiska förnyelsen, vilket inte infriades. Det som istället inträffar när reformen upprättas är en ökning av segregeringen. Vad kan vara bidragande orsakerna till att segregeringen ökar? Svensson (2019) menar att det visar sig att det ofta är föräldrar med ett stort utbildningskapital⁴ som väljer friskolor åt sina barn. Det som händer är att det blir en klassfråga angående barnens skolplacering.

En annan del av friskolereformen är att privatiseringen driver skolan mot att bli alltmer marknadsstyrd, där det handlar om att gå med så stora vinster som möjligt. Detta blir

⁴ Pierre Bourdieu menade att utbildningskapitalet bidrar till att elever vars föräldrar är högutbildade klarar sig bättre i skolan än elever vars föräldrar har en lägre utbildning (Gytz Olesen, 2004).

också ett sätt för de privatiserade skolorna att locka till sig elever eftersom det är eleverna som genererar pengar till skolan.

Det friskolereformen bidrar till är att det blir en homogenisering av eleverna med avseende på skolvalet. En sådan homogenisering är, som Persson (2013) skriver, inte till en fördel för alla elever. Svensson (2019) menar att friskolor som har många elever tilldelas mer resurser i form av pengar, vilket leder till att de elever som blir kvar i skolor som tappar resurser ofta hamnar i kläm. Det kan liknas vid att en grovsortering av eleverna inträffar där segregeringen handlar om valet av skola. Detta är intressant då det brukar hävdas att Sverige har en grundskola som är till för alla. Detta kan i hög grad ifrågasättas. Det som friskolorna bidrar med är att vi idag har ett parallellt skolsystem, vilket för tankarna tillbaka till läroverken och folkskolan.

Lundgren (2017a) skriver att det idag är ett stort fokus på PISA-testerna. Testerna jämför skolresultaten mellan olika länder, och den svenska skolan har under en tid halkat efter resultatmässigt. Persson och Persson (2016) menar på att den svenska utbildningspolitiken styrs av dessa resultat. Persson och Persson menar vidare att det i propositioner, som har legat till grund för den nuvarande läroplanen, visar att det är ett stort fokus på begreppet kunskap och väldigt lite fokus hamnar på begrepp som inkludering.

Kan detta vara en bidragande faktor till de tendenser som den tidigare forskningen i denna studie visar på? För att få upp våra svenska PISA resultat kan det innebära att ett väldigt stort fokus läggs på prestation, vilket kan ske på bekostnad av tanken om en inkluderande undervisning.

Dessa faktorer kan vara bidragande till den perspektivförskjutning som min undersökning tyder på har skett. De huvudsakliga faktorerna till detta torde vara att en segregation idag inträffar redan i valet av skolan och att ett allt större fokus riktas mot prestation i skolan. Kan det vara så att analysen visar på att allting rör sig likt en historisk pendel som kan vara på väg att slå tillbaka mot hur det såg ut i folkskolans tillblivelse?

Avslutande reflektion

Jag har arbetat efter den hermeneutiska spiralen där del och helhet bidragit till att min förståelse ökat bit för bit. Jag har i min analysfas arbetat i olika steg. Som ett första steg analyserade jag materialet med hjälp av mina analysverktyg. I ett andra steg, där en mer övergripande analys inträffade, var det av vikt att försöka förstå den historiska kontexten och dess påverkan på läroplanerna. Båda dessa steg hjälpte mig att få svar på syftet och mina frågeställningar. I denna avslutande del kommer jag att försöka avsluta genom att reflektera över de resultat som framträtt i mitt analyskapitel. På så sätt vill jag få ett än mer utförligt svar på den del av syftet som handlar om att få en ökad förståelse för utförandet av undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. I denna fas kommer jag för att få en ökad förståelse att inta den kritiska traditionen av hermeneutiken. Men innan jag börjar att reflektera över forskningsresultaten tänker jag att en reflektion över metodansatsens begränsningar kan vara av vikt.

Metodansatsens begränsningar

Att valet föll på en kvalitativ textanalys med en hermeneutisk ingångspunkt var något som kändes rätt. Dels för det empiriskt valda materialet, dels för att studien var beroende av att det fanns en bra genomgång av den historiska kontexten.

Hur har det empiriska materialet behandlats? Eftersom det i de tre första läroplanerna: Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80 fanns uttalade kapitel som behandlade det som eftersöktes för studien, var det enkelt att välja ut dessa kapitel för en analys. I de två senaste läroplanerna, Lpo 94 och Lgr 11, fanns det inga uttalade kapitel som behandlade undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. I dessa läroplaner behandlade jag därför två kapitel: Skolans värdegrund och uppdrag samt Övergripande mål och riktlinjer. Jag läste även igenom dessa kapitel i de tre första läroplanerna, men mitt ställningstagande blev att en analys av dessa delar inte skulle bidra med något som förändrade studiens resultat.

Ett annat val som kan ifrågasättas är att studiens undersökning utgår från endast en av Asp-Onsjö (2008) definitioner av inkludering, vilket är den rumsliga inkluderingen. Det handlar om eleven placeras i det reguljära klassrummet eller om placeringen inträffar i en särskild miljö. Även om en inkluderande/exkluderande undervisning handlar om mer än placeringsfrågan, anser jag att de specialpedagogiska perspektiven behandlar de andra delarna på ett tillfredställande sätt.

Forskningsresultatens betydelse

För att få en större förståelse av de framkomna resultatens betydelse, kommer jag i reflektionen att försöka koppla den komplexitet som finns av forskningsobjektet till ett större perspektiv. Därför kommer jag att förhålla mig, som jag beskrev ovan, till den kritiska hermeneutiken, vilket Thomassen (2007) menar är ett sätt att synliggöra olika

maktprocesser som vi inte alltid behöver vara medvetna om finns. Dessa maktprocesser kan vara av, till exempel politisk karaktär.

I denna studie har referatet av den tidigare forskningen (Giota & Emanuelsson, 2011; Hjärne, 2016; Isaksson & Lindqvist, 2015) visat att det är ett kategoriskt perspektiv på skolsvårigheter som är framträdande. Forskningen visar även på att det är en alltmer särskild undervisning som bedrivs för elever som är i behov av särskilt stöd. I min analys har jag i likhet med den tidigare forskningen tolkat att ett specialpedagogiskt perspektivskifte mot ett mer kategoriskt är på väg, vilket uppenbarar sig i vår nuvarande läroplan, Lgr 11. När det kategoriska perspektivet är framträdande är det, som Rosenqvist (2007) skriver, ofta en exkluderande undervisningsform som förespråkas.

Det för tankarna mot att det finns en viss motsägelse i hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd ska bedrivas. Detta tycker jag visar sig då den intention som finns i skolan är att följa Salamanca deklarationens riktlinjer om en inkluderande undervisning. Jag ställer mig därför frågande till varför den forskning som presenterats ovan och intentionen om en inkluderande undervisning inte stämmer överens?

För att söka ett svar på denna fråga görs en djupare tolkning av de resultat som framgått från min analysfas. Det tolkningen visar på är att det råder en komplexitet när det kommer till undervisningen för elever i behov av särskilt stöd i läroplanerna.

Hur visar sig då denna komplexiteten? Jag tänker mig att det finns olika nivåer som denna komplexitet ligger på. På en politisk nivå kan det handla om vem/vad det är som har makten att bestämma vilken undervisningsform som ska bedrivas för elever i behov av särskilt stöd. I den övergripande analysen visar jag på hur vissa historiska händelser har en påverkan på undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Detta tycker jag visar på att det finns en rad påverkansfaktorer som bidrar till vem/vad som har denna makt. Faktorerna kan vara av historisk karaktär, nya rön, den ideologi som finns i samhället för tillfället och/eller ekonomiska intressen. Jag menar på att dessa olika faktorer får en påverkan på den politik som bedrivs. Detta resonemang tänker jag ligger i riktlinje med dilemmaperspektivet där Nilholm (2007) menar på att det är viktigt att se till den komplexitet som råder i utbildningssystemet. Läroplanen är en del av utbildningssystemet, och det är ur denna komplexitet som politiker sedan tar beslut om upprättandet av en ny läroplan.

När det kommer till undervisningen för elever i behov av särskilt stöd i läroplanerna, visar sig en komplexitet när det handlar om vilken undervisningsform som anses vara lämpligast för eleven. Analysen visar på att det verkar svårt att hitta en undervisningsform som kan vara att föredra för elever i behov av särskilt stöd. Nilholm (2007) menar att undervisningen för elever i behov av särskilt stöd är en komplex företeelse. Ur ett dilemmaperspektiv finns det inte en undervisningsform som är den rätta, utan alternativa lösningar kan sökas för att hantera den situation som råder på lämpligast sätt.

Isaksson och Lindqvist (2015) skriver att politiker bör tänka på hur deras utformning av dokument kan påverka eleven. Jag tänker att det som ovanstående forskare beskriver kan vara viktigt att ha i åtanke när det kommer till en vidare läroplansutveckling.

Mina tankar angående en utveckling av de avsnitt av läroplanerna som berör undervisningen av elever i behov av särskilt stöd är att en utveckling med hjälp av det som förespråkas i dilemmaperspektivet kan vara en väg att vandra. När det kommer till dem två senare läroplanerna, Lpo 94 och Lgr 11, berör de allt mindre delar som behandlar elever i behov av särskilt stöd. Vare sig det förespråkas för en centraliserad eller decentraliserad styrning av skolan så tänker jag att en tydlig läroplan med valmöjligheter alltid är att föredra. Jag tycker att det idag, utifrån rådande läroplan, är vagt och att det blir svårt för skolpersonal att riktigt få en förståelse för hur undervisningen för elever i behov av särskilt stöd ska bedrivas. En anledning till detta kan vara den komplexitet som finns, kanske alltid funnits och alltid kommer att finnas. Det som blir viktigt i en läroplansutveckling är att när det kommer till elever i behov av särskilt stöd finns det kanske inga rätta svar på hur undervisningen ska bedrivas. Det kan vara av vikt att därför få med en beskrivning i läroplanen angående den komplexitet som förkommer när det handlar om undervisning av elever i behov av särskilt stöd.

Som jag skriver ovan anser jag att dagens läroplan saknar väsentliga delar när det kommer till undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Jag tänker mig att ett eget avsnitt i läroplanen för elever i behov av särskilt stöd kan upprättas.⁵ I en reviderad läroplan kan det ges förslag på olika former av undervisningslösningar som kan vara till gagn för eleven. Det är den situation som eleven befinner sig i som ska vara i fokus. Det kan då vara att verksamheten ska anpassas så att eleven kan vara med i det reguljära klassrummet, men det kan även vara så att undervisningen som är gångbar för en viss elev inträffar utanför det reguljära klassrummet. Jag tänker mig att det ska vara en situationsanpassad undervisning.

Vad en tydligare läroplan kan bidra med i det praktiska arbetet är ett gemensamt åtagande att arbeta för att alla elever kan vara i skolan. Det talas om att det ska arbetas mot en skola för alla. För att nå denna vision används ofta begreppet inkludering (Nilholm, 2007). Jag tänker mig att en skola för alla inte behöver utgå från att det inträffar en full inkludering.⁶ Jag anser att hela samhället och den tidsandan som vi lever i är för komplex för att tala om det, till exempel diskuteras det i media om att inkluderingen är något som har gått för långt. Jag håller inte med om att inkluderingen har gått för långt eftersom jag anser att inkludering är en bra ideologi. En inkluderande undervisning ser jag som något positivt och det är en bra intention, vilket också är till gagn för väldigt många elever som är i behov av särskilt stöd. Därför tänker jag, i likhet med Nilholm (2007), att alla elever ska ha en rätt att vara en del i det reguljära klassrummet. Det behöver inte

⁵ Detta finns i de tre första läroplanerna för grundskolan: Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80.

⁶ Full inkludering är när alla tre av Asp-Onsjö kriterier för inkludering är fyllda.

betyda att alla elever ska undervisas i samma klassrum. Därför vill jag höja ett varningens finger då en inkluderande undervisningsform, där alla elever undervisas i samma klassrum, inte behöver vara det lämpligaste alternativet för alla elever i behov av särskilt stöd. Bland annat tänker jag på de elever som idag benämns som ”hemmasittare”, vilka är elever som inte klarar av att vara i skolan. Något som jag ställer mig frågande till är ifall allt måste ses som svart eller vitt; rätt eller fel; inkluderande eller exkluderande?

Med bakgrund av mitt resonemang tänker jag att en tänkbar strategi i visionen om *en skola för alla* kan vara att byta det fokus som ligger på inkluderingsprincipen. Det är istället den situation som är lämpligast för eleven som ska vara avgörande för vilken undervisningsform som är att föredra. Enligt mitt förslag kan *en skola för alla* istället handla om en skola som kan anpassa sig i takt med hur situationen förändras.

Fortsatt Forskning

Det som visar sig i denna studie är att det finns en viss komplexitet när det kommer till undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. Fortsatt forskning inom området kan därför vara att göra en intervjustudie bland skolpersonal, elever och/eller föräldrar. En undersökning som försöker fånga de olika dilemman som skolpersonal, elever och/eller föräldrar uppfattar finns i undervisningen av elever i behov av särskilt stöd kan därför vara intressant.

Förslag på forskningsfrågor kan vara:

Vilka dilemman uppfattar skolpersonal/elever/föräldrar att det finns i undervisningen av elever i behov av särskilt stöd?

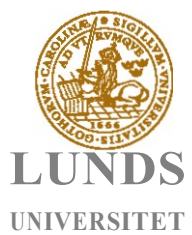
Vilka undervisningslösningar anser skolpersonal/elever/föräldrar är lämpligast för att hantera dilemman som uppkommer i undervisningen?

Referenser

- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., [rev.] uppl.). Malmö: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red:er.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 17–36). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Gytz Olesen, S. (2004). Pierre Bourdieu. I S. Gytz Olesen & P. Möller Pedersen (red:er), *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv* (s. 141–171). Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. doi:10.1080/15017419.2016.1224778
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (2., [utök. och uppdaterade] uppl.). Malmö: Gleerup.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan* (4., [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. (2016). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 540–552. doi:10.1080/01596306.2015.1073017
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Isaksson, J. & Lindqvist, R. (2015). What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s–2014, *European Journal of Special Needs Education*, 30, 122–137. doi:10.1080/08856257.2014.964920

- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2014). *Utbildningsreformer och politisk styrning* (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Lundgren, U. P. (2017a). Det livslånga lärandet – att utbilda för ett kunskapssamhälle. I U. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red:er.), *Lärande, Skola, Bildning* (4. uppl, s. 115–157). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundgren, U. P. (2017b). Läroplansteori och didaktik – framväxten av två centrala områden. I U. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red:er.), *Lärande, Skola, Bildning* (4. uppl, s. 265–351). Stockholm: Natur & Kultur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik* (2., [omarb.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (3., omarb. uppl.). Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rieser, R. (2012a). Inclusive education: a human right. I M. Cole (red.) *Education, equality and human rights: issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class* (3. ed., s. 190–217). London: Routledge.
- Rieser, R. (2012b). The struggle for disability equality. I M. Cole (red.) *Education, equality and human rights: issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class* (3. ed., s. 159–190). London: Routledge.
- Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu* (8., rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska trender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red:er.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36–52). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Hämtad från ncm.gu.se/media/kursplaner/grund/Lpo94.pdf
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Reviderad 2018). Hämtad från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d48d/.../pdf3975.pdf>

- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan 1962*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan*. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30902/1/gupea_2077_30902_1.pdf
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30910/1/gupea_2077_30910_1.pdf
- SOU 1972:26. *Förskolan Del 1: Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Hämtad från <https://weburn.kb.se/sou/276/urn-nbn-se-kb-digark-2752649.pdf>
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet.
- Svensson, S. (2019). *Systemskiftet – när skolan gick från gemensam till privat*. Hämtad från <http://arenaide.se/rapporter/systemskiftet-nar-skolan-gick-fran-gemensam-till-privat/>
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis: introduktion till vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (red:er.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 256–279). Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, I. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (red:er.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 71–90). Stockholm: Liber.
- Widen, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (red:er.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176–194). Stockholm: Liber.



LUNDS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 114, 221 00 LUND
WWW.soc.lu.se