

De ropar efter mig

Om inkludering som dilemma i förskoleklass.



Av: Maria Jonsson

Handledare: Krystof Kasprzak
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Självständigt arbete 15 hp | Höstterminen 2017
Förskolläraryrket med interkulturell profil,



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

My essay begins with a story of one day in pre-school class. It is about how I, as a preschool teacher, find it challenging to work with inclusion of children in need of special support. It is also about the feeling of inadequacy experienced by a teacher, single handedly covering a proportionally large group of children. I discuss the hard work of building relationships in a school intended for everyone, when operating in the periphery of a cost-effective budget policy, where efforts of achieving inclusion is no longer allowed to come at a cost.

The method used herein, is essay writing, and my objective is to deliver a qualitative, experienced-based essay that begins with a true story from my professional life. When working with the text, I am obliged to put an end to what is happening in particular, and problematic situations. This provides me with perspective, allows me to reflect around the situations, and I am given a chance to take a step back and discover and reflect on matters from a new angle, not previously considered or reflected upon.

My main questions are:

How is the preschool teacher expected to work with inclusion of children in need of extra support, in preschool class?

In what way is the possibility to create relationships with all pupils in preschool class affected by the school budget, or lack thereof?

What does it mean for a child to succeed in pre-school class?

Keywords: Inclusion, Exclusion, Children in need of special support, Pre-school class, Special education group.

Sammanfattning

Min essä inleds med en berättelse om en dag i förskoleklass. Den handlar om hur jag som förskollärare upplever det svårt att arbeta inkluderande med barn i behov av särskilt stöd, och om känslan av otillräcklighet som ensam lärare i en stor barngrupp. Jag skriver om det svåra i att bygga relationer i en skola ämnad för alla, i skuggan av en kostnadseffektiv skolbudget där inkludering inte längre får kosta.

Metoden för mitt examensarbete är essäskrivande och jag skriver en erfarenhetsbaserad essä som inleds med en berättelse från min yrkeserfarenhet. När jag skriver i essäform får jag sätta ord på vad som händer i en eller flera situationer som jag upplever som problematiska. Jag får syn på ett dilemma jag vill reflektera kring och med skrivandet får jag en chans att ta ett steg tillbaka och se det jag inte hunnit se, och tänka tankar jag inte hunnit tänka.

Mina huvudsakliga frågeställningar är:

Hur förväntas förskolläraren arbeta med inkludering av barn i behov av särskilt stöd i förskoleklass?

Hur påverkar skolans ekonomi chansen för mig som lärare att skapa relation till alla elever i förskoleklass?

Vad innebär det för ett barn att lyckas i förskoleklass?

Nyckelord: Inkludering, Exkludering, Barn i behov av särskilt stöd, Förskoleklass, Särskild undervisningsgrupp.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. MIN BERÄTTELSE	4
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
3. METOD	8
3.1 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	10
4. REFLEKTION	10
4.1 FÖRSKOLEKLASS SOM SKOLFORM, VAD SÄGER LÄROPLANEN?	11
4.2 INKLUDERING	14
4.3 SALAMANCADEKLARATIONEN	17
4.4 BARN I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD, VILKA ÄR DE?	19
4.5 FÖRUTSÄTTNINGAR	21
4.6 HUR LYCKAS MAN?	25
5. SLUTORD	27
6. KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING	30

1. Min berättelse

Hur kan det finnas så mycket spott i en enda loska? tänker jag när jag känner den rinna nerför ansiktet. Igen. Medan jag torkar bort den med koftärmen hinner jag tänka massor av tankar. ”Han har nog ingen smittsam sjukdom, det gör inget att det kom spott in i ögat och munnen på mig, det är ingen fara.” ”Jag kanske blir förkyld men det är ju inte hela världen.” ”Varför är jag ensam ute med så många barn?” ”Stackars lilla Mauro, helt slut.” ”Tre förskoleklasser, 22 i varje. Det blir...” ”Emma ser ledsen ut, jag måste prata med henne sen” ”Varför går den där mamman inte hem med sitt barn?” ”Vems pappa är det där då tro?” ”Undra om Mauro behöver gå på toaletten?” ”I kväll måste jag ut och springa. 15 kilometer minst!” ”Nu har det slutat regna i alla fall” ”Kaffe...”

Han ligger i mitt knä där jag sitter på en stubbe på gränsen mellan skolgården och skogen. Hans galonklädda rumpa hänger ner och snuddar vid marken mellan mina ben och han är tung. Tung och avslappnad. Han är bekymrad och muttrar ledsamt över det som nyss hänt. Inte spottloskan och alla slagen, utan den där kompis som inte ville leka längre. Tårarna som blandats med snor och lera har torkat fast och ilskan har lagt sig. Jag kan inte låta bli att undra hur mycket han förstår. En förälder som nyss hämtat sitt barn kommer tillbaka för att påvisa att ett annat barn är på väg upp i skogen, långt utanför skolgårdens gräns.

- Tack, säger jag och hoppas att mamman går hem. Jag orkar inte.

Det tjuter i mitt öra. I dag var han extremt gäll i sina skrik. Eller är det mitt öra? I dag är det också extremt långt till rast. Jag hatar onsdagar. Då är fritidspersonalen på planeringsmöte hela dagen och jag är själv i klassrummet. Mauro började vråla redan 8:15 när han bankade på fönstret i vanlig ordning mitt i samlingen och jag har inte fått mycket sagt i dag. När jag blundar ser jag hur flera barn sitter och håller för öronen och ser rädda ut. De söker min blick och vill att jag ska göra något. Men jag vet inte vad jag ska göra. Jag vill välkomna honom i mitt klassrum samtidigt som jag vill kasta ut honom. En skola för alla? Alla 22. Och så jag, deras nedslagne ledare. I bland tänker jag tanken hur de andra barnens lärande skulle se ut om Mauro inte fanns hos oss. Att de skulle serveras en mycket mer kvalitativ undervisning. Och en gladare fröken. Hur lärandet och så småningom resultaten, skulle skjuta i höjden. Men var Mauro skulle vara om han inte var hos oss, så långt har jag inte tänkt. Jag drömmer om en fjärrkontroll där jag kan pausa honom med ett enda knapptryck. En mute-knapp.

Eftermiddagen avslutas med bokcirkelträff med kollegor. Vi läser Hejlskovs bok om lågaffektivt bemötande och vi är ett gäng trötta lärare som blir provocerade av texten vi läst till dagens träff. Det handlar om att det är du som lärare som har problem med beteendeproblem, inte barnet. Det är du som ska ändra dig, inte barnet. För barnet kan inte. Och det som provocerar mest är nog när han skriver att det är enkelt.

När jag kör hemåt tänker jag på Mauro. Jag undrar hur det känns i honom. Hur det är fysiskt möjligt att framkalla så starka ljud som han gör. Vad är det han vill säga? Ser han min uppgivenhet? Känner han min stress? Han väcker så många känslor i mig. Jag tycker om honom, jag tycker synd om honom, och jag tycker illa om honom. Ofta alla känslor samtidigt. Och när jag ska sova ser jag alla de andra som håller för öronen. Hur gör jag i morgon? Stackars barn. De kommer snart inte vilja gå till skolan mer. Eller?

Veckorna går och det blir kall blöt höst. Vi möts och samtalar kring Mauro. Rektorn, skolsköterskan, psykologen, socialpedagogen, jag och föräldrarna. Jag skriver pedagogiska kartläggningar, och rapporter om kränkande behandlingar till höger och vänster. Jag får beröm av min chef för att jag tog föräldrarna så bra. Rakt och ärligt samtidigt som jag nämnde alla hans styrkor.

- Du var så fin i går på mötet. Professionell och personlig på samma gång. Det är en konst. Han ler och lägger huvudet på sned. Jag känner mig bara tom men ler tillbaka. Det är bara ord för mig. Jag kommer ingen vart med dem. Jag går hem varje dag från jobbet och känner mig som ett stort misslyckande. Barnen som ropar på mig och aldrig får svar. Barnen som inte ropar. Och trots att han slukar all min tid och energi så kommer vi inte vidare i vår relation. Vi börjar om flera gånger om dagen. Från Ciao Bella till Hejdå Bajskorv. Kramar och slag om vartannat. Som att min tid till de andra barnen eldas upp och försvinner i små eldpuffar som blir till ingenting. Poff!

-Fy fan vad äckligt. Spotta tillbaka! säger en kollega och jag hoppas att hon skämtar. Skulle aldrig falla mig in, även om jag andats på tanken. Men det skulle jag aldrig berätta.

Vi sitter på den runda mattan i en morgonsamling. Han är sen som vanligt så jag har de andras uppmärksamhet en liten stund. 21 nyfikna, morgonpigga sexåringar som just kramat sina föräldrar hejdå i hallen. Om de bara visste vad deras barn får höra och se på dagarna. Nu njuter jag av att barnen i samlingen hör vad jag säger och att jag får ge dem ordet och att

ingen tar det ifrån dem. Kevin stammar, och vi får vänta länge på hans ord men det är okej. Vi har tid. Just nu har vi tid. Jag ler och pratar om hösten med lugn röst och jag visar nyponen och rönnbären jag har plockat kvällen innan och berättar vad vi ska göra med dem. De vill att jag ska berätta igen om när jag åt spindelskivling och fick ligga på sjukhus och nästan dog. Det glittrar till i Hassans ögon när jag viskande berättar och så PANG! Ett hårt slag på rutan utifrån. Jag hoppar till fast jag borde ha vant mig. En orolig stämning sprider sig i klassrummet och jag tappar sju åtta elever direkt. Eller ja, alla faktiskt när jag tänker efter. Joel springer fram och bankar tillbaka på fönstret inifrån. Mohammed lägger sig ner och gapskrattar, Jonathan slår honom på rumpen och Eva börjar prata med Cassandra. Hassans ögon glittrar inte och rönnbärshjärtan känns väldigt långt borta. Har jag tur nu så finns det personal i hallen som möter upp och stöttar. Jag har inte tur och dörren till klassrummet kastas upp. Han stövlar rakt över barnen som sitter på golvet och gormar och skriker om något som försvunnit från hans hylla i hallen. Han sätter sig i mitt knä och jag känner att han har bajsat på sig. Mina ögon tåras och det knyter sig i magen. Jag hatar att jag tittar vädjande på Nadja när jag lämnar alla ensamma i klassrummet med nypon och ståltrådar. Hur många gånger har jag inte lovat mig själv att inte ta hjälp av henne. Hon är sex år och borde fylla i en timrapport varje fredag, så mycket ansvar som hon tar i klassrummet.

Han tackar för hjälpen när jag tvättat honom och trollat fram ett par lånebyxor. Jag får en kram och jag är så arg inne i hjärnan så det isar och jag undrar om han känner mina tinningar bulta när vi kramas. Arg för att man inte lämnar extrakläder till sitt barn med särskilda behov som uträttar sina behov på mig. Arg för att ingen är här och hjälper mig att hjälpa barnen. Om jag hade haft en kollega där inne i klassrummet hade både jag och Mauro känt ett annat lugn här på golvet vid korridorrens illaluktande toalett. Eller om han hade haft en assistent. Eller om...om han inte hade varit här. Nej! Inte tänka så. Nu är det bråttom tillbaka, jag hör att det är oroligt i klassrummet. De ropar efter mig.

- Fröööööööken!

- Fröööööööööööööööken!

- FRÖÖÖÖÖÖÖÖÖÖÖÖÖÖÖKEN!

Andas. Djupt andetag. Så, då ska vi se. Falskt leende och låtsaslugn i ett galet nyponkrig.

Det luktar kålpudding och jag mår illa när jag går med mitt 21 barn långa led mot matsalen. Mauro har redan varit där och vänt. När maten inte faller honom i smaken går han ut i stället. Ut på rast, och jag låter honom. Finns inte en chans att jag skulle kunna tvinga in honom på en

stol i matsalen för att smaka på något som inte ser gott ut. Jag serverar halal, mjölkfritt, vegetariskt, glutenfritt och minus fläsk till 45 barn medan min parallelllärare ger insulin till en elev med diabetes. Hon ser stressad ut tänker jag medan jag råkar servera ko till en pojke från Indien och tröstar en flicka som blivit sparkad på benet i matkön. Någon pratar med mig, jag tror det är mattanten och jag låtsas lyssna och nickar stressat med huvudet. Isabell från b-klassen informerar mig om att maten var äcklig och att hon inte tänker äta mer. Någon ropar att mjölken är slut och jag är kissnödig. Upplever barnen samma kaos som jag? Sara som jobbar på fritids kommer in tio minuter för sent, luktar cigarettfimp och tar slevan ur min hand.

-Gå och ät du säger hon, jag kan ta över här.

Äta? tänker jag och blickar ut över kauset. När alla satt sig går jag ut till Mauro i stället. När jag ser honom leka med en hink i en vattenpöl tänker jag på vilka framsteg han ändå har gjort sedan han började hos oss. Han rymmer inte längre ut på parkeringen och leker kurragömma mellan bilarna, och han jagar inte barnen med tillhyggen så fort han får en chans. Det händer, men inte hela tiden. Det måste ju vara ett framsteg? Han skiner upp när han ser mig, och ropar mitt namn. Som om vi inte setts på veckor. Jag blir glad. För första gången i dag ler jag på riktigt. Jag sätter mig på huk bredvid honom och frågar vad han gör. Han bjuder mig på regnpölskaffe med tilltugg. Han njuter av att jag spelar med och dricker hans kaffe med sörplande inlevelse. Han gurglar av skratt när jag spottar ut stenkakan. Den var ju alldeles för salt! Mina ögon tåras lite när jag tänker på att jag inte kan ta hand om honom så som han borde tas hand om. Att jag inte kan ge till honom vad han borde ha. Vi kan njuta av den här lilla stunden tillsammans vid pölen, men det kommer inte leda oss någonvart. Snart kommer han att spotta på mig igen. Och inget av de andra barnen har fått av min tid i dag heller. Snart kommer han gråta och skrika av frustration och jag kommer känna mig misslyckad när jag svänger ut från parkeringen.

-Hejdå fröken jag går hem nu! ropar Eva där hon står en bit bort intill sin mamma. Hon och hennes mamma strålar ikapp. Glada, vackra. Inte ett spår av stress.

-Har allt gått bra i dag? frågar mamman

-Jaadå, svarar jag glatt. Allt har gått bra!

2. Syfte & frågeställning

Syftet med min uppsats är att undersöka dilemmat som jag har gestaltat i min berättelse. Dilemmat gestaltar svårigheten jag upplever med att arbeta inkluderande i förskoleklass där man till skillnad mot förskolan ofta har ett ensamt pedagogiskt ansvar för en större barngrupp. I dilemmat ligger också svårigheten att bygga relationer och samtidigt leva upp till den bild som läroplanen förmedlar av den goda pedagogen. Med den här texten vill jag reflektera kring vilka möjligheter jag som pedagog har att arbeta inkluderande utifrån givna förutsättningar.

Som lärare kan jag inte välja bort en elev som spottar, slåss och skriker. Jag, eller vi, är tvungna att bygga en relation under de omständigheter som råder i en stor barngrupp med mig som (oftast) ensam pedagog. Det är så många olika individuella behov som ska ombesörjas, och hur jag än gör känns det som att jag sviker barnen. Kommer jag någonsin att känna att jag duger som pedagog, eller är det inte meningen? Är min harmonisträvan en utopi? Jag går till arbetet och förväntas kunna arbeta inkluderande med barn i behov av särskilt stöd, och barn med diagnoser som autism, ADHD, trottsyndrom och Tourettes, barn med beteendeproblem, och barn som stammar. Blyga barn, glada barn, trötta barn, barn som inte mår bra och kunskapsförstående barn. Tysta barn, högljudda barn. Nyanlända barn. Alla slags barn. I samma rum, samtidigt. Jag vill i arbetet med min uppsats reflektera över mitt dilemma med hjälp av tre frågor:

Hur förväntas förskolläraren arbeta inkluderande i förskoleklass?

Hur påverkar skolans ekonomi chansen för mig som lärare att skapa relation till alla elever i förskoleklass?

Vad innebär det för ett barn att lyckas i förskoleklass?

3. Metod

Jag skriver i vetenskaplig essäform och jag skriver ensam. Vid Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola har en särskild form av essäskrivande prövats ut. Det är en erfarenhetsbaserad essä som inleds med en berättelse från min yrkeserfarenhet. När jag skriver berättelsen får jag sätta ord på vad som händer i en eller flera situationer som jag upplever som problematiska. Jag får syn på ett dilemma jag vill reflektera kring. Jag reflekterar i min text, och tillsammans med kurskamrater och handledare på lärarutbildningens seminarier. Alla studenter i gruppen har lång erfarenhet av att arbeta

pedagogiskt och besitter en gedigen praktisk kunskap. Våra berättelser behövs för att våra handlingssituationer ska bli tillgängliga för reflektion. Det är när vi skriver berättelser som vi får ta ett steg bakåt och se på oss själva utifrån och reflektera kring våra handlingar.

Tillsammans, och i enskild text. Lotte Alsterdal (2014) beskriver det som att essäskrivandet sätter handlingstvånget inom parentes. När man arbetar med barn tvingas man alltid till snabba beslut och att vara närvarande i stunden. Sällan finns betänketid och reflektion. När vi skriver essä får vi syn på sådant vi kanske inte hunnit se, eller ens tänka. Att läsa sin egen text för någon annan gör också att jag får distans till det jag annars befinner mig mitt i. Gunnar Bergendal, tidigare rektor vid lärarutbildningen i Malmö, beskriver det som att vi studenter förväntas kritisera den praktik vi ingår i utifrån, samtidigt som vi fortsätter vara involverade i samma praktik och ha omtanke om den (Alsterdal, 2014 s.61).

Att få dela min text med kurskamrater som har läst och kommenterat med samma allvar som jag känner när jag skriver har hjälpt mig att tydliggöra mitt dilemma, men också hur jag kan arbeta vidare med min text. Maria Hammarén skriver ”Men jag skulle också vilja påstå att när någon läser ut i rummet vad han eller hon formulerat på ett papper får allvaret hjälp på traven – det är en kommunikationströskel som forceras, den som läser är utlämnad och måste visa mod.” (Hammarén, 2005 s.6). I arbetet med en vetenskaplig essä pågår ett reflekterande arbete hos mig som skribent från och med att jag funderat ut ett ämne att skriva om. Ämnet finns med mig i tankarna dygnet runt var jag än befinner mig. Jag bearbetar händelser från min arbetsplats både medvetet och omedvetet, och med min essä i bakhuvudet pågår ett ständigt undersökande och reflekterande för att finna svar på frågorna jag ställer kring mitt dilemma.

I min reflektion har jag använt mig av Maria Olssons (2016) doktorsavhandling *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn* för att beskriva komplexiteten i att som lärare skapa relation till och undervisa barn som är i behov av särskilt stöd. Med hjälp av Joakim Isakssons (2009) doktorsavhandling *Spänningen mellan normalitet och avvikelser* beskriver jag svårigheten i att ringa in och kategorisera vilka barn som är i behov av särskilt stöd, och reflekterar samtidigt utifrån hans text över vem som bär det ansvaret, och hur lagen kring det kan vara svår att tolka. Jag beskriver också i min uppsats hur vi på min arbetsplats i dagsläget arbetar med bokcirkel och pedagogiska modeller beskrivna av Ross W. Greene, David Edfelt & Bo Hejlskov, och vilka tankar jag har inför det uppdraget och arbetssättet. I Claes Nilholms (2006) artikel *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd*

finner jag en historisk aspekt på de ämnen jag behandlar i min uppsats. Och i artikeln *Inkludering i blåsväder* har Nilholm (2016) givit mig tankar kring hur begreppet inkludering kan tolkas på olika sätt.

3.1 Etiska överväganden

Med hänsyn till Vetenskapsrådets etiska riktlinjer är namn på personer, grupper och platser i min essä fingerade så att det inte framgår var eller när händelserna jag beskriver utspelar sig, eller vilka personer det handlar om. Runa Patel och Bo Davidson (2003) beskriver i sin bok *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* att det enligt forskningsetiska aspekter inte får vara möjligt att identifiera en enskild individ i uppsatsen (Patel & Davidson 2003, s. 63).

4. Reflektion

Mauro är 6 år och diagnostiserad med autism. Han har svårt med samspel, hamnar ofta i konflikter. Låter, spottar och hinner sällan i tid till toaletten. Han vill väl, har glimten i ögat och är det artigaste barnet jag någonsin mött. Han säger nej tack när han inte vill göra som de andra, och tackar alltid för hjälpen när jag torkar upp efter honom på toaletten. Han ger mig så mycket glädje och samtidigt enorma bekymmer. För vad ger jag honom? Och hur påverkas de andra barnen av hans avvikande, högljudda och ibland våldsamma beteende? Hur följer vi våra styrdokument, och vilka mål är rimliga att sätta under de här förutsättningarna?

Det finns inga särskilda undervisningsgrupper längre i kommunen där jag arbetar, och hade det funnits några är det inte säkert att Mauro skulle tillhöra dem. Det finns för- och nackdelar med dessa grupper, men det jag har att förhålla mig till nu är att skolan jag arbetar på ska vara en skola för alla. Barn i behov av särskilt stöd ska inkluderas, och det är jag som lärare som ska anpassa mig och min undervisning så att den verkar inkluderande. Jag frågar mig hur jag gör detta, och är det verkligen så enkelt?

Hejlskov (2014) skriver i *Beteendeproblem i skolan* att forskning visar på att om man som lärare utgår från att barn som *kan* uppföra sig gör det, så blir man mer effektiv i sitt arbete. Han skriver också att det är enkelt att hantera den här problematiken utan att det måste kosta tid eller pengar för skolan. Men när Skolverket tog beslut om att avveckla särskilda undervisningsgrupper var det väl inte i första hand i syfte att göra ekonomiska besparingar,

utan ett funktionshinderspolitiskt beslut? Om det senare är fallet borde det finnas en tydlig plan på hur inkluderingen ska gå till. Om en elev i en särskild undervisningsgrupp med alla resurser och tillgångar som finns där ska flyttas till, eller tillbaka till, en ordinarie klass och skola så bör väl en del av det specialpedagogiska stödet följa med? Annars blir inkluderingen bara fysisk, att en elev placeras i ett klassrum bland andra elever. Punkt.

Jag kommer från en särskild undervisningsgrupp kallad Kojan. I gruppen ingick barn från förskoleklass till och med årkurs sex. Omkring arton elever totalt. Elever som av olika anledningar behövde något annat än den vanliga grundskolan kunde erbjuda, men som ändå inte kvalade in i särskolan då de inte var diagnostiserade med utvecklingsstörning. Kojan var en personaltät verksamhet för barn med särskilda behov där jag arbetade i tolv år som elevassistent. Jag kommer från ett klassrum med tre pedagoger och sex barn, till ett klassrum där jag är ensam pedagog med tjugotvå barn, varav tre-fyra stycken varje läsår är barn i behov av särskilt stöd som utmanar på olika sätt. När det begav sig för några år sedan ställde jag mig frågande till nedläggningen av särskilda undervisningsgrupper och undrade hur det skulle gå för eleverna som varken passade in i grundskolan eller i särskolan. Hur skulle inkluderingen gå till? Jag antog att det måste finnas en plan för det. Nu är jag anställd som förskollärare i grundskolans förskoleklass och möter dessa elever i de stora barngrupperna. Det finns ingen plan. Det får inte kosta (pengar), och det är upp till mig som lärare att prova mig fram med olika strategier och extra anpassningar. Jag tror mig ha kunskapen att se vad dessa elever är i behov av för särskilt stöd och jag känner mig trygg i hur jag ska bemöta dem för jag har erfarenheten, men känner ändå att jag inte räcker till. Att min kunskap inte kommer till användning, och att alla barn inte får vad de har rätt till i skolan. Jag vill undersöka vilket ansvar skolan har som helhet och vilket ansvar jag som enskild lärare har.

4.1 Förskoleklass som skolform, vad säger läroplanen?

I skrivande stund (15 november 2017) antar riksdagen regeringens förslag om att göra förskoleklass obligatorisk med en skolplikt från och med det år barnet fyller sex år. Detta innebär att alla barn måste gå i skolan i minst tio år, och att förskoleklass från och med höstterminen 2018 inte kommer att vara frivillig.

Bakgrund och gällande rätt

Förskoleklassen har från 1998 tills nu varit en frivillig skolform inom skolväsendet. Alla barn

som är bosatta i Sverige erbjuds förskoleklass från och med höstterminen det år då de fyller sex år. Förskoleklassen, som omfattar ett läsår, ska stimulera elevers utveckling och lärande och förbereda dem för fortsatt utbildning. Utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevernas behov (9 kap. 2 och 5 §§ skollagen).

Skolplikten har tills i dag infallit först i årskurs ett. Reformen förskoleklass beskrivs ofta som en bro mellan förskolan och skolan och ska erbjuda det bästa ur två världar (förskola och skola). I och med ett beslut om skolplikt kan man nå de ca 2 % barn, vars föräldrar inte antagit erbjudandet om förskoleklass.

Enligt Skolverkets statistik gick 97,8 procent, dvs. drygt 120 000 sex-åringar, i förskoleklassen läsåret 2016/17. I förskoleklassen fanns det vidare knappt 750 femåringar (0,6 procent) och drygt 1 400 sjuåringar (1,2 procent) samma läsår. Med sexåringar avses här de barn som fyller sex år under kalenderåret. Det fanns även 1,1 procent sexåringar i förskolan och 1 procent sexåringar i årskurs 1. Man kan därför få intrycket att nästan 100 procent av alla sexåringar deltog i någon skolform. I Skolverkets statistik över inskrivna barn ingår även barn med s.k. okänd bakgrund som ännu inte är folkbokförda i Statistiska centralbyråns befolkningsregister. Barn med okänd bakgrund, t.ex. asylsökande barn, saknar personnummer i registret. Detta innebär i sin tur att Skolverkets statistik inte fångar upp att ca 1,7 procent av alla folkbokförda sexåringar 2016, ca 2000 barn, inte deltog i någon skolform. Under tio år medför det att drygt 20 000 barn kan missa hela det förberedande läsåret. (Utbildningsutskottets betänkande 2017/18:UbU7)

Vad beslutet kommer att innebära mer exakt för förskoleklassen som skolform, eller för mig som förskollärare är fortfarande oklart, och då beslutet är så nyligen taget är det inget jag kommer att diskutera djupare i denna text. Med anledning av att jag i detta avsnitt beskriver förskoleklassen som skolform finner jag det ändå betydelsefullt att nämna. Vidare förklarar jag kort vad förskoleklassens uppdrag består i nu enligt vår läroplan.

Vad säger läroplanen?

I läroplanens andra kapitel "Övergripande mål och riktlinjer" anges de normer och värden samt de kunskaper som alla elever bör ha utvecklat när de lämnar grundskolan. Målen anger inriktningen på skolans arbete med start i förskoleklass. Där står vilket ansvar skolan har som

helhet och vilket ansvar jag som enskild lärare har. Där står bland annat att jag som lärare ska ”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan. Ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel. Stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter.” Där står också att jag ska organisera och genomföra arbetet så att ”eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga, upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt, får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling och vid övergångar särskilt uppmärksamma elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd.” (Lgr11, s. 14–15)

Det kan tyckas vara självklart, det som står i läroplanen om att låta eleverna utvecklas efter sina förutsättningar, och att de ska känna att det vi gör i skolan är meningsfullt. Att som lärare ta hänsyn till varje enskild individs behov och ge särskilt stöd till elever med svårigheter känns viktigt. Men hur gör jag det? Och hur gör jag det bra? Till en början är jag kanske inte ens medveten om vilka elever som är i behov av särskilt stöd. Det kan ta tid att upptäcka, och än längre tid att reda ut och planera för. Det är komplext, anser jag, för att det är mycket man lär sig om ett barn först när man lyckats skapa en relation. Brister och styrkor, både socialt och kunskapsmässigt kan bli synliga först när vi lärt känna varandra, och det är det jag upplever som svårt. Att få möjlighet att skapa en sådan relation till alla barn i förskoleklass. Det är många relationer, och en del tar längre tid och är svårare att skapa än andra.

2016 kom Skolverket ut med ett kommentarsmaterial med förtydligande kommentarer till den tredje delen i läroplanen. Den tredje delen i läroplanen är den del som riktar sig mot just förskoleklass. Avsikten med kommentarsmaterialet är att ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i läroplanens tredje del. Materialet beskriver hur denna tredje del är uppbyggd kring de två huvudrubrikerna ”Syfte” och ”Centralt innehåll”, samtidigt som det förtydligar att det inte finns några kunskapskrav i förskoleklassen (Skolverket, 2016 s. 5). Det centrala innehållet däremot anger tydligt vilket innehåll som ska behandlas i förskoleklass för att visa på att det ska finnas en tydlig progression från förskolan och mot årskurs ett. Man delar in det centrala innehållet i kunskapsområdena ”Språk och kommunikation”, ”Skapande och estetiska uttrycksformer”, ”Natur, teknik och samhälle” och ”Lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse”. Varje kunskapsområde består av ett antal punkter. Detta står tydligt beskrivet i

kommentarsmaterialet (Skolverket, 2016 s. 6). På samma sida står det att det är viktigt att komma ihåg att undervisningen i förskoleklassen ska utgå från en helhetssyn på eleverna, elevernas behov och intressen samt kunnande och erfarenheter, och att undervisningen med fördel kan planeras ihop med eleverna. Det här upplever jag i praktiken som ett väldigt komplext uppdrag. När jag på hösten startar upp med en grupp fem- och sexåringar från olika förskolor i kommunen kan den kunskapsmässiga spridningen i klassen te sig oerhört spretig. Några läser flytande, andra är på väg att knäcka koden. Några har just börjat intressera sig för bokstäver och siffror, medan vissa inte alls är där. Några har svårt att sitta eller att hinna till toaletten. Andra är utåtagerande och en del blir stressade av att se så många barn. Att ensam anpassa min undervisning efter det centrala innehållet i läroplanens del tre för en klass på tjugotvå-tjugosex barn så att den passar, stimulerar och utmanar alla är svårt. Särskilt svårt är det när några av eleverna kräver omfattande omsorg.

4.2 Inkludering

Mauro är fysiskt inkluderad i mitt klassrum, vilket innebär att man sedan tidigare vetat om hans svårigheter och behov men inte planerat något särskilt för honom förutom en placering i ordinarie förskoleklass med tillhörande överlämning med föräldrar och pedagog från förskolan. De extra anpassningar som nu finns för honom har jag själv provat ut. Det är bildstöd där han tydligt kan se på sin bänk vad som ska hända härnäst, det är en placering i klassrummet som jag trodde skulle passa honom där han har nära till en enskild hörna att leka i när han behöver. Han har timglas och enklare böcker och material än de andra. Han har egna hörselkåpor och generös tillgång till iPad och till mitt knä. Mitt uppdrag som lärare är att inkludera barn som Mauro i grupper och sammanhang där de har svårt att vara. Inkludering är ett begrepp som ofta dyker upp i olika sammanhang inom skolan. I diskussionerna om de särskilda undervisningsgruppernas nedläggning användes inkluderingsbegreppet frekvent av de som tyckte att de särskilda undervisningsgrupperna var exkluderande och att eleverna skulle få det bättre om de inkluderades i ordinarie klasser. I en rapport från Skolverket (2014) där man studerar organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper beskriver man inkluderingsbegreppet och jämför den fysiska inkluderingen med motsatsen, som enligt rapporten skulle vara en särskiljning som innebär att man skiljer en elev från dess ordinarie undervisningsgrupp (Skolverket, rapport 405, 2014 s.20).

I rapporten kan man läsa, både uttryckligen och mellan raderna, en negativ inställning till särskilda undervisningsgrupper. I min text tar jag ställning och kritiserar nedläggningen av dessa grupper, och då särskilt bristen på ersättande lösningar för barn (fortfarande) i behov av särskilt stöd. Ett stycke i rapporten berör mig särskilt. Det är när man citerar Eva Hjärne & Roger Säljö i *Att platsa i en skola för alla* (2008) som skriver att det funnits ett intresse av särskiljande från lärares sida, då detta anses underlätta den ordinarie undervisningen och att den fungerar bättre och leder till att lärarens status höjs. Skälet till att det fungerar bättre skulle kunna vara att den ordinarie undervisningsgruppen genom särskiljande blir mer homogen (Skolverket, rapport 405, s.22). Hjärne & Säljö (2008) beskriver hur man såg på särskilda undervisningsgrupper på fyrtioalet:

Syftet med avskiljandet är tvåfaldigt: normalklassernas sanering och de svåruppfostrade barnens förbättrande i en för dem gynnsammare skolmiljö med bestämd läkepedagogisk inriktning (Hjärne & Säljö, 2008, se Skolverket, rapport 405, s.22).

Anledningen till att detta berör mig är för att det med ord som *sanering*, och *svåruppfostrade* på ett trångsynt och diskriminerande sätt ändå sätter ord på mina egna känslor. För visst har jag drömt om en homogen förskoleklass utan barn som låter, slåss och förstör. Inte för att som rapporten beskriver det, höja min status som lärare, men för att det skulle underlätta undervisningen. Visst har dessa tankar funnits där men oftast när jag tänker så, så tänker jag det vidare. Att jag skulle kunna hjälpa de här barnen i behov av särskilt stöd i en mindre grupp i ett annat tempo, i ett annat rum och format. Att vi under andra former skulle kunna skapa helt andra förutsättningar och relationer. För jag har varit där, och sett skillnaden det kan göra för ett barn att få möjligheten att komma bort från sin ordinarie klass för att ta en paus från det hektiska tempot det förväntas lära sig i där. Att få landa, bli sedd och accepterad för den man är och få en ny syn på sig själv för att komma tillbaka till ordinarie klass med stärkt självkänsla och nya verktyg att hantera sina svårigheter med. Jag har erfarenheten av att arbeta med barn i behov av särskilt stöd, men kan omöjligt nå dem på samma sätt nu i den stora barngruppen, och när jag gör allt i min makt för att försöka nå dem så får många andra barn stå tillbaka.

När Mauro spottar, skriker och bajsar på sig så vet jag att det är på grund av stress och frustration. När han måste ingå i ett klassrum, i en stor barngrupp, på en stor skolgård med

hundratals andra barn i ett tempo som inte passar honom så vill jag inte kalla det inkludering. Jag tycker tvärtom att han exkluderas, när han dag efter dag misslyckas inför de andra barnen. När han inte får förutsättningar för att klara av en dag i skolan på sina villkor så kan vi inte kalla det inkludering. Mauro får i min text symbolisera alla de barn i Sverige som far illa i misslyckade, ogenomtänkta inkluderingsförsök. Där man i tid vetat om behoven men inte satsat på att göra det bästa för barnet. Jag ser dagligen många barn fara illa på grund av detta och överallt, på de skolor och förskolor jag kommer i kontakt med vittnar lärare och föräldrar om samma sak, och uttrycker sin frustration över att inte få de rätta resurserna till sina elever/barn.

Ett exempel är en lärare jag talat med nyligen som fått en tillsägelse av ledningen att under inga omständigheter släppa ut några barn i korridoren. Många lärare känner nog igen sig i att en god pedagog inte har några barn drällandes i korridorerna. Den här läraren har en flicka i sin klass som får plötsliga, häftiga utbrott. Hon skriker, välter bord och slänger stolar och saxar och vad som nu finns till hands i stundens hetta. Ett barn man gärna släpper ut vid behov för att inte bara slippa kroppsskador i klassrummet, utan för att lindra eller till och med hinna avleda ett begynnande utbrott. Jag känner till flickan då jag mött henne i andra sammanhang och jag känner igen beskrivningen av henne, och föreslår läraren att ta kontakt med den pedagog som hade flickan i våras, för jag vill minnas att hennes utbrott avtog och att hon förändrades en del under våren och under tiden med just den pedagogen. Kanske hon har några tips?

- Ja, det är väl inte så svårt att lyckas om man har bara 13 barn i gruppen, får jag lite beskt till svar. Och det stämmer att den klassen var mindre till antalet.

Vad är det som gör att ledningen på en skola där man redan har svaret på vad som fungerar för den här eleven (mindre grupp), väljer att göra det motsatta (större grupp), och sedan ber läraren stänga dörren? Här blir det uppenbart att det handlar om pengar, och inget annat. I en skola för alla, hade jag som rektor och ytterst ansvarig krävt extra ekonomiska resurser från huvudman för att starta en mindre grupp och sedan visat på att jag har elever på skolan som jag vet är i behov av det. För vad är det som är exkluderar och stigmatiserar? Att erbjuda lugnare tempo i en mindre grupp vid behov, eller att stänga in ett barn som är i affekt i ett klassrum fullt av barn?

Inkludering behöver inte bara handla om explosiva, utåtagerande barn eller barn som har inlärningssvårigheter. Om man ser på inkluderingsbegreppet ur ett historiskt perspektiv så beskriver Clas Nilholm (2006) i *Forskning i fokus nr 28*, hur man tidigt talade om inkludering i samhälls- och socioekonomiska termer. Nilholm citerar historikern Bengt Sandin som skriver om att skillnaderna mellan olika barndomsvärldar blev dramatisk och påtaglig när hungriga, sjuka barn skulle sitta sida vid sida med barn med vattenkammat hår (Sandin, 1995, se Nilholm 2006, s.7). När vi i vår samtid talar om inkludering i skolan handlar det inte så mycket om rena och smutsiga barn, eller fattiga och rika, sjuka eller friska. Enligt min tolkning av läroplanen handlar inkludering i dag om att ta emot de elever som förut hade placerats i en obs-klass, i en särskild undervisningsgrupp, specialskola eller liten grupp, i grundskolan i stor barngrupp. Att placera en elev i en alternativ grupp på grund av inlärningssvårigheter, beteendeproblematik eller någon funktionsnedsättning skulle enligt rapport 405 från Skolverket (2014) vara exkludering, motsvarigheten till inkludering. Fast jag tänker ibland att det är precis tvärtom. För det låter välmenande, och värdegrundsenligt att erbjuda en skola för alla, men vad är det exakt som erbjuds? Och är det per automatik inkluderande för att man placerar ett barn i grundskolans grupper med höga barnantal och få pedagoger? Vilket stöd finns för de barn som förut skulle ha fått pedagogiska anpassningar i form av en mindre grupp, anpassad skolgång, högre personaltäthet, anpassat läromedel och specialpedagogiska insatser, och nu ska inkluderas i en skola för alla? Nilholm (2016) beskriver inkludering som ett begrepp i blåsväder och att inkluderingsdiskussioner lätt leder till en svartmålning av lärare då de inte fixar att skapa en inkluderande miljö. Jag nickar instämmande då jag svartmålat mig själv en längre tid.

Man vill ju vara för. Klart att alla får vara med. Men hur ska lärare klara av elever med alla upptänkliga svårigheter helst i ett och samma rum? Det råder en enorm förvirring kring begreppet inkludering både i forskningen och i skolorna. Många låser sig vid placeringsdefinitionen, alltså var eleven befinner sig fysiskt. Men placering räcker aldrig. Vi kan inte tala om inkludering om eleven inte känner sig inkluderad (Nilholm, 2016).

4.3 Salamancadeklarationen

Då min text handlar om inkludering och barn i behov av särskilt stöd finner jag det relevant att nämna Salamancadeklarationen. I detta avsnitt beskriver jag vad deklarationen handlar om och hur den kom till.

Inom internationella organisationer arbetar man med så kallade normativa instrument. Det är överenskommelser som är mer eller mindre bindande. Beroende på vilkens slags överenskommelse det handlar om, har de normativa instrumenten olika vikt. En deklARATION, till exempel, kan antas vid ett möte eller en konferens och är ett uttryck för en åsikt eller uppfattning i en särskild fråga. Deklarationen har politisk betydelse snarare än rättslig. En konvention däremot väger tyngre och är det starkaste internationella instrumentet. En konvention blir lag i de länder som undertecknar den. Barnkonventionen är ett exempel på en sådan, och Salamancadeklarationen är ett exempel på en deklARATION. Den antogs den 10 juni 1994 i Salamanca, Spanien då 300 deltagare som representerade 92 regeringar, och 25 internationella organisationer deltog i en FN-ledd konferens om specialundervisning. Man träffades för att göra en överenskommelse om att elever i behov av särskilt stöd skulle få en utbildning tillsammans med andra barn i sin egen miljö. Deklarationen inleds med orden;

Genom att notera, med tillfredsställelse, det ökade engagemanget hos regeringar, myndigheter, kommuner, intresseorganisationer och föräldrasammanslutningar, och särskilt hos de funktionshindrades egna organisationer, i deras strävan att förbättra tillgången till undervisning för den majoritet elever med behov av särskilt stöd som ännu inte har det, samt genom att som ett bevis för detta engagemang erkänna det faktum att representanter på hög nivå för ett flertal regeringar, specialistorgan och mellanstatliga organisationer aktivt deltar i denna världskonferens,

1) bekräftar vi, delegaterna vid världskonferensen om undervisning av elever med behov av särskilt stöd, representerande 92 regeringar och 25 internationella organisationer som samlats här i Salamanca i Spanien den 7–10 juni 1994, åter vårt engagemang för målsättningen undervisning för alla, samtidigt som vi erkänner nödvändigheten och angelägenheten av att tillhandahålla undervisning av barn, ungdomar och vuxna med särskilda utbildningsbehov inom det ordinarie undervisningsväsendet, och ger vidare härmed vårt stöd till handlingsramen för åtgärder för undervisning av elever med behov av särskilt stöd, så att regeringar och organisationer kan vägledas av andan i dess föreskrifter och rekommendationer.

(Svenska Unescorådet, *Salamancadeklarationen*, 2/2006, s.10).

Vidare innehåller deklARATIONEN en handlingsram med 85 punkter som syftar till att fungera som underlag och vägledning till regeringar, olika organisationer och andra organ i samband med genomförandet av SalamancadeklARATIONEN. Handlingsramen bygger på resolutioner, rekommendationer och publikationer inom FN och andra mellanstatliga organisationer, särskilt standardreglerna om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning. SalamancadeklARATIONEN uppmanar alla skolor att ge plats för alla barn utan hänsyn till fysiska, intellektuella, sociala, emotionella eller språkliga förutsättningar. DeklARATIONEN ska omfatta handikappade barn, såväl som gatubarn, barnarbetare och barn från minoritetsgrupper. I deklARATIONENS handlingsram står det under punkt 3 att skolorna måste finna vägar att med lyckat resultat ge undervisning åt alla barn, däribland de som har svåra skador och funktionshinder, och att inrättandet av en integrerad skola är ett avgörande steg när det gäller att försöka ändra diskriminerande attityder, och det sociala perspektivet. ”Alltför länge har personer med funktionshinder betraktats av ett samhälle som har koncentrerat sig mer på deras svårigheter än på deras möjligheter.”

(Svenska Unescorådet, *SalamancadeklARATIONEN*, 2/2006, s.16)

4.4 Barn i behov av särskilt stöd, vilka är de?

I min berättelse framgår det tydligt i min beskrivning av Mauro att han är ett barn i behov av särskilt stöd. Enligt mig är han det, men det finns inte nedskrivet någonstans. Det är ingen titel han har. Barn i behov av särskilt stöd används som en beteckning på barn som på olika sätt befinner sig i svårigheter inom utbildningsinstitutionen. Användandet av denna beteckning kan motiveras av att den används i officiella sammanhang (se t.ex. SFS 2010:800).

När Mauro bankar på fönstret mitt i samlingsen känner jag att jag tappar allt. Allt vi hade innan och allt vi skulle göra. När han kommer inklampande arg eller ledsen, och behöver min hjälp på toaletten känner jag att jag överger de andra barnen än en gång när jag måste lämna klassrummet. Om det svåra i att som lärare möta alla barn, i en skola för alla har Maria Olsson (2016) skrivit i sin doktorsavhandling *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn* där hon beskriver och analyserar innebörden av lärares ledarskap i allmänhet, och i mötet med barn i behov av särskilt stöd i synnerhet. Efter undersökande cirkelsamtal med lärare och forskare har Olsson dragit slutsatsen att lärares ledarskap innebär att hantera komplexa och spänningsfyllda situationer i den pedagogiska vardagspraktiken, och att det i möte med barn i behov av särskilt stöd blir särskilt komplext.

Jag finner det svårt att försöka tillgodose Mauros särskilda behov och planera undervisningen så att den passar honom, och samtidigt utmana de andra barnen och se till deras olika behov. Vid högläsning till exempel, då Mauro oftast upprepar mina ord som ett eko när jag läser. Ska jag försöka ignorera det, och läsa ändå med risk för att ingen får ut något av läsningen? Eller ska jag planera något annat för honom då så att han inte är med oss? Exkluderas han då? Ska vi skipa högläsningen helt då det inte fungerar för Mauro, och kanske bara titta på några bilder och samtala kring dem ihop med Mauro? Är det inkluderande?

Olsson (2016) skriver att ledarskapet handlar om en pågående påverkansprocess där lärarna samtidigt har att förhålla sig till en mängd aspekter. Hennes studier visar på lärarnas ledarskap som både främjande och riskabelt för barn i behov av särskilt stöd. Rätten till utbildning för dessa barn kan såväl komma att främjas som riskeras att bli underordnad andra barns intressen och lärarens intresse att upprätthålla aktiviteter och möjliggöra lärande utifrån styrdokumentet. Olsson beskriver vikten av att lärare intar ett kritiskt förhållningssätt och diskuterar vilka mål verksamheten bör ha och dess villkor för att målen ska kunna realiseras. (Olsson 2016, s.154)

Jag känner igen mig i Olssons text, och i och med att hennes doktorsavhandling grundar sig på undersökande cirkelsamtal med flertalet lärare och forskare så visar det på att det finns många som ställer samma frågor som jag, och som känner samma otillräcklighet och liksom mig upplever det svårt att skapa relation till alla barn. Det är som att det blir sant, det jag känner, som att mina känslor av frustration blir bekräftade i hennes doktorsavhandling. Olsson beskriver inkluderings dilemma som en spänning mellan det kollektiva lärandet och det individuella. Hur lärarna i hennes undersökning tyckts utöva ledarskap i interaktion med barnen som kollektiv och på en och samma gång som individer. Det finns exempel på när enskilda barn lär av andra barn och anpassar sig till den kollektiva ordningen i klassrummet, men att det inte alltid skapas möjligheter för *alla* barns lärande och disciplinering, och enskilda barn stör ordningen i barngruppen (Olsson, 2016, s.68). Det är inte bara vid högläsningmomentet som denna spänning blir påtaglig, utan vid de allra flesta klassrumsaktiviteter då jag är själv med barngruppen.

Jag önskar att vi lärare kunde inta ett mer kritiskt förhållningssätt, och föra diskussioner kring vad vi i vår skola, i vår verksamhet vill lägga tid och resurser på. Att vi inte stänger dörren om oss och förtvivlas i vår ensamhet. Spelar vi inte en orättvis politik i händerna när vi vänder ut

och in på oss själva för att försöka inkludera, och erbjuda en likvärdig undervisning i en skola för alla? Det är ju vi lärare tillsammans med specialpedagog, föräldrar och elever som besitter kunskapen om vilka barn som är i behov av särskilt stöd och hur det stödet bäst bör utformas. Om vem som bär definitionsansvaret när det gäller barn i behov av särskilt stöd skriver Isaksson (2009) i *Spänningen mellan normalitet och avvikelse*. Där beskriver han svårigheten att ringa in eller avgränsa målgruppen barn/elever i behov av särskilt stöd då begreppet kan betraktas som en vid samlingsbeteckning för alla elever som har någon form av svårighet i skolan, och det har många. Något som är gemensamt för de elever som klassas som barn i behov av särskilt stöd är att de av olika anledningar riskerar att inte nå skolans kunskapsmål i ett eller flera ämnen, och att man därför antingen som enskild lärare eller skola flaggar för att någon eller några insatser behöver göras. Isaksson skriver om hur skolmiljön kan både bidra till, och förebygga att svårigheter uppstår och att det kan variera i vilken utsträckning elever behöver stöd:

Svårigheterna som uppstår i skolan kan således vara av tillfällig art och övergående och skolmiljön kan både bidra till och förebygga att svårigheter uppstår. Utifrån detta resonemang kan man konstatera att vissa elever kan vara i behov av särskilt stöd under en eller flera perioder, medan andra mer eller mindre är i permanent behov av stöd under hela sin skoltid. (Isaksson, 2009, s.23)

Jag tycker att det är viktigt att belysa att det när man definierar eller kategoriserar barn som behövande av särskilt stöd, inte får handla om att stämpla någon som mindre värd eller svag. Det ska inte vara ett straff att få lämna klassrummet för en tid, eller någon gång ibland för att få undervisning i en liten grupp eller enskilt. Det är vår uppgift i skolan att vända den synen på barn och vilka former de erbjuds undervisning i. Jag kan uppleva att det finns en önskan hos de allra flesta barn att få bli utvald att gå i väg till specialpedagogen, läsgruppen, eller kuratorn, eller att bara få ha sin lärare för sig själv några minuter, och känna sig sedd. Det ska inte muttras ”Mongo”, eller ”CP-klass” mer efter den som blivit erbjuden stöd. Allt oftare får jag i stället höra från barn som inte har några svårigheter i skolan säga med längtan i rösten:

- När är det min tur?

Det finns ett behov att bli sedd och bekräftad, och med en mindre grupp på skolan skulle detta behov kunna uppfyllas, och avbrottet från klassen och hemklassrummet skulle kunna

avdramatiseras och normaliseras om alla barn kunde få ta del av möjligheten att ibland få gå ifrån, eller delas upp i mindre grupper.

4.5 Förutsättningar

Inför läsåret har det tagits ett centralt beslut i vår kommun att vi ska ägna onsdagarnas lärarkonferenser åt bokcirkelträffar där vi läser Hejlskovs (2014) *Beteendeproblem i skolan* och diskuterar i smågrupper vad vi läst, och svarar på frågor i det tillhörande studiematerialet. En kollega på skolan har fått i uppdrag av skolledningen att vara samtalsledare och hennes roll blir att leda våra diskussioner och se till att vi håller oss till ämnet. Här finns inte rum för kritik, då tiden är knapp och frågorna i studiematerialet kräver svar. Det är vi som lärare som har problem med beteendeproblem, inte barnet. Det är vi om ska ändra oss, inte barnet, för barnet kan inte. Och vi ska ägna vår sista vacklande arbetstimme den dagen åt att diskutera hur vi gör detta bäst, själva på kammaren. Gratis.

Jag finner det ytterst intressant att det i samma tid som man lägger ner särskilda undervisningsgrupper och avskedar elevassistenter, tas beslut på central nivå att man i kommunens skolor ska köpa in bokcirkel och föreläsningar som går ut på att det är läraren ensam som ska stå för arbetet kring inkludering av barn i behov av särskilt stöd. Hejlskov och Edfelt är två psykologer/föreläsare som tillsammans skrivit boken *Beteendeproblem i förskolan* (2017), som i sitt upplägg liknar *Beteendeproblem i skolan* (2014). Den handlar om hur pedagoger på förskolan kan tänka och agera i mötet med barn som utmanar. Metoderna utgår från förhållningssättet lågaffektivt bemötande, som Hejlskov återkommer till i flera böcker och föreläsningar riktade mot skola, föräldrar, HVB-vård, äldreomsorg med flera. Lågaffektivt bemötande handlar bland annat om hur man hanterar konflikter och fysiskt våld. Konflikter och våld som kanske inte ens skulle uppstå om man som barn inte tvingats in i ett sammanhang man inte klarar av. Ett klassrum med 25 barn eller fler. En stängd dörr och en lärare som gått på föreläsning efter föreläsning för att bli bättre på att hantera följderna av den stress som uppstår då barn i behov av särskilt stöd ska inkluderas fysiskt. Ross W. Greene (2008) skriver i *Vilse i skolan* om ett förhållningssätt liknande Hejlskovs, kallat samarbetsbaserad problemlösning, eller CPS-modellen, och hur den ska hjälpa lärare till ett bättre samförstånd med elever som har beteendeproblematik. Om jag som lärare tar reda på vilka tankefärdigheter barnet saknar så vet jag vad jag behöver lära henne/honom. *Barn gör rätt om de kan* är ett uttryck myntat av Greene som ofta blir citerad av Hejlskov. Greene ger i

sina böcker en rad olika exempel på klassrumssituationer där läraren agerat fel och beskriver detaljerat hur han/hon kunde ha gjort annorlunda. Precis som när jag läser Hejlskov, eller Edfelt kan jag med Greene känna att det verkar så enkelt. Att bara jag förstår boken och barnen på rätt sätt och agerar efter det så blir allt bra. Men även om man gör allt efter bokens alla regler, blir utgången ändå inte sådär perfekt som i de exemplen vi får på föreläsningarna, eller läser om på bokcirkelarna. Det behövs något mer.

Mycket av det som skrivits och sagts av Hejlskov, Edfelt och Greene finner jag klokt och intressant. Jag anammar lågaffektivt bemötande och har hämtat många tips från deras böcker och föreläsningar. Jag är fullt medveten om hur mitt eget agerande kan påverka olika situationer beroende på hur jag väljer att bemöta dem och jag tar avstånd från fasthållningar, och ett auktoritärt förhållningssätt. Många vuxna skulle behöva läsa dessa böcker för att se hur man som pedagog eller förälder kan bemöta barn annorlunda. Jag har sett många konflikter/utbrott provoceras fram av principfasta vuxna utan att de kanske är medvetna om det, och jag förespråkar absolut ett lågaffektivt bemötande och en större förståelse för barns svårigheter och olikheter. Lågaffektivt bemötandet handlar mycket om hur man väljer att tänka kring barn med beteendeproblem när det gäller till exempel kravanpassning, konflikthantering och fysiskt våld. När Mauro slåss, eller spottar hjälper det inte att höja rösten, eller ringa hem till hans föräldrar vilket många väljer att göra. Det är vi på skolan som ställt för höga krav på Mauro, vilket resulterar i att han hamnar i situationer han inte kan hantera. Hejlskov skriver att alla beteenden hos eleverna sker i samspel med omgivningen, antingen direkt med oss lärare eller med omgivningen vi har inflytande över (Hejlskov, 2014, s.25). Att en dag på höstlovet slå ihop alla fritidsavdelningar och vara ute alla tillsammans på skolgården kan vara nog så kravfyllt för ett barn som är beroende av sina vardagliga rutiner. I stället för att ringa hem till föräldrarna och berätta om alla sparkar och spottloskor (för vad hjälper det?) behöver vi fundera på vad det var som stressade honom, och planera annorlunda nästa dag. Jag, personligen hävdar att många av de konflikter som uppstår i skolan utlöses av principfasta vuxna. Det kan handla om att tvingas ta av sig kepsen, se någon i ögonen, be om ursäkt eller att göra något annat man inte förmår men som förväntas av andra. Jag vill vara tydlig med att det inte är metoden lågaffektivt bemötande jag är kritisk mot, kritiken ligger i hur vi lärare lämnas ensamma för att lösa situationer vi inte ska eller kan lösa själva. Och att inkludering inte får kosta. Jag tror på Hejlskov och på hans metod men jag tror inte på stora barngrupper, ensamma lärare och fysiska inkluderingar.

Nilholm (2006) listar ett antal faktorer som anses avgörande för att inkluderande processer ska kunna uppstå i skolan. Allt från faktorer på mer övergripande politiska och administrativa nivåer ned till de konkreta förutsättningarna i klassrummet. Förutom lärarens attityd till olikheter, och förmåga att anpassa undervisningen till dessa nämner han också vikten av stöd till läraren (kollegor, skolledning, specialpedagoger och stödteam), och flexibel användning av arrangemang utanför klassrummet (som, i viss mån, också används för alla elever i en klass). På övergripande politisk nivå nämns flexibel medelsfördelning som underlättar inkluderande undervisning (delegering av budget till regional nivå såsom distrikt eller kommuner) och motivation och kunskap bland politiker och skolledning på olika nivåer. (Nilholm, 2006, s. 44)

Skolverket (2014) hävdar att forskning visar på att en placering i särskild undervisningsgrupp innebär att man särskiljer eleven från dess ordinarie grupp, att detta är stigmatiserande och har negativ påverkan på elevens självbild, men också att forskning inom området visar på att inkludering av elever i behov av särskilt stöd inte bara handlar om fysisk placering. Det är viktigt, menar Skolverket, att skolan ger elever förutsättningar att vara delaktiga både i undervisning och socialt. Det är de här förutsättningarna jag vill åt. För jag vill inte sanera och stigmatisera som Hjärne & Säljö beskrev det i *Att platsa i en skola för alla* (2008). Jag är inte ute efter en homogen klass där alla är stöpta i samma form, eller en högre lärarstatus. Att kategorisera eller definiera barn kan ändå vara nödvändigt för att få rätt resurser tilldelade skolan. ”Att bli definierad och kategoriserad som avvikande p.g.a. att man anses ha skolsvårigheter är oftast ett krav för att kunna ta del av stödåtgärder inom skolan” skriver Isaksson (2009, s.10) och konstaterar att våra styrdokument inom området, skollagen och grundskoleförordningen är otydliga och vaga vad gäller vilka elever som är i behov av stöd och hur stödet ska utformas. Ett tolkningsarbete måste ske på lokal nivå om vilka elever och vilka behov det handlar om på varje enskild skola. Då spelar även de ekonomiska resurserna in, och prioriteringarna kan därför se olika ut på olika skolor.

Frustrationen jag känner när jag åker hem från jobbet handlar kanske inte om mig, eller min duglighet som lärare. Visst kan jag ha dåliga dagar då jag grämer mig över något jag sagt och gjort, eller inte sagt och gjort. Men när jag tar på mig skulden över vad skolan som helhet misslyckats med i sitt uppdrag, då blir det för tungt att bära. Då känns Hejlskovs enkla tips som ett hån. Hur kan skolan ge alla elever de rätta förutsättningarna för att lyckas med lärandet och det sociala samspelet? Som det ser ut nu, i mitt klassrum, så är det ingen som får

rätt förutsättningar. I skolverkets *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) står det jag hellre skulle diskutera och arbeta med på onsdagarnas lärarkonferenser. Hur lever vi på vår skola upp till lagens bestämmelser om stödinsatser? Vad behöver vi göra för att ge alla våra elever rätt förutsättningar, och hur hjälps vi åt?

Det är rektorn som ansvarar för att ge lärare och övrig skolpersonal på skolenheten förutsättningar för arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Rektorn ansvarar också för att fördela resurser med utgångspunkt i elevernas olika förutsättningar och behov. Ibland är det inte tillräckligt att rektorn omprioriterar resurserna på skolenheten, utan hon eller han kan även behöva begära mer resurser av huvudmannen. Då kan huvudmannen behöva skjuta till extra resurser för att de enskilda skolorna ska kunna leva upp till lagens bestämmelser om dessa stödinsatser.

(Skolverket 2014, s.19)

Jag kan till viss del hålla med om kritiken som riktats mot placeringar i särskilda undervisningsgrupper. Jag har under min tid på Kojan sett både för- och nackdelar med en sådan placering. Personaltätheten och det nära samarbetet med hemmet tycker jag är de främsta fördelarna, och att det skulle ha en negativ inverkan på elevens självbild håller jag inte med om. Tvärtom, att få möjligheten att lyckas och få lära sig i ett lugnare tempo och att inte hela tiden misslyckas inför, eller jämföras med, sina klasskamrater stärker självförtroendet, och självbilden. Jag har sett många hemmasittare vända och vilja komma till skolan igen. Att möta likasinnade och känna igen sig i andra kan för många barn vara befriande. Ibland kanske lite för befriande. Lite som att det är okej att leva ut alla sina tillkortakommanden, och hänvisa till sin diagnos. Vid utflykter till exempel kunde avsaknaden av goda förebilder märkas tydligt. På en tågpererrong med en grupp barn där alla har minst en diagnos var det extra kännbart, oavsett hur många personal vi var. I matsalen, och på skolgården vet jag att de kunde känna sig utpekade eller bli retade för att de gick på Kojan. Men det fanns också en trygghet i gruppen att få vara sig själv, och duga som man är. Det är inte bråttom, inget är på tid och hjälp finns nära till hands.

4.6 Hur lyckas man?

En av frågorna jag vill undersöka med min essä, och något jag ofta tänker på är vad det innebär för ett barn att lyckas i förskoleklass. När man diskuterar inkludering och barns olika behov och förutsättningar handlar det ofta om en önskan att undvika misslyckanden, och för att kunna ge barn rätt förutsättningar att lyckas i förskoleklass, behöver vi först veta och vara överens om vad det innebär. Hur ser dagarna ut för en sexåring som vaknar på morgonen och känner lust att gå till skolan igen, rent av längtar? Vad längtar de efter, och vilka förväntningar och farhågor har de? Jag har inte alla svar på det men jag finner det viktigt att ha i bakhuvudet när man sätter upp mål för verksamheten, och planerar sina lektioner, att inte bara sikta mot kunskapsmål. Man pratar om vikten av ett lustfyllt lärande, men sällan om hur vi gör det lustfyllt? Och hur vet vi att eleverna tycker att det vi gör i skolan är meningsfullt? Att känna sig inkluderad, att känna sammanhang, lust och mening, är det att lyckas?

I förskoleklass handlar inte lyckandet om att prestera goda resultat i olika ämnen, men här läggs grunden för skolframgång och de färdigheter och förmågor som kommer att få en stor betydelse för människors livschanser. Hjørne & Säljö (2008) skriver om detta i *Att platsa i en skola för alla*, om hur viktigt det är att beakta att skola och utbildning är så mycket mer än det allmänna lärandet i sig. Förutom läs- och skrivefärdigheterna som byggs upp under tid tränas även förmågan att förstå och hantera information, att se sammanhang och mönster och kunna diskutera dem med människor med andra erfarenheter: ”Att lära är en sak; det gör människor i många sammanhang och i många miljöer. Att studera och passa in i den institutionaliserade miljö som skolan utgör är något delvis annat. Elevrollen ställer krav av många olika slag som inte bara har med förmågan att ta till sig kunskaper och färdigheter att göra.” (Hjørne & Säljö, 2008, s.22). Här finns en koppling till det Olssons skriver om vikten av att inta ett kritiskt förhållningssätt och diskutera vilka mål verksamheten bör ha och dess villkor för att målen ska kunna realiseras. När vi i skolan sitter och gör våra terminsplaneringar, och skriver våra handlingsplaner, finns det utrymme för att diskutera villkoren för att det vi planerat ska gå att genomföra? Som lärare slits man mellan att uppfylla kraven och förväntningarna från ledning och i styrdokument, och att ge barn i behov av särskilt stöd vad de har rätt till. Vilka barns behov och rättigheter är det jag ska se till? Det är allas, men när det som är planerat och förväntas av mig inte fungerar för alla, vad gör jag då? Kan målen realiseras i klassrummet med alla barn samtidigt, eller behöver vi tänka oss något annat? Nilholm (2016) efterlyser pedagogisk flexibilitet och menar på att pedagogiska metoder utvärderas mot kunskapsmålen, huruvida eleverna lär sig, men man glömmer att studera hur metoderna påverkar skolans

bredare mål, de som handlar om relationer och identiteter. I samma artikel görs en jämförelse mellan skola och företag. Att vi i skolan är plikttrogna och rädda för att se andra lösningar, medan man på ett företag kan välja mellan kontorslandskap och eget rum, glasögon eller inte.

Vilka krav ställer vi på barnen som kommer från förskola till förskoleklass, och vilka förutsättningar ger vi dem för att lyckas? Förskoleklass som ska vara som en bro mellan den lustfulla förskolan och den kravfyllda skolan känns mer som en fallgrop. Här försvinner valmöjligheterna och stödet, och som barn kan du inte välja att gå undan. Bänkad i ett skrikigt klassrum.

- Här! Ta på hörselkåpor! Extra anpassning!

5. Slutord

När jag började skriva min essä var det med en stark känsla av otillräcklighet. Jag ville till en början undersöka möjligheter att förändra mitt sätt att arbeta inkluderande med barn i behov av särskilt stöd. Mitt dilemma var att jag aldrig kände att jag gjort tillräckligt och att jag inte räckte till för alla barn. Min förhoppning var att hitta vägar till nya inkluderande lärmiljöer, och förhållningssätt. Jag såg framför mig hur livet efter essäskrivandet skulle se annorlunda ut. Arbetslivet vill säga, och att jag genom mitt undersökande skulle hitta nya sätt att möta alla barn på. När jag började söka litteratur om inkludering, och relationer till barn i behov av särskilt stöd insåg jag att det finns oändligt mycket skrivet inom dessa ämnen. Särskilt kring tiden då många särskilda undervisningsgrupper lades ner, vilket jag varit med om på nära håll och jag kunde relatera till texterna och diskussionerna som fanns kring inkludering och exkludering.

Jag insåg ganska så snart att jag inte är ensam om min frustration, då jag både i litteraturen och i min vardag stött på många som har berättelser som påminner om min. Vi är många lärare som våndas i ensamhet bakom stängda klassrumsdörrar, och åker hem från arbetet med otillräckligheten som sällskap. Och hur ska då inte barnen känna sig, och deras föräldrar? För att ta reda på vad som förväntas av mig, vilket var en av mina tre frågeställningar, började jag att sätta mig in i skollagar, styrdokument och läroplan, och sakta men säkert började min osäkerhet och min känsla av otillräcklighet omvandlas till en nyvunnen irritation och en slags styrka. Irritation över att ledning och politiker inte tar sitt ansvar, och att man så uppenbart försöker spara pengar på de allra mest utsatta, och sedan lägger det i händerna på enskilda

pedagoger i form av bokcirklar och föreläsningar som predikar om de enkla och kostnadseffektiva lösningarna. Styrkan i att veta att det inte är mitt ensamma ansvar att planera för och skapa en inkluderande lärmiljö, och att vi är fler som kämpar i ensamhet och känner frustration när vi inte får det att fungera.

Det är skolans ekonomi som styr våra chanser till att bygga relationer och spar man in på relationsbygget genomsyrar det barnens och pedagogernas vardag vilket till slut märks på skolresultaten, och det är upp till varje enskild skolledning att söka de extra resurser som krävs för att ge särskilt stöd till barn i behov.

Att slutligen få reflektera kring vad det innebär att lyckas i förskoleklass har gjort att jag kan landa i att även om vi har svåra situationer i klassrummet, både jag och barnen, så kommer vi tillbaka och vi kämpar tillsammans. När jag började skriva min essä så trodde jag mig se hur barnen for illa och snart inte skulle vilja komma till skolan. Under den här perioden har jag fått syn på så mycket annat och jag har förundrats över hur starka barn är och hur väl de lever i nuet, och ser saker från den ljusa sidan, med en tolerans för olikheter och en förmåga att snabbt glömma oförrätter, förlåta och gå vidare. Med det sagt vill jag inte förringa att det fortfarande finns ett stort behov av att se över förutsättningarna och resursfördelningarna för att kunna arbeta inkluderande med barn i behov av särskilt stöd, och få studiero i skolan.

Jag anser också att det finns ett stort behov av att se över, och föra diskussioner kring hur vi i förskoleklasserna ska arbeta generellt. Som lärare har jag en viktig roll i detta mellanår mellan den lustfyllda förskolan och den krävande skolan. Mitt uppdrag är att utmana deras lust att lära, utan att kväva dem med för höga krav. På ett sätt har jag det lättare än en lärare i skolans första årskurs, då jag likt förskolan helt kan utgå från barnens intressen och varken behöver förhålla mig till schema eller lärandemål. Visst har vi terminsplanering och ett centralt innehåll att luta oss mot, men jag är fri att bestämma hur lärandet ska ske, och behöver inte räkna lektionsminuter och redovisa dem i skolportalen. Vad det nya beslutet om skolplikt i förskoleklass får för konsekvenser för denna frihet återstår att se. Å andra sidan har jag andra svåra utmaningar som inte årkurs-ett-läraren har. Jag får en ny grupp varje höst att arbeta ihop med allt vad det innebär socialt och kunskapsmässigt. Gruppen kan te sig väldigt spretig innan man fått grepp om vilka som redan skriver och läser (för det är alltid några i varje förskoleklass), vilka som har svårt att forma bokstäver eller inte alls visar intresse för att lära sig några bokstavsljud. Alla har de rätt till anpassningar och förutsättningar som passar just deras behov, och i den här spretigheten, när jag upptäcker att det finns barn med behov av

annat än vad jag kan erbjuda inom klassrummets väggar så saknar jag stöd. Specialpedagogen är inte inkopplad förrän i årskurs ett eftersom det är först när barnen inte förväntas nå kunskapsmålen som man oroar sig, och förskoleklassåret blir ett år av väntan och prövan av olika anpassningar och metoder.

Det har hänt att jag erbjudits handledning kring utåtagerande barn, och visst kan det vara skönt att få sitta och prata en stund om allt man varit med om i klassrummet, men något direkt stöd till barnet kan jag inte känna att det gett. En barnpsykolog som handledde mig gav mig rådet att göra lerfigurer med en pojke som ofta blev fysiskt våldsam. När han blev arg skulle jag ta fram leran och sitta och knåda med honom, så att han skulle få utlopp för sin ilska genom lerfiguren i stället för att kasta möbler över rummet och slåss. Jag har bara så svårt att tänka mig att jag i det läget bland alla barn skulle slå mig ner och dega med honom, och att han skulle köpa det. Lerklumpen for ut genom ett stängt fönster.

Året i förskoleklass är våra barns första kontakt med skolvärlden. Det är ett viktigt år och jag vill att det ska märkas att vi tycker det. Jag vill att elever i förskoleklass får samma tillgång till elevhälsan som övriga skolan, med direkta insatser vid behov. Det finns ingen anledning att se förskoleklassåret som en gråzon där man kan avvakta och se hur det går, när det inte går. Det är vår skyldighet att se till att barn i behov av stöd får stödet de behöver och ibland måste det ske utanför klassrummet i en mindre grupp i ett annat tempo. Förutom min attityd till olikheter, och min förmåga att anpassa undervisningen till dessa är jag beroende av stöd från skolledning, specialpedagoger och elevhälsoteam. Jag efterlyser flexibel användning av arrangemang utanför klassrummet, och en diskussion på lokal nivå vad det i praktiken innebär att inkludera barn med särskilda behov. Dessa barn är beroende av kunniga och motiverade politiker, och är inte ett område att spara in på.

6. Käll- och Litteraturförteckning

Alsterdal, Lotte (2014). *Essäskrivande som utforskning*. I ”Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser”. Burman, Anders (red.). Stockholm: Södertörns högskola.

Greene W, Ross (2008) *Vilse i skolan* Stockholm: Cura Bokförlag

Hammarén, Maria (2005). *Skriva – en metod för reflektion*. Stockholm: Santéus Förlag

Hejlskov Elvén, Bo (2014) *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur

Hejlskov Elvén, Bo & Edfelt, David (2017) *Beteendeproblem i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur

Hjörne, Eva. & Säljö, Roger. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Isaksson, Joakim (2009) *Spänningen mellan normalitet och avvikelse* (Elektronisk)

Tillgänglig: < <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:240757/FULLTEXT01.pdf>> (2011-11-08)

Nilholm, Claes (2006) *INKLUDERING AV ELEVER*

”I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD” – Vad betyder det och vad vet vi. Citerar Sandin, Bengt (1995) Skapandet av det normala barnet. I K. Bergqvist, K. Pettersson och M.

Sundkvist (utg.), *Korsvägar*. Stockholm: Symposiun.1995, (Elektronisk) Tillgänglig:

<http://www.mah.se/pages/47925/Inkludering_spec.pdf> (2017-11-20)

Nilholm, Claes (2016) *Inkludering – eller?: Ett begrepp i blåsväder* (Elektronisk)

Specialpedagogik, nr 2, 2016. Tillgänglig: < <http://specialpedagogik.se/ett-begrepp-i-blasvader/>> (2018-01-02)

Olsson, Maria (2016) *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn*. Stockholm: Stockholms universitet. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:951032> (2017-11-08)

Patel, Runa och Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, 4. uppl. Lund: Studentlitteratur

Riksdagen *Skolstart vid sex års ålder, Utbildningsutskottets betänkande 2017/18:UbU7* (Elektronisk) Tillgänglig: <http://riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/skolstart-vid-sex-ars-alder_H501UbU7
http://riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/skolstart-vid-sex-ars-alder_H501UbU7/html#_Toc498074690> (2017-11-20)

Salamancadeklarationen, Unesco (Elektronisk) Tillgänglig:< <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>> (2018-01-02)

SFS 2010:800. *Skollag*. (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800> (2017-11-19)

Skolverket *Kommentarsmaterial till läroplanens tredje del*, (2016) (Elektronisk) Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3719.pdf%3Fk%3D3719> (2017-11-20)

Skolverket rapport 405, (2014). *Särskilda undervisningsgrupper, en studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*. (Elektronisk) Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3190.pdf%3Fk%3D3190> (2017-11-20) Citerar Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Skolverkets *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, 2014 (Elektronisk) Tillgänglig: < <https://www.skolverket.se/om->

[skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3299.pdf%3Fk%3D3299](http://www.skolverket.se/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3299.pdf%3Fk%3D3299)> (2017-11-20)

Vetenskapsrådet *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig* (odat),
(Elektronisk) Tillgänglig: <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>> (2017-11-20)