



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

”En skola för alla”
En komparativ studie av Sverige och Nederländerna och synen på
elever i behov av särskilt stöd

Ida Blom
Elin Lundqvist
Kajsa Wretling

LAU350

Handledare: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT06-2611-029



Abstract

Examinationsnivå: Examensarbete

Titel: ”En skola för alla” – en komparativ studie av Sverige och Nederländerna och synen på elever i behov av särskilt stöd

Författare: Ida Blom, Elin Lundqvist, Kajsa Wretling

Termin och år: HT2006

Institution: Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet

Handledare: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT06-2611-029

Nyckelord: ”En skola för alla”, inkludering, exkludering, elever i behov av särskilt stöd

Betydelse för läraryrket:

Vi har valt att göra en komparativ studie av Sverige och Nederländerna och dess olika skolsystem. Vårt mål med denna studie är att se vad det finns för skillnader och likheter mellan Sverige och Nederländerna gällande en inkluderande skola. För att få en ännu mer inkluderande skola krävs att vi som pedagoger har insikt i hur långt vi egentligen har kommit i Sverige. För detta krävs insyn i andra länders inkludering i skolan.

Syfte och frågeställningar:

Syftet med vår studie är att jämföra två olika länders syn på elever i behov av särskilt stöd. Studien kommer att genomföras i Nederländerna och Sverige.

1. Hur ser Sveriges respektive Nederländernas skolsystem ut?
2. Finns visionen ”en skola för alla” både i Nederländerna och i Sverige?
3. Hur arbetar skolan i Nederländerna respektive Sverige med elever i behov av särskilt stöd?

Metod:

Då vi kände att vi var väl insatta i det svenska skolsystemet valde vi att enbart genomföra våra fältstudier i Nederländerna. Studien genomfördes på sex olika skolor i staden Zwolle i Nederländerna. Totalt medverkade 29 pedagoger och rektorer vilka fick medverka i både intervjuer och observationer.

Resultat:

I vår studie kom vi fram till att Sveriges och Nederländernas skolsystem skiljer sig på en rad olika punkter men självklart finns det också likheter. Nederländerna har en mer exkluderande skola vilket innebär att de har ett helt annat system gällande elever i behov av särskilt stöd än vi har i Sverige. I båda länderna arbetar man efter en vision som kallas ”en skola för alla” vilket innebär att skolan ska vara till för alla och inga elever ska stötas ut på grund av att de avviker från normen. Gällande visionen har Sverige kommit längre än Nederländerna vilket bland annat kan bero på att visionen har funnits i skolan elva år längre i Sverige än i Nederländerna.

Förord

Vi tre skribenter har känt varandra sedan lärarutbildningens början, hösten 2003. Att vi känner varandra väl tror vi har varit en bidragande del till att arbetet har fortskridit på ett mycket positivt sätt. Vi har genom hela arbetets gång skrivit precis allt tillsammans då vi anser att uppsatsen får högre kvalitet om alla skribenter deltar i alla moment.

Att vi fick möjligheten att åka till Nederländerna och genomföra våra fältstudier har bidragit till att vi fått ett bredare perspektiv på arbetet med ”en skola för alla”. Det var även roligt att åka tillsammans på en resa så här i slutet av vår utbildning.

Vi vill tacka Jan-Åke Klasson på specialpedagogiska enheten vid Göteborgs universitet för att han vägledde oss och hjälpte oss så vår resa blev av. Vi vill även tacka vår handledare Staffan Stukát för all hjälp och stöttning under dessa tio veckor.

Göteborg 2007-01-08

Ida Blom
Elin Lundqvist
Kajsa Wretling

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1 Inledning	6
2 Teoretiska utgångspunkter	8
2.1 Inkludering och exkludering ur ett historiskt perspektiv	8
2.1.1 Sverige	8
2.1.2 Nederländerna	9
2.2 FN:s barnkonvention och Salamancadeklarationen	10
2.3 OECD – organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling	10
2.4 Nederländerna	11
2.4.1 Nederländernas skolsystem	11
2.4.2 ”En skola för alla”	11
2.4.3 Resurser och arbetssätt	12
2.4.4 Inkludering eller exkludering?	12
2.5 Sverige	13
2.5.1 Sveriges skolsystem	13
2.5.2 Riktlinjer	14
2.5.3 Definition av elever i behov av särskilt stöd	14
2.5.4 ”En skola för alla”	15
2.5.5 Resurser och arbetssätt	15
2.5.6 Avslutande reflektioner	17
3 Syfte och problemformulering	18
4 Metod	19
4.1 Val och motivering av metod och design	19
4.2 Urval och avgränsning	20
4.3 Genomförande	21
4.4 Intervju	21
4.5 Klassrumsobservationer	22
4.6 Redogörelse av analysmetod	23
4.7 Tillförlitlighet	24
4.8 Etiska överväganden	24
5 Vår studies resultat-Nederländerna	26
5.1 Rektorsers perspektiv	27
5.1.1 Det nederländska skolsystemet	27
5.1.2 Rektoreernas roll i skolan	29
5.1.3 Inkludering eller exkludering?	29
5.1.4 Handikappanpassning	30
5.1.5 Sverige - en förebild	30
5.2 Pedagogers perspektiv	30
5.2.1 Elever i behov av särskilt stöd	30

5.2.2 Resurser i skolan	30
5.2.3 Riktlinjer för arbetet med elever i behov av särskilt stöd	31
5.2.4 Så här arbetar man i Nederländerna	32
5.2.5 ”En skola för alla”	32
5.3 Klassrumsobservationer	33
5.3.1 Klassrumsmiljön och elevantal	34
5.3.2 Handikappanpassning.....	34
6 Diskussion	35
6.1 Jämförelse över skolsystemen.....	35
6.2 Riktlinjer.....	35
6.3 Inkludering eller exkludering?	35
6.4 Fördelar och nackdelar med exkludering.....	36
6.5 ”En skola för alla”	37
6.6 Ekonomiska resurser och resurser i form av kompetensutveckling.....	37
6.7 Intressanta iakttagelser	38
6.8 Avslutande reflektioner	39
6.9 Förslag till fortsatt forskning.....	39

Referenser

Bilaga A, brev till Nederländerna

Bilaga B, definitioner och intervjufrågor till pedagogerna

Bilaga C, intervjufrågor till rektorerna

1 Inledning

Genom vår lärarutbildning har vi fått stor inblick i hur det svenska skolsystemet är uppbyggt. Vad är det då som säger att detta system är det mest idealiska? För att vidga vårt synsätt har vi valt att göra en komparativ studie av Nederländerna och Sverige och dess olika skolsystem. Vårt mål med denna studie är att se vad länderna kan lära av varandra och därmed vidga skolans synsätt. Vårt problemområde omfattar inkluderande undervisning¹ och hur man arbetar med elever i behov av särskilt stöd². Skulle vi i Sverige kunna arbeta på något annat sätt för att underlätta skolsituationen för dessa elever? I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo-94) står det att ”ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser” (*Lärarens handbok*, 2002, s.12). För att vi som blivande pedagoger ska kunna undervisa våra elever i detta anser vi att det är viktigt att även vi har ett internationellt perspektiv. När vi genomför vår komparativa studie medför det att vi sätter på oss våra ”internationella glasögon” och får en ny syn på vår verksamhet. Detta medför förhoppningsvis att vi kan utveckla vår egen undervisning och dela med oss av våra nyfunna erfarenheter till blivande kollegor.

I den svenska skolan har det under en längre tid pågått ett arbete för att skapa en mer inkluderande skola. I Sverige arbetar vi för en vision som man benämner ”en skola för alla”³. Detta är ett begrepp som kan tolkas på många olika sätt. Enligt Persson⁴ (2003) är ”en skola för alla” en målsättning och utmaning för skolan att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång (s.7). Detta tankesätt genomsyrar hela Lpo-94. ”En skola för alla” är ett aktuellt och omdebatterat ämne i Sverige och vi anser att det är något som alla, verksamma inom skolan, borde vara väl insatta i.

Vi har tidigare skrivit en B-uppsats som handlar om pedagogers uppfattningar om ”en skola för alla”. Slutsatsen i denna uppsats var att yrkesverksamma inom skolan ser ”en skola för alla” som en bra vision. Samtidigt ser man svårigheter med att genomföra visionen i verkligheten. De pedagoger vi intervjuade i vår tidigare studie önskar att skolan ska kunna möta alla elever men anser inte att skolan i dagsläget har varken kompetens eller resurser för att göra detta. För att nu fördjupa våra kunskaper inom området ytterligare vill vi se hur ett annat land arbetar med ”en skola för alla”, för att få ett utifrånperspektiv på vårt eget land. ”En rimlig lösning är att utgå från en tidigare undersökning och försöka göra tillägg eller modifieringar/---/Målet är att ett examensarbete skall bygga vidare på en tidigare undersökning, eftersom man då har något att jämföra sina resultat med” (Svedner & Johansson, 2004, s.19). Anledningen till att vi är speciellt inriktade på elever i behov av särskilt stöd är för att vi har ett brinnande intresse för att skapa möjligheter till ett bra lärande för alla elever, då det inte ska spela någon roll om man har ett funktionshinder eller inte. Alla människor är lika mycket värda.

¹ Den ”vanliga” skolan öppnas för elever från andra exkluderande skolformer. Att exkludera elever innebär att man utesluter en viss elev från gruppen.

² Elever med allmänna inlärningsproblem, socioemotionella problem och även elever med olika diagnoser.

³ En vision där skolan ska vara till för alla. Inga elever ska stötas ut på grund av att de avviker från normen.

⁴ Filosofie doktor i pedagogik och arbetar med specialpedagogisk forskning och utbildning vid Göteborgs universitet

Till en början var vi inriktade på att välja ett land från öststaterna. Efter många diskussioner kom vi fram till att detta inte var genomförbart på grund av språksvårigheter. Vi kom även fram till att Sveriges skolsystem skiljer sig så pass mycket från öststaternas vilket kunde ha medfört att studien inte blivit relevant. Därför valde vi att jämföra med Nederländerna då detta är ett land som är jämställt med Sverige. Med det menar vi att Nederländerna har liknande status och kultur som vi har i Sverige. Efter att vi samtalat med personal på specialpedagogiska enheten vid Göteborgs universitet fick vi intrycket av att ländernas skolsystem skiljer sig från varandra trots att länderna har liknande status och kultur. Detta gjorde att vi såg att studien kunde bli mycket intressant och givande.

Under vår utbildning har vi följt debatten kring ”en skola för alla” och kommit fram till att det är en viktig vision att arbeta efter. Vi anser att om visionen ska fungera är det viktigt att alla som har anknytning till skolan har förståelse och kunskap så att ”en skola för alla” ska kunna bli verklighet. Det är inte bara skolans ansvar att visionen genomförs utan även samhället utanför skolan har en viktig del i det hela. Med detta menar vi då synsättet på ett mer inkluderat samhälle. I Sverige arbetar man för att få en mer inkluderande verksamhet i skolan. För att få en ännu mer inkluderad skola krävs att vi har insikt i hur långt vi egentligen har kommit. För detta krävs insyn i andra länders inkludering i skolan för att ha något att jämföra med.

I Lpo-94 kan man läsa att ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla” (*Lärarens handbok*, 2001, s.9). Vi tolkar detta som att skolan har en viktig uppgift att ta tillvara elevers olikheter och visa på det positiva med att alla inte är likadana. Även i *Salamanca deklARATIONEN* (2001) kan man läsa att ”kursplanerna skall anpassas efter barns behov och inte tvärtom. Skolorna ska därför erbjuda alternativa kurser som passar barn med olika förutsättningar och intressen” (*Svenska Unescorådets skriftserie 2001:1*, s.31). Denna deklARATIONEN har både Sverige och Nederländerna skrivit under. Det är då intressant att se hur länderna arbetar för vad de skrivit under. Hur långt har man kommit i arbetet mot en mer inkluderad undervisning?

För att läsaren ska bli väl insatt i ämnet innan syftet tas upp har vi valt att lägga detta efter våra teoretiska utgångspunkter som inleds med en historisk tillbakablick från både Sverige och Nederländerna. Vidare har vi valt att placera vår metodgenomgång som följs av det resultat som vi fick ut av vår resa till Nederländerna. Slutligen kommer detta resultat att diskuteras och jämföras med de teoretiska utgångspunkterna från de båda länderna under rubriken diskussion.

2 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt kommer vi att presentera de teoretiska utgångspunkterna som ligger till grund för vår studie. Vi kommer att ta upp teoretiska perspektiv från både Sverige och Nederländerna, dock kommer tyngdpunkten ligga på den svenska delen då vi enbart gjort en teoretisk undersökning gällande Sverige. Viktiga begrepp som kommer att tas upp är ”en skola för alla”, elever i behov av särskilt stöd, inkludering eller exkludering och även hur de olika ländernas skolsystem är uppbyggda. Vi inleder detta avsnitt med en historisk tillbakablick för att man ska se vilken utveckling som har skett i de båda länderna, dock är detta något vi inte lägger så stort fokus vid.

2.1 Inkludering och exkludering ur ett historiskt perspektiv

2.1.1 Sverige

I Sverige uppstod läroverket för undervisning redan under medeltiden. Skolan var då mycket präglad av den kristna tron. Under 1500- och 1600-talet blev skolan statens ansvar och läroverket utvecklades för att kunna leda till högre studier. 1842 blev det obligatoriskt för alla barn att gå i skolan (Skolverket, 2001, s.35). Dock innebar detta inte att alla barn fick tillgång till utbildning då de fattiga barnen istället fick arbeta. Först 1915 gick så gott som alla barn i folkskolan. Vid denna tidpunkt tog även staten och kommunen över ansvaret för lärarutbildningen och lokaler till skolan. ”Under denna tid aktualiserades efterhand folkskolans möjligheter och skyldigheter att svara för undervisningen av barn med vad idag skulle kallas särskilda behov” (Skolverket, 1998, s.13-14).

I Sverige blev det obligatoriskt med nio års skolplikt 1950 och man inledde en försöksverksamhet med den så kallade enhetsskolan. Enhetsskolan gick ut på att sammanföra folkskolan och realskolan för att skapa en gemensam skolform. 1962 kom den första läroplanen för grundskolan. 1968 sammanfördes fackgymnasiet och yrkesskolan till en gemensam gymnasieskola. Därmed skapades den skolform vi har idag (Skolverket, 2001, s.36).

I början av 1900-talet fanns det i Sverige ett stort intresse för att placera handikappade och ”vanartade” barn på institutioner. Anledningen till att man valde denna placering var att man ansåg att man kunde bota barnens problematik (Skolverket, 2001, s.15).

Under 1910-talet inrättades en nivå i folkskolan som kom att kallas för svagklasserna. Detta gjorde man för att ge alla grupper de bästa förutsättningarna. Uppdelningen skedde i samråd mellan pedagog och läkare. Motståndarna till denna reform ansåg att det skulle innebära en sortering av de normala, i bättre och sämre begåvade elever. För barn med rörelsehinder infördes skolplikt först 1942. Att skilja barnet från hemmet ansågs som en förutsättning för att individualisering och fostran skulle ge goda resultat då orsaken till problemens uppkomst ofta ansågs vara relaterade till familjeförhållandet (Tideman, 2000).

När 1962 års läroplan kom ökade specialundervisningen i skolan drastiskt. Emanuelsson⁵ (2005) menar att detta beror på att skolorna inte kände sig kapabla att ta emot alla elever. De elever skolan kände att de inte klarade av fick specialundervisning i speciella grupper parallellt med den vanliga undervisningen i klassrummet. Med denna ökning utbildades också fler speciallärare vilket gjorde att de tillsammans med klassläraren kunde påbörja ett samarbete för att underlätta för eleverna (Emanuelsson, 2005, s.121). I början av 1970-talet hade mer än en tredjedel av eleverna specialundervisning. I samhället började man nu efterfråga forskning och utvärdering av detta. På 1970-talet kom den så kallade SIA-utredningen, vilket står för skolans inre arbete. Denna utredning förespråkade mer generella åtgärder istället för individuella då man började tala om att svårigheterna låg hos skolan och inte hos eleven. Detta låg till grund för utformningen av läroplanen för grundskolan som kom 1980 (Lgr-80). När Lgr-80 kom startade även decentraliseringen av skolan vilket tydligt syns i de läroplaner som vi har idag. Genom att kommunerna tog över ansvaret för skolorna i början av 1990-talet så förflyttades även beslutstagandet över resurser och vilka elever som var berättigade till särskilt stöd till en kommunal nivå, i de flesta fall även till skolan (Skolverket, 1998, s.16-17). På detta sätt arbetar man fortfarande idag.

2.1.2 Nederländerna

Under 1800-talet var Nederländerna ett av de främsta länderna i Europa när det gällde undervisning. Nederländerna var som exempel ett av de första länderna som införde undervisning för heterogena grupper där man undervisade pojkar och flickor samtidigt. I mitten av 1850 utvecklade man ett system för högre utbildning. Vid denna tid var det nederländska skolsystemet känt för två då ovanliga kvaliteter. För det första hade man ett decentraliserat skolsystem och för det andra arbetade man utefter en pedagogik där eleven var i centrum (OECD, 1991, s.15).

Nederländerna har alltid haft en tro på att varje individ har rätten till att umgås med andra individer med samma tro och värderingar. Detta har lett till att landet i flera hundra år har blivit indelad i religiösa grupper. På grund av denna indelning har också skolan delats in i olika grupper. De tre största grupperna är den protestantiska skolan, den katolska skolan och den allmänna skolan (OECD, 1991, s.16).

O'Hanlon (1993) skriver i sin bok *Special education integration in europe* att 1790 kom den första skolan för funktionshindrade barn, vilket var för döva, ”dumma” och mentalt funktionshindrade barn. Specialskolan var inte ägd av staten förrän 1920 (s.104).

Under år 1970 så sjönk elevantalet i grundskolan drastiskt men detta påverkade dock inte specialskolan i någon form. Ända sedan 1970-talet har elever i specialskolan ökat (O'Hanlon, 1993, s.106). 1975 bestämde det nederländska ministeriet för undervisning att skolsystemet angående specialundervisning skulle ändras, både i grundskolan och i specialskolan. Meningen var att antalet elever som fick specialundervisning skulle minska och samarbete mellan grundskolan och specialskolan skulle öka. Man klargjorde även att detta samarbete skulle innefatta utnyttjande av varandras kompetenser. Lärarna fick då möjlighet att vidareutbilda sig inom specialpedagogik för att bättre kunna möta alla elever (s.105).

Nederländernas skolplan som skrevs 1985 granskas vartannat år och omarbetas vid behov. Skolplanen innehåller skolans mål, intentioner, organisation och vad eleverna ska uppnå. Den

⁵ Professor inom specialpedagogik vid Göteborgs universitet

innehåller också hur man ska arbeta med andra institutioner och specialskolan (O'Hanlon, 1993, s.105). O'Hanlon (1993) skriver att år 1995 kom det för första gången en mer definitiv lag för elever i behov av särskilt stöd. Lagen är till för att uppmuntra elever att gå från specialskolan till den "vanliga" skolan.

2.2 FN:s barnkonvention och Salamancadeklarationen

I maj 2002 skrev ett antal länder under konventionen om barnens rättigheter, däribland Sverige och Nederländerna. I denna konvention kan man läsa att alla barn har rätt till utbildning och också rätt till stöd för att kunna tillgodogöra sig utbildningen. Skolan ska alltså ge plats för alla barn. Konventionen har fyra principer som går ut på att varje barn, utan undantag, alltid ska uppmärksammas så att barnets bästa sätts i centrum. Man ska inte enbart ta hänsyn till barnets överlevnad utan även dess utveckling, vilket är varje lands, som undertecknat konventionens, ansvar (FN, 2003, s.11-14). "Konventionsstaterna erkänner att ett barn med fysiskt eller psykiskt handikapp bör åtnjuta ett fullvärdigt och anständigt liv under förhållanden som säkerställer värdighet, främjar självförtroende och möjliggör barnets aktiva deltagande i samhället" (FN, 2003, s.44). Konventionen framhäver att det är viktigt att ha ett internationellt samarbete där man kan utbyta information om allt från hälsovård till habiliteringsmetoder vilket även innefattar skolan. Syftet med detta är att de deltagande länderna utvecklar sina kunskaper och erfarenheter inom dessa områden (s.45).

En deklARATION som också både Sverige och Nederländerna undertecknat är *Salamancadeklarationen*. Denna deklARATION handlar främst om att vi alla är olika och att vi lär på olika sätt. Alla barn ska sättas i centrum och undervisningen måste anpassas efter alla elevers olika behov. Elever i behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor. Utgångspunkten är att varje barn har rätt till utbildning och att varje enskild individs egenskaper tas tillvara, vilket garanterar en mångfald i skolan. Man poängterar att det är oerhört viktigt att alla barn får möjligheten att bo kvar hemma och gå i skolan nära hemmet då det är tryggt att ha sina vänner och fritidsintressen i närheten. En annan viktig del i deklARATIONEN är att alla som möter elever i behov av särskilt stöd ska ha kunskaper om elevernas behov för att kunna möta dem på rätt sätt (Svenska Unescorådets skriftserie 2001:1, s.5-6).

2.3 OECD – organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling

En tredje aspekt som de båda länderna har gemensamt är att de är medlemmar i OECD (Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling). Detta är en samsarbetsorganisation där 30 av världens rikaste länder ingår. I denna organisation arbetar man utefter samma definition på elever i behov av särskilt stöd. Denna definition delas upp i tre underkategorier. "A: Elever vars behov av särskilt stöd har medicinskt/biologiska orsaker.
B: Elever som har problem i sitt lärande vilket inte primärt kan hänföras till kategori A eller C. Hit hänförs också elever med beteendeproblem som inte bedöms ha medicinskt/biologiska orsaker.
C: Elever vars behov av särskilt stöd primärt hör samman med socioekonomiska, kulturella och/eller språkliga faktorer" (Persson, 2003, s.53).

OECD genomför många undersökningar om hur man arbetar i medlemsländerna med specialpedagogiska åtgärder. En sak man har funnit är att svårigheterna uppstår i mötet mellan eleven och skolan. Man finner då att det viktigaste är att skolan anpassar sin verksamhet efter elevernas skilda behov. Man har även konstaterat att dubbelt så många pojkar som flickor är i behov av specialpedagogiskt stöd vilket kan tyda på att pojkar i högre grad än flickor har svårt att finna sin plats i skolan (s.53).

Inom olika internationella organ bedrivs ett omfattande arbete inom det specialpedagogiska området. Idag diskuteras det mycket kring specialpedagogiska åtgärder vilket är viktigt i den globalisering vi lever i. ”Även om de nationella förutsättningarna uppvisar stora skillnader förefaller ändå likheterna vara stora på intentionsplanet. Ett exempel på detta är, som vi kunnat konstatera, nya krav på lärarutbildningar för att svara upp mot de utmaningar som en inklusiv skola för med sig” (Persson, 2003, s.54).

2.4 Nederländerna

2.4.1 Nederländernas skolsystem

Sedan utbildningsreformen 1985 börjar barnen i grundskolan vid fyra års ålder men det är inte obligatoriskt förrän barnet är fem år, dock är det 95 % av alla fyraåringar som går i grundskolan. I grundskolan går man till man är 12 år. Från 12-16 år går man på högre grundskolan där man får specialisera sig på det man är intresserad av och eventuellt förbereda sig för högre studier (Oberhuemer & Ulich, 1997, s.154).

Enligt Emanuelsson (2005) har Nederländerna ett skolsystem som är delat i två delar, ett så kallat parallellskolsystem. En del är den ”vanliga” undervisningen, grundskolan och den högre grundskolan, och den andra delen är specialundervisningen (s.124).

Specialundervisningen är också den indelad i två grupper. Den första gruppen är specialundervisning i grundskolan vilket kallas SBO (kommer att förklaras i resultatdelen) och den andra gruppen är specialskolorna (Dutch eurydice unit, 2005, s.157). Nederländernas specialundervisning är indelat i fyra olika kategorier, så kallade kluster:

- Kluster 1 är för barn och ungdomar med fysiska funktionshinder.
- Kluster 2 är för barn och ungdomar med hörsel-, syn- och talsvårigheter.
- Kluster 3 är för barn och ungdomar med mentala och/eller fysiska funktionshinder.
- Kluster 4 är för barn och ungdomar med psykiska funktionshinder och uppförandeproblem (<http://www.adapt-europe.org/netherlands/education.htm>, 061115).

2.4.2 ”En skola för alla”

Från och med 1998 kom en ny utbildningsreform som ersatte de två reformerna som kom 1985. Tidigare hade specialskolan och grundskolan olika sätt att styras uppifrån och i och med reformen 1998 ville staten att dessa skulle samarbeta mer och fick därmed samma styrning. Mottot ”en skola för alla” som kom 1991 är en vision där man inkluderar elever i behov av särskilt stöd i grundskolan. Detta motto var inledningen till den reform som kom 1998. Syftet med reformen var alltså att öka inkluderingen i grundskolan och även samarbetet med specialskolan (Dutch eurydice unit, 2005, s.158).

Emanuelsson (2005) skriver att i Nederländerna har det länge varit accepterat att exkludera elever som är i behov av särskilt stöd och låta dem gå på en speciell skola. Nederländerna avviker därför i Europa, genom att de har så pass stor andel elever i specialskolan. Vidare kan man läsa att fram tills nyligen har finansieringen av specialundervisning i grundskolan och högre grundskolan varit begränsad vilket har förhindrat en mer inkluderande undervisning. Grundskolan och högre grundskolan har haft svårt att hantera elever i behov av särskilt stöd i klassrummet därav har många elever med svårigheter förflyttats till specialskolor (s.124-125).

2.4.3 Resurser och arbetssätt

Ett nytt system gällande ekonomiska resurser när det gäller elever i behov av särskilt stöd kom 2003, vilket kallas "Ryggsäcks-pengarna". Från och med denna tidpunkt tillhörde pengarna den enskilda individen. Detta system om personligt ekonomiskt stöd ger föräldrarna möjligheten att välja skolform, då pengarna följer eleven till den skola man väljer. Pengarna är till för att betala för personal, material och andra kostnader som kan bli nödvändiga för att möta elevens behov. För att bli tilldelad denna slags peng måste eleven uppnå vissa kriterier som bestäms av en självständig kommitté, detta för att få särskilt stöd (Dutch eurydice unit, 2005, s.159). Emanuelsson (2005) skriver i sin artikel att detta arbete påbörjades redan 1996 men inte godkändes av parlamentet förrän i slutet 2002 (s.127).

Under 2003 kom även ett krav från regeringen att kunskapen om elever i behov av särskilt stöd måste öka i skolan. Detta har varit svårt att implementera i skolan eftersom lärarna redan har en så pass stor arbetsbörda och inte känner att de har tid att vidareutbilda sig. Relaterat till detta faktum är att antalet pedagoger med specialpedagogisk kompetens ändå har ökat, trots att kompetensutveckling inom detta område ännu inte är obligatoriskt (Emanuelsson, 2005, s.127).

Specialskolorna i Holland har fria händer att organisera sina klasser som de vill. Klasserna är mindre än de i grundskolan och kan innehålla barn i olika åldrar. Både åldern och nivån på eleverna avgör vilken årskurs de placeras i. Klasstorleken beror också på vilken typ av specialskola det är. Det finns inga riktlinjer för vilka metoder och material pedagogerna ska använda när de undervisar i specialskolan. Lärarna är fria att lägga upp undervisningen hur de vill (Dutch eurydice unit, 2005, s.161-162).

2.4.4 Inkludering eller exkludering?

I en holländsk studie som genomförts av forskare vid Amsterdams universitet har man undersökt om elever i behov av särskilt stöd får en bättre utbildning i specialskolan än om de gått i grundskolan. Idag befinner sig dessa elever mestadels i specialskolan men det finns även elever som är inkluderade i grundskolan. Man har bland annat kommit fram till att när det gäller skolresultat så ligger elever i specialundervisning efter dem som går i den "vanliga" skolan. Denna skillnad ökar ju äldre eleverna blir. En stor skillnad som lärarna i studien påpekar är att elever som går i specialskolor bedöms ha lägre självförtroende, sämre attityd till skolarbetet och problem med det sociala uppförandet. Forskarna vill dock påpeka att de flesta elever som går i specialskolan mår bra av att gå där. Om dessa elever istället varit inkluderade i grundskolan hade de förmodligen inte mått lika bra, enligt studien. När man ser till skolframgångar ser man inga stora skillnader mellan elever i behov av särskilt stöd som går i specialskolan och elever i behov av särskilt stöd som är inkluderade i grundskolan. Pedagoger och föräldrar förväntar sig ofta en positiv utveckling när en elev förflyttas till specialskolan. Viktigt att påpeka är dock att dessa förväntningar inte alltid uppfylls. "Flera

undersökningar inom OECD visar att elever i behov av särskilt stöd presterar bättre i en inkluderande undervisning än i olika typer av särskiljande undervisning” (SOU 2003:35, s.184).

I studien tar man upp de ekonomiska resursernas betydelse för en bra undervisning. Det framkommer då att resurserna, i form av specialskolor, har negativa effekter på elevers motivation och självbild. Det visar sig även att kvalitén på undervisningen är sämre bland annat på grund av oerfarna pedagoger och att man ställer för låga krav på eleverna (SOU 2003:35, s.185).

2.5 Sverige

2.5.1 Sveriges skolsystem

Sverige har en nationell läroplan som alla skolor måste följa. Det är regeringen som fastställer läroplanen och tillsammans med skollagen, som är beslutad av riksdagen, ska dessa styra verksamheten i skolan. Alla som arbetar inom skolans väggar är skyldiga att följa läroplanen och skollagen (Skolverket, 2001, s.15). Den senaste som råder i Sverige är Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet som utkom 1994 (Lpo-94).

Det svenska skolsystemet omfattar verksamheter för barn från ett års ålder och uppåt. Från ett till fem år går man i förskolan, vilket inte är obligatoriskt. Vid sex års ålder börjar man förskoleklass, vilket inte heller är obligatoriskt. Året i förskoleklassen är ett förberedande år innan första klass, som man börjar vid sju års ålder. Mellan sju och sexton års ålder har man skolplikt vilket kallas för grundskolan. Efter grundskolan finns valmöjligheten att gå vidare till gymnasiet där man riktar in sig på det man är intresserad av (Skolverket, 2001, s.6-9).

I Sverige har vi den obligatoriska särskolan som är till för barn och ungdomar som har en utvecklingsstörning och därför inte kan följa undervisningen i grundskolan. För att bli placerad i särskola får varje elev gå igenom ett intelligenstest. Den gräns som finns för särskolan motsvarar eller är mindre än IQ 70⁶. Det finns en styrelse för särskolan som avgör om en elev ska erbjudas en plats i särskolan eller inte (SOU 2003:35, s.47-48). Styrelsen har i uppgift att bland annat fastställa om ett barn har en utvecklingsstörning, detta görs genom en tvärprofessionell utredning. Denna utredning innefattar en pedagogisk, en psykologisk, en medicinsk och en social utredning (s.94-95). Det slutgiltiga beslutet ligger dock hos föräldrarna. Det är de som väljer om deras barn ska gå i särskolan eller grundskolan, dock väljer många föräldrar särskolan eftersom som de anser att det är den skolform som lämpar sig bäst. Inkludering av särskoleelever i grundskolan blir allt vanligare och man kan se en stark strävan efter detta (s.115). Särskolan omfattar både obligatorisk särskola och gymnasiesärskola och syftar till att ge en så pass anpassad utbildning som det är möjligt, till varje elevs förutsättningar. ”De flesta särskoleklasser finns idag lokalt integrerade i grundskolan och gymnasieskolan. Trots att rektorer och personal i grundskolan och gymnasieskolan tycker att eleverna i särskolan ”berikar skolan”, sker mycket lite av gemensam planering och elev samarbete” (s.183). En inriktning i särskolan kallas för

⁶ Intelligenskvot (IQ), Sammanfattande omdöme om en individs begåvning. En kvot på 100 betecknar en allmänintelligens som är precis genomsnittlig enligt det använda testet. (Rudberg, 1980)

träningsskolan och är avsedd för elever som inte kan gå i grundsärskolan. I träningsskolan är undervisningen mer inriktad på praktiska färdigheter än på teoretiska (s.47).

”För barn som på grund av dövhet eller hörselskada inte kan gå i grundskolan eller motsvarande del av särskolan finns specialskolan” (SOU 2003:35, s.129). Läroplanen för specialskolan är samma som för både grundskolan och särskolan, men har en delvis anpassad kursplan. Utbudet på specialskolor är idag inte så stort. Till skillnad från grundskolan och särskolan, som lyder under kommunen, är staten huvudman för specialskolan och lyder under den så kallade specialskolemyndigheten (s.129), ”Styrelsen skall besluta om mottagandet av elever i specialskolan. Underlag och bedömningar till grund för mottagande vid specialskolan bör, som idag, förberedas regionalt i dialog med föräldrar och med företrädare för hemkommunen” (SOU 2003:35, s.130).

2.5.2 Riktlinjer

I Lpo-94 finns det särskilda mål att uppnå för de elever som är inskrivna i särskolan. Skillnaden är att målen för särskolan är mer inriktade på vad individen själv ska uppnå än för målen för grundskolan och specialskolan. Där är målen att uppnå samma för alla elever (*Lärarens handbok*, 2002, s.16). I kursplanerna som finns i Lpo-94 kan man läsa om vilka kunskapskvaliteter som ska utvecklas hos eleverna däremot är det helt upp till pedagogen att lägga upp sin undervisning och val av arbetsmetoder (Skolverket, 2001, s.15). I Lpo-94 står det att en likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Det som styr resursfördelningen och utformning bör vara elevernas olika förutsättningar och behov (*Lärarens handbok*, 2002, s.10). ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (*Lärarens handbok*, 2002, s.10),

2.5.3 Definition av elever i behov av särskilt stöd

Det är svårt att definiera termen elever i behov av särskilt stöd i dagens skola enligt Andersson⁷ (1996). Utifrån skolans krav och villkor föds den normalitet som skolan utgår ifrån. Elever som av olika anledningar är missgynnade i starten kan få sina svårigheter förstärkta under skoltiden och förlorar då successivt sitt självförtroende och problemen blir värre. Enligt Andersson (1996) så passar inte dagens skola alla elever på grund av bland annat de stora klasserna och den opersonliga skolmiljön. Prestationskraven i skolan är också höga vilket kan få de ”mindre duktiga” eleverna att känna sig mindervärdiga. Denna slags utslagning av elever i grundskolan är oerhört stor, och enligt Andersson, helt oacceptabel. Detta gör att det är svårt att se vilka elever som har speciella behov då det inte finns någon gräns för vad som anses normalt. Detta problem kan komma att upphöra om man slutar att vilja förändra beteendet och istället letar efter verktyg att åstadkomma förändringar. Eleverna måste känna trygghet med både sig själv, med kamraterna och med lärarna och de måste uppleva att de har nytta av att gå i skolan (s.69-70). ”Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns 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 ska undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Ahlberg, 2001, s.19).

⁷ Skolpsykolog som under 15 år arbetat tillsammans med skolpersonal och föräldrar kring elever med skolsvårigheter

Enligt Andersson (1996) är bemötandet av elever som upplevs som problem beroende av hur personalen ser på detta. Det beror helt på vilka värderingar och uppfattningar som skolans verksamhet bygger på. Man kan antingen uppfatta eleven som bärande av problemet eller att det är i miljön som problemet ligger. Andersson (1996) anser att problemet uppstår i samspel mellan individer och miljö och svårigheterna i när dessa två möts (s.65-67). Det finns olika synsätt och förklaringar till varför vissa elever är i behov av särskilt stöd. En förklaring kan vara av pedagogisk och didaktisk karaktär vilket innebär stora klasser, utbildade pedagoger eller brist på tid. En annan förklaring kan vara psykologiska förklaringar, då eleven har koncentrationssvårigheter, blockeringar eller andra kognitiva funktionsnedsättningar. Sociologiska förklaringar där eleven kommer från en understimulerad miljö kan vara en orsak till att behöva särskilt stöd. Den sista förklaringen är av medicinsk karaktär, alltså att eleven har en hjärnskada eller annan fysisk eller psykisk funktionsnedsättning (Ahlberg, 2001, s.14-15).

2.5.4 "En skola för alla"

I Sverige har vi idag en vision som kallas "en skola för alla" som innebär att skolan ska vara till för alla elever, alla ska vara välkomna och ingen ska stötas bort (Andersson, 1996, s.62). Denna vision uppkom i samband med föregående läroplan som utkom 1980 (Lgr-80) (Persson, 2003, s.7). Bakom idén om "en skola för alla" ligger samhällets grundläggande värderingar om att alla människor har lika värde. Genom visionen vill man undvika att elever särbehandlas på ett negativt sätt och man vill ge alla elever tillfälle att umgås med och känns respekt för dem som på olika sätt anses var annorlunda. "En skola för alla" strävar efter att inkludera barn med olika förutsättningar i samma klass (Andersson, 1996, s.62). "Några positiva effekter av integrering av särskoleelever i grundskoleklasser lyfts fram i olika sammanhang. En sådan effekt är att integrerade särskoleelever får positiv draghjälp av grundskoleelever och social träning. För de övriga eleverna blir det naturligt att även elever med funktionshinder hör hemma i skolan och i klassrummet och inte särskiljs"(SOU 2003:35, s.73). I skolverkets bok *Elever i behov av särskilt stöd* kan man läsa att inkludering av elever kan se mycket olika ut och i praktiken handla om en mer exkluderande undervisning. Detta påpekas även av Andersson (1996) som menar att inkludering av elever kan betyda att de fortfarande går i olika undervisningsgrupper samtidigt som de är en del av klassens gemenskap. Andersson (1996) skriver också att barn är olika i en mängd olika avseenden och att dessa olikheter kan skapa problem i undervisningen. Detta gör att det ibland kan vara positivt att exkludera elever så att man kan tillfredställa den enskilda elevens behov och skapa en bra lärandemiljö för denna. Nackdelen med att göra detta kan vara att de exkluderade eleverna får en stämpel av att vara annorlunda, vilket kan påverka elevens självkänsla. En annan nackdel med exkludering är att man ofta sänker förväntningarna på dessa elever. Genom att exkludera skapar man en homogen grupp både av de elever som är exkluderade och de elever som är kvar i klassrummet och detta går emot visionen "en skola för alla" (s.73). "Om man inom skolans ram inte kan ge eleverna en upplevelse av en "rättvis" skolmiljö, mår eleverna bättre i en segregerad skola" (Andersson, 1996, s.75).

2.5.5 Resurser och arbetssätt

"En skola för alla" ställer stora krav på pedagogerna då innehåll och undervisningsmetoder måste anpassa till alla elevers olikheter (Persson, 2003, s.133). För att kunna ge alla elever den undervisning som de har rätt till krävs, enligt Andersson (1996), naturligtvis resurser. Andersson (1996) menar att i och med nedläggningen av specialklasser, hjälpklasser och speciella undervisningsgrupper har stödet minskat till de elever som är i behov av särskilt

stöd. Detta i form av indragning av bland annat speciallärartjänster och specialpedagoger men även kuratorer och psykologer. Visionen ”en skola för alla” har medfört ett förändrat behov av specialpedagogisk kunskap för klasslärare. Nu när elever i behov av särskilt stöd ska inkluderas i samma klass behöver alla pedagoger specialpedagogisk kunskap. Från och med läsåret 1990/1991 så finns det en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning som alla pedagoger erbjuds. Vidare skriver Andersson (1996) att problemet dock är att kommunerna inte anser sig ha råd att vidareutbilda sina pedagoger. Många pedagoger är oroade eftersom elevgrupperna bara ökar samtidigt som resurserna minskar för elever med olika svårigheter (s.79-81). Varje elev med särskilda behov får öronmärkta pengar till specialresurser. Persson (2003) skriver att dessa pengar i många fall delas ut utan att man tar hänsyn till de faktiska behoven, vilket bland annat kan bero på att ingen ordentlig utredning görs innan resurserna delas ut (s.136). Det är dock inte enbart de ekonomiska resurserna som avgör hur man arbetar med elever som är i behov av särskilt stöd, traditionen och den sociala praktiken spelar en minst lika stor roll för hur man bemöter dessa elever. Skolans synsätt påverkar mycket vilken chans elever i behov av särskilt stöd får att utvecklas i skolan (Ahlberg, 2001, s.90-91).

”Det bästa sättet att utnyttja alla de krafter och resurser som finns hos eleven, familjen och läraren är att tänka positivt/.../Ta fram positiva egenskaper hos eleven - vad är han/hon bra på, vilka lektioner fungerar bra, med vilka lärare? Vilka tillgångar har eleven?” (Andersson, 1996, s.99). Enligt Carlbeck- kommittén (2003) läggs fokus ofta på det elever inte kan istället för på det som är möjligt att utveckla. Det räcker inte att erbjuda eleverna en trygg och trivsamt miljö, de måste få kunskapsmässiga utmaningar och få möjlighet att utvecklas. Ahlberg (2001) menar att för elever som har svårigheter är det inte främst behovet av att träna mera som är viktigt utan lära på ett annat sätt, där processen och inte svaret blir den viktiga vägen mot lärande. Istället för att fokusera på varför vissa elever har det svårt i skolan, kanske man istället ska fundera över varför skolan inte klarar av att ge alla elever tillräckligt stöd (s.144). I många svenska skolor är den lilla gruppen en tro på den ultimata undervisningssituationen. För de elever som är i behov av extra stöd är det många föräldrar som efterfrågar just denna undervisningsform för sina barn. Risker med denna undervisningssituation kan vara att man skickar elever dit som anses vara ”besvärliga” eller som man inte riktigt vet hur man ska stödja i deras lärande. Ofta kan det också gå till så att man placerar en elev med speciella behov i en korridor eller i ett grupp rum med en utbildad assistent. Genom att gruppera eleverna på detta sätt så skapas mycket heterogena grupper vilket ofta inte fungerar som bra undervisningsgrupper (SOU 2003:35, s.180).

En förutsättning för att stödja elever i svårigheter är att man är medveten om att svårigheterna existerar eller att de kan uppstå. Verksamma inom skolan måste ha idéer och tankar kring hur svårigheterna kan åtgärdas och därmed vidga perspektivet på undervisningens innehåll. Att stödja elever i behov av särskilt stöd handlar till stor del om att stärka elevernas tilltro till den egna förmågan och befrämja deras lust att lära. För att utveckla undervisningen så att elevernas kreativitet och upptäckarglädje gynnas måste alla elevers olikheter uppmärksammas och accepteras (Ahlberg, 2001, s.142-143). När man undervisar elever i behov av extra stöd är det extra viktigt att man hela tiden utgår från elevens perspektiv. ”Som lärare har man till uppgift att locka fram och i sin undervisning utgå från barnets erfarenheter” (Kadesjö, 2002, s.191). Enligt Ahlberg (2001) är detta även betydelsefullt för elever som inte är i behov av särskilt stöd.

För att verkligen kunna möta alla elevers behov måste lärarna få möjlighet att fortlöpande utveckla sitt kunnande och delta i kompetensutveckling. Att kunna möta alla elevers olika behov kräver att lärarna får handledning i praktiken. ”Handledningen anses leda till en ökad

insikt om läraryrkets krav och möjligheter och en insikt om att andra lärare har problem som liknar ens egna. En ökad inriktning mot att diskutera pedagogiska och ämnesdidaktiska frågeställningar skulle dock kunna vidga perspektiven och tillföra lärarna andra tankeredskap när det gäller att förändra elevens lärande miljö och möta alla elevers behov” (Ahlberg, 2001, s.82). Läraryrket har länge betraktats som ett ”ensamarbete”. Då det gäller elever i behov av särskilt stöd upplever många lärare att de lämnas ensamma med att försöka förändra elevens situation i skolan. En lösning på detta problem är bland annat mer samverkan i arbetslag då pedagoger med skilda utbildningar och yrkeskulturer kan mötas, ta del av varandras erfarenheter och lära av varandra. Samarbetet mellan lärarna och specialpedagogen är otroligt viktigt då specialpedagogen med mer specialiserad kompetens ska handleda både pedagoger och elever (s.82-83,99).

Enligt Ahlberg (2001) är det arbetslagen, specialpedagogen och resursenheten som tillsammans skriver åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. När en elev är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram utarbetas. Detta ska alltid innehålla ett antal uppgifter som bland annat är vilka mål man vill uppnå och vilka insatser som ska göras. Det är rektorns skyldighet att se till att åtgärdsprogrammet utarbetas och specialpedagogen har ett särskilt ansvar för att arbetet utförs. Föräldrarna är hela tiden delaktiga vid upprättande av åtgärdsprogram och blir hela tiden informerade av pedagogen om hur arbetet fortskrider. ”Undervisningen av elever i behov av särskilt stöd måste ses som ett lagarbete och svårigheterna måste granskas i relation till hela skolans verksamhet” (Ahlberg, 2001, s.150).

2.5.6 Avslutande reflektioner

För att avsluta vår litteraturgenomgång har vi valt att citera Andersson. ”Att barn är olika och har vitt skilda förutsättningar beroende på tidigare erfarenheter är ett välkänt förhållande, men frågan hur vi ska bära oss åt för att möta alla dessa elever och ge dem en meningsfull undervisning inom klassens ram är fortfarande inte löst” (Andersson, 1996, s.63). Vi tycker att citatet fungerar som en bra sammanfattning på vår litteraturgenomgång och passar bra in på både Nederländerna och Sverige. Citatet är något som vi tror på och vill arbeta mer för inom skolans ram. För att få en bättre skola för alla elever behöver vi pedagoger utvecklas och lära av varandra. Vad är då inte ett bättre sätt än att besöka ett annat lands skola och få ett annat perspektiv?

3 Syfte och problemformulering

Som man kan utläsa i vårt föregående avsnitt, teoretiska utgångspunkter, är det viktigt att skolan arbetar så att alla elevers olikheter tas tillvara. Utefter den litteratur vi har tagit del av tolkar vi det som att både Sverige och Nederländerna arbetar efter visionen ”en skola för alla” vilket innebär att man arbetar för att skapa en skola där alla elever kan mötas. För att kunna genomföra ”en skola för alla” måste man få perspektiv på vad som är bra och vad som är mindre bra med sitt lands skolsystem. Genom att ta på sig sina ”internationella glasögon” kan man se hur ett annat land arbetar och man utvecklas då med de kunskaper man får med sig.

Syftet med vår studie är att jämföra två olika länders syn på elever i behov av särskilt stöd. Fältstudier och litteraturstudier kommer att genomföras i Nederländerna och i Sverige genomför vi enbart en litteraturstudie. För att se hur de båda länderna ser på elever i behov av särskilt stöd krävs det att vi är väl insatta i de olika skolsystemen för att på detta sätt se hur man möter dessa elever, därav vår första frågeställning.

1. Hur ser Sveriges respektive Nederländernas skolsystem ut?
2. Finns visionen ”en skola för alla” både i Nederländerna och i Sverige? Är detta något skolan arbetar för?
3. Hur arbetar skolan i Nederländerna respektive Sverige med elever i behov av särskilt stöd?
 - 3.1 Är eleverna i behov av särskilt stöd inkluderade i den ”vanliga” skolan?
 - 3.2 Vilka resurser finns för dessa elever?
 - 3.3 Vilka riktlinjer finns för dessa elever? Nationella riktlinjer? Lokala riktlinjer?

4 Metod

4.1 Val och motivering av metod och design

Vi har i vår studie valt att använda oss av kvalitativt inriktad forskning vilket innebär att man använder sig av verbala analysmetoder. I vårt fall har vi valt att använda oss av intervjuer. Stukát (2005) nämner två olika typer av intervjuer, strukturerad och ostrukturerad intervju. Strukturerad intervju innebär att intervjuaren har ett fastställt intervjuschema. Under denna typ av intervju har intervjuaren redan färdiga frågor som ställs i en viss ordning. Det handlar om slutna frågor där den som blir intervjuad oftast bara har ett antal förutbestämda svarsalternativ att välja mellan. Ostrukturerade intervjuer innebär att intervjuaren är medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in men ställer frågorna i den ordning som passar bäst under intervjun. Samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas utnyttjas för att få ut så mycket av intervjun som möjligt, enligt Stukát (2005, s.38-39).

Vi har valt att använda oss av den ostrukturerade intervjun då den lämpar sig mycket bra för vår studie. Då vi har valt att åka till Nederländerna för att genomföra vår studie kunde vi i förväg inte veta vilka situationer vi skulle hamna i. Med andra ord var vi i ett tidigt skede osäkra på hur vår undersökning skulle genomföras. På grund av detta valde vi att använda oss av intervjuer eftersom detta är en flexibel undersökningsmetod som kan anpassas efter situationen. Våra intervjuer har skett på engelska och det kan då lätt uppstå språksvårigheter eftersom det inte är någon av de inblandade parternas modersmål. Stukát (2005) skriver att under den ostrukturerade intervjun har den som intervjuar stora chanser att omformulera frågorna så att de ställs på ett sätt som är mest lämpligt så att den som blir intervjuas förstår frågorna. Genom att ställa följdfrågor får man en djupare förståelse för det den intervjuade berättar. Han påpekar också att detta intervjusätt är mycket positivt när det kan råda språksvårigheter (s.39).

Utöver intervjuerna har vi även använt oss av observationer. Stukát (2005) skriver att observationer är ett bra undersökningssätt att använda sig av när man vill ta reda på hur människor verkligen gör. Om man enbart använder sig av intervjuer kan det lätt bli att man bara får veta vad de säger att de gör, vilket gör att resultatet inte alltid kan bli sanningsenligt (2005, s.49). Patel och Davidsson (1994) menar att de utvalda personerna inte alltid har tid att delta i en intervju vilket gör att observation passar bra då denna form kräver mindre aktivitet och samarbete. I vårt fall använde vi oss av observationer på grund av att våra besök skedde under skoltid och att de intervjuade inte kunde lämna eleverna ensamma. Då vi inte kunde kräva av pedagogerna att de skulle ge sina raster till våra intervjuer blev observationer en viktig del av vår studie. Under våra observationer satt vi med under ett antal lektioner och studerade beteenden och skeenden i sitt naturliga sammanhang. En svårighet man bör tänka på är att beteendet inte alltid är representativt.

En av de metoder som vi valt bort är enkätmetoden. Den fungerar bäst om man vill undersöka samband, alltså frågor där det är lätt att formulera fasta svarsalternativ. Enkäten är däremot inte lämplig när syftet är att vinna kunskap om synsätt och förhållningssätt. Då vi vill ha fram information om det nederländska skolsystemet och hur man ser på arbetet med elever i behov

av särskilt stöd anser vi att det skulle vara svårt att konstruera en enkät så att vi får den information vi önskar (Svedner & Johansson, 2004, s.28-29).

Vi har även valt bort metoden där man använder sig av dagböcker för att samla in information. Dagböcker som metod går ut på att man ber människor skriva kring ämnen som man har intresse av att undersöka. Då denna metod kräver att man visar hänsyn till individens förmåga att uttrycka sig i skrift skulle detta inte fungera i vår studie. Detta för att vi inte kan kräva av de utvalda att de ska föra dagbok på ett annat språk än sitt modersmål. Det är även svårt för oss att i förväg veta vilken kunskapsnivå undersökningsgruppen ligger på när det gäller att skriva på engelska (Patel & Davidsson, 1994, s.57).

4.2 Urval och avgränsning

Vi har haft lätt att hitta litteratur om det svenska skolsystemet och vi har tidigare läst om detta så därför ser vi ingen anledning till att intervjua personal även inom den svenska skolan. Vi har dock haft stora svårigheter att hitta litteratur som beskriver det nederländska skolsystemet, vilket vi har löst genom att åka till Nederländerna och med egna ögon se verksamheten och intervjua personer som är verksamma inom skolan. Detta för att tillsammans med den litteratur vi har fått en så realistisk bild av det nederländska skolsystemet som möjligt. Det hade varit intressant att göra samma undersökning i Sverige men på grund av tidsbrist och att vi har så mycket förkunskaper om det svenska skolsystemet sedan innan, ser vi ingen anledning till att göra detta.

I vår studie medverkade 29 personer verksamma inom det nederländska skolsystemet. Vi blev slumpmässigt tilldelade ett antal personer med olika arbetsuppgifter. Hur detta gick till kommer vi att beskriva mer ingående under rubriken genomförande. Då syftet med vår studie inte var att få olika pedagogers perspektiv utan mer få en helhetsbild av hur det nederländska skolsystemet fungerar är intervjupersonernas arbetsuppgifter oviktiga. De som medverkat är både män och kvinnor, men även detta anser vi vara irrelevant för vår studie eftersom vi utgår ifrån att det inte spelar någon roll om man är man eller kvinna gällande dessa frågor.

Vi besökte sex olika skolor under den vecka vi var i Nederländerna. En av dessa är en så kallad allmän skola där elever både med och utan behov av särskilt stöd går. Skolan är belägen i staden Zwolle och har sammanlagt 460 elever i åldrarna 4-12 år. De resterande skolorna är specialskolor, så kallade klustren. En av dessa är en kluster 4-skola där elever med bland annat autism och ADHD⁸ går. Det är en stor skola med 860 elever i åldrarna 4-20 år. Skolan är belägen långt utanför staden Zwolle i en naturskön miljö. Inom detta kluster fick vi även tillfälle att göra kortare besök på två andra skolor som inte alls var av samma standard som den första skolan. Under den tredje dagen besökte vi en så kallad kluster 3-skola där elever med fysiska och psykiska funktionshinder går. Denna skola är belägen i utkanten av Zwolle i ett villaområde. Den sista skolan tillhör också kluster 3 men där går elever med enbart psykiska funktionshinder. Denna skola ligger i närheten av den andra kluster 3-skolan.

⁸ Attention deficit hyperactivity disorder

4.3 Genomförande

Som tidigare klargjorts så har vi valt att använda oss av metoderna intervju och observation. Detta är för oss redan kända metoder eftersom alla tre tidigare under vår utbildning övat på att både intervjua och observera. Patel och Davidsson (1994) skriver att för att man ska bli en bra intervjuare krävs det mycket träning, inte bara teoretisk kunskap (s.70). Eftersom vi har tidigare erfarenheter kände vi oss trygga i rollen som både intervjuare och observatörer.

I den inledande fasen av vårt examensarbete tog vi kontakt med Jan-Åke Klasson som är studierektor på specialpedagogiska enheten på institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Med hjälp av honom fick vi kontakt med en pedagog på specialpedagogiska institutionen på lärarutbildningen i Zwolle, Nederländerna. Genom henne fick vi adresser till olika skolor i området kring Zwolle. Dessa tog vi sedan kontakt med via e-post (bilaga A) och bokade våra besök som skedde under en vecka i november 2006. Under denna vecka besökte vi en allmän skola och fem olika specialskolor, så kallade klustren. Under samtliga besök utförde vi intervjuer och på vissa utförde vi även observationer.

Då vi endast hade en kontakt på varje skola och enbart hade information om vilken plats och tid vi skulle mötas visste vi inte i förväg hur många intervjuer och observationer vi skulle kunna genomföra. Varje studiebesök inleddes med att vi fick ett schema för dagen där de pedagoger som frivilligt ställt upp på att hjälpa oss med vår studie presenterades. De yrkeskategorier som dessa personer tillhör är lärare, rektorer, lärarassistenter och speciallärare. Vi vill dock påpeka att detta inte är relevant för vår studies utfall men för att ge en bättre överblick på respondenterna har vi valt att ta med denna del. Alla vi mött under våra dagar på olika skolor har varit väldigt öppna och positiva till att delta i vår studie.

4.4 Intervju

Arbetet inleddes med att vi diskuterade val av intervjufrågor. Gemensamt kom vi fram till att basera våra intervjufrågor på vårt syfte. För att strukturera upp våra tankar gjorde vi en mindmap utifrån våra frågeställningar och syfte. Denna hade vi sedan haft som grund när vi skrev våra intervjufrågor. Vi valde att skriva ett antal frågor till lärarna (bilaga B) och ett antal frågor till rektorerna (bilaga C). Motivet med detta var att vi ville få så mycket information som möjligt om det nederländska skolsystemet. För att ge en klar bild för respondenterna vad vi har för definition om "en skola för alla" och elever i behov av särskilt stöd valde vi att skriva våra egna definitioner om dessa begrepp (bilaga B). Patel och Davidsson (1994) skriver att det är viktigt att vara kritisk mot sina frågor och granska så de inte går att missuppfatta. Som intervjuare bör man vara medveten om att man själv är mycket insatt i ämnet och därför är det viktigt att man är kritisk mot sina frågor och granskar dem så de blir självklara och tydliga för respondenten (s.68-69). På grund av tidsbrist hann vi inte prova frågorna på någon pedagog men vår handledare läste igenom dem och gav oss respons. I många fall gör man en så kallad pilotstudie, alltså man testar i fall intervjufrågorna är lättförstådda och relevanta. I vårt fall var detta inte möjligt då studien genomfördes i ett annat land och vi inte kunde hitta nederländska pedagoger att testa frågorna på innan avresa. Frågorna och definitionerna skrevs först på svenska för att sedan översättas till engelska.

Som vi skrivit ovan genomförde vi ostrukturerade intervjuer. Detta gjorde att vi under några intervjuer ställde frågor från både lärar- och rektorsfrågorna. Genom att variera frågorna

kunde vi anpassa intervjun efter respondenten. Eftersom vi redan i förväg var medvetna om att det kunde råda språksvårigheter valde vi att veckan innan avresan, skicka intervjufrågorna och våra definitioner via e-post till våra kontaktpersoner på de skolor som vi skulle besöka i Nederländerna. På så sätt kunde våra respondenter få frågorna i förväg och hade då möjligheten att översätta till nederländska samtidigt som de fick tid att sätta sig in i frågorna. Under den första dagen genomfördes alla intervjuer i ett avskilt rum och med alla tre skribenter närvarande. ”Ibland kan det finnas skäl till att vara två personer som intervjuar en person. Det kan handla om att man vill kalibrera sin frågeteknik, dvs. se till att man gör intervjun på samma sätt under ett par intervjuer, innan man av effektivitetsskäl (för att dubbla antalet intervjuer) delar upp sig för att fortsätta med individuella intervjuer” (Stukát, 2005, s.41). För att strukturera upp intervjusituationen valde vi att inför varje intervju välja ut en av oss som ansvarig för intervjun. De resterande två hade ansvaret för att få mer fördjupande svar med hjälp av följdfrågor. Under andra dagen blev vi vid två tillfällen uppdelade och genomförde då intervjuer med pedagoger enskilt. Det var positivt att vi dagen innan genomfört intervjuerna tillsammans så att alla använde sig av samma frågeteknik, även när vi intervjuade enskilt.

Varje intervju har inletts med att vi frågat respondenten om tillåtelse att spela in samtalet. Vi informerade då att resultatet av intervjun kommer att behandlas konfidentiellt och att inga namn på vare sig respondenten eller skolan kommer att användas i rapporten. Vi använde oss av bandspelare eftersom vi, utifrån tidigare erfarenhet som intervjuare, vet att vi med hjälp av den kan föra ett mer sammanhängande och avslappnat samtal i motsats till om vi skulle skriva ner respondentens svar. När man antecknar under en intervju kan det vara svårt att följa med i samtalet och under vår undersökning när intervjuerna gjordes på engelska ansåg vi det extra viktigt att vi kunde koncentrera oss på respondenten och dess svar. Under vissa intervjuer fanns det inte möjlighet att spela in samtalet då dessa genomfördes under pågående lektioner. Vid dessa tillfällen utsåg vi en sekreterare som antecknade samtalet medan de andra två koncentrerade sig på själva intervjun.

Alla intervjuer som genomfördes under pågående lektion skedde individuellt, bortsett från en då vi alla deltog. Vid dessa tillfällen förde vi anteckningar som vi direkt efteråt bearbetade mer noggrant genom att förtydliga våra anteckningar, vilket Patel och Davidsson (1994) poängterar är viktigt (s.69). Vid samma tillfällen genomfördes även observationer som kommer att beskrivas närmare under rubriken klassrumsobservationer.

Antalet respondenter varierade från intervju till intervju vilket berodde på det schema som skolorna i förväg förberett till oss, då vi ibland intervjuade två pedagoger samtidigt. Totalt genomförde vi 20 intervjuer. Vid de flesta intervjuer intervjuade alla skribenter en respondent och vid tre tillfällen intervjuade alla tre tillsammans två respondenter. Det förekom också intervjuer där en skribent intervjuade en respondent. Tiden på intervjuerna varierade allt från 10 till 45 minuter.

4.5 Klassrumsobservationer

Innan vi åkte ner till Nederländerna var vi inte säkra på om vi skulle få möjlighet att genomföra några observationer. Anledningen var att vi, som vi tidigare har nämnt, inte visste hur våra studiebesök skulle vara upplagda. Trots detta förberedde vi oss ändå på att göra observationer genom att gemensamt skriva ner punkter på det vi ville observera. Vi valde observationspunkter som vi visste att vi kunde observera och som inte förutsatte att vi förstod

vad som sades i undervisningen. Klassrumsmiljön ville vi observera för att se om miljön var anpassad efter alla elever, oavsett funktionshinder, vilket även gäller den tredje punkten, då vi observerade lokalerna. Hur många elever som går i varje klass observerade vi för att se vilka resurser och möjligheter det fanns för varje enskild elev.

Observationspunkter:

- Hur ser klassrumsmiljön ut?
- Hur många elever går i varje klass?
- Är skolan handikappanpassad?

Alla observationer i klassrummen genomfördes enskilt och varade i cirka en timme. Vi placerade oss längst fram i klassrummet för att få en så bra överblick som möjligt. Genom att vi i förväg hade förberett ett antal observationspunkter visste vi vad vi skulle fokusera på under observationerna. Under observationstillfällena antecknade vi allt som var relevant för vår studie. Efteråt satte vi oss ner och tog del av varandras observationsresultat. Vid detta tillfälle skrev vi även ner en mer utförlig text om vad vi sett under våra observationer.

Stukat (2005) kallar detta för vanlig, osystematisk observation. Denna metod är lämplig då man vill få en helhetsbild genom att komplettera en annan metod som exempelvis intervju. Som Stukat (2005) nämner är det viktigt att innan tänkt igenom och tagit fram viktiga aspekter som man under observationen kan lyfta fram och fokusera på (s.50-51). ”Det är lättare att leta om man vet vad man ska leta efter” (Stukat, 2005, s.50-51). På grund av att all undervisning skedde på nederländska hade vi svårigheter att förstå vad undervisningen gick ut på. Detta påverkar inte vår studie eftersom vårt syfte är att titta på skolsystemet i helhet och inte på detaljerade undervisningssituationer.

Stukat (2005) tar även upp två andra observationsmetoder, deltagarobservation och observation efter särskilt registreringschema. Deltagarobservationen går till så att man under en längre tid observerar genom att delta i situationen man är intresserad av. När man genomför observationer efter särskilt registreringschema bör man i förväg veta vad man ska observera eftersom observationsschemat är baserat på de händelser eller beteende som man förväntar sig och är relevanta för studien (s.51). Anledningen till att vi inte valt att använda oss av dessa metoder är att vi för det första inte hade möjlighet att genomföra observationer under längre tid. För det andra kunde vi i förhand inte veta vilka händelser eller beteenden som skulle dyka upp, detta var dessutom inte intressant för vår studie.

4.6 Redogörelse av analysmetod

De intervjuer som spelades in på band översattes och sammanfattades på svenska. Detta gjorde vi för att underlätta för oss eftersom intervjuerna var på engelska. Genom att ha intervjuerna på papper var det enklare att jämföra de olika svar vi fått. Vi valde att inte skriva ut intervjuerna ordagrant eftersom vi ansåg att detta inte var nödvändigt för vårt resultat. Beroende på intervjuernas längd blev utskriften allt från två till fyra dataskrivna sidor. Innan resultatet skrevs satte vi oss ner och diskuterade de svar vi fått och jämförde vilka likheter och skillnader det fanns mellan intervju svaren, i denna diskussion hade vi även med de intervjuer som vi enbart dokumenterat skriftligt. Under dessa diskussioner tog vi upp en intervjufråga i taget och på så sätt arbetade vi oss igenom alla våra intervjufrågor. Vår resultatdel är en sammanfattning av denna diskussion och jämförelse.

I likhet med intervjuerna bearbetades även observationerna genom diskussioner, vilka skedde efter varje observationstillfälle. Vid dessa diskussioner arbetade vi på samma sätt som vid intervjuerna genom att vi bearbetade en observationspunkt i taget. Vi valde att koncentrera oss på en observation i taget för att sedan jämföra alla. De likheter och skillnader vi funnit som var intressanta för vår studie förde vi samman i vår resultatdel.

4.7 Tillförlitlighet

I vår studie medverkar 29 personer och vi anser att dessa inte behöver vara representativa inom deras yrkeskategori som helhet. Enligt Stukát (2005) är en liten undersökningsgrupp en faktor som påverkar generaliserbarheten. Med detta menar vi att det är svårt att veta om vårt resultat gäller i hela Nederländerna. Något som kan ha påverkat resultatet är att vi själva inte styrde över valet av intervjupersoner. Möjligheten finns att vi blev tilldelade respondenter som var mycket väl insatta i ämnet vilket även detta gör att studien har låg grad av generaliserbarhet.

En faktor som kan påverka tillförlitligheten är att vi själva har översatt de engelska intervjuerna till svenska vilket gör att vi tolkar svaren och på så sätt resultatet. Missförstånd kan även uppstå under intervjuer som utförs på samma modersmål men vi anser att det lättare kan uppkomma missförstånd när intervjun sker på olika språk. Detta kan även gälla under intervjuer som utförs på båda parter modersmål men vi anser att det lättare kan uppkomma missförstånd när intervjun sker på ett annat språk.

Att lämna ut intervjufrågorna i förväg kan påverka resultatet då respondenterna i förväg kan läsa in sig på området och även prata ihop sig med varandra. Detta kan göra att de inte svarar som de hade gjort om de inte fått frågorna i förväg. Hur detta påverkar vårt resultat är svårt att säga men vi förutsätter att svaren vi fått är ärliga. Det visade sig dock sedan att inte alla hade haft tid att ta del av frågorna innan vår ankomst.

I våra intervjufrågor ställde vi frågan om det skolsystem som pedagogerna och rektorerna förklarade för oss är typiskt för hela Nederländerna eller bara för staden Zwolle. Svaret vi fick var att det gäller för hela landet men naturligtvis med vissa undantag. Då vi personligen inte har sett hur resten av landets skolor ser ut måste vi lita på våra respondenter men man bör dock ha i åtanke att detta kan påverka vårt resultat. Samma sak gäller även för Sverige.

Då vi, som vi nämnt tidigare, inte har gjort exakt samma undersökning i de två länder som deltagit i vår undersökning, kan detta göra att resultatet inte blir helt tillförlitligt. Vi känner dock att vi har fått så pass mycket information om de båda länderna att vår studie varit möjlig att genomföras.

4.8 Etiska överväganden

Vi var redan från första början mycket tydliga med att deltagandet i vår studie var helt frivilligt. Genom att vi skickade ut frågorna och definitionerna i förväg visste de deltagande vad studien skulle handla om vilket gjorde att de var förberedda på vilka typer av frågor som skulle tas upp. Som vi skrivit ovan spelades intervjuerna in på band och vi var mycket tydliga med att syftet med inspelningarna var att vi skulle kunna fokusera på intervjuerna och sedan

skulle inspelningarna preskriberas och raderas. I studien kommer inga namn att nämnas på vare sig skolor eller deltagare. Det enda vi nämner är namnet på staden studien gjorts i.

5 Vår studies resultat-Nederländerna

På grund av tidsbrist hade vi inte möjlighet att genomföra samma studie i både Nederländerna och Sverige. Som vi skrivit tidigare i denna uppsats har vi valt att enbart genomföra fältstudier i Nederländerna. Detta beror på att vi inte var lika insatta i det nederländska skolsystemet samt att det var svårare att hitta relevant litteratur om detta land. Nedan kommer vårt resultat från våra studiebesök på nederländska skolor att redovisas, vilket sedan kommer att jämföras med den litteratur vi läst om det svenska skolsystemet, i diskussionsdelen.

Vi har valt att presentera vårt resultat utifrån våra intervjufrågor och våra observationspunkter. För att strukturera upp vårt resultat har vi gjort så att vi först presenterar våra intervjuer och sedan våra observationer. För att få en så verklighetstrogen bild som möjligt av det nederländska skolsystemet har vi jämfört våra resultat från intervjuerna och observationerna och granskat de likheter och skillnader vi hört och sett. Vi har bestämt att inte ta hjälp av citat då vår uppsats är på svenska och intervjuerna var på engelska. Då vi hade olika frågor till lärarna och rektorerna kommer dessa redovisas separat.

Pedagoger från allmänna grundskolan kommer att benämnas som A1-A4. Pedagoger från kluster 3 kommer att benämnas B1-B3 och slutligen kommer pedagoger från kluster 4 att benämnas C1-C7. Rektorerna från den allmänna grundskolan kommer att benämnas AR1-AR2. Rektorn från kluster 3 benämns BR. Slutligen kommer rektorerna från kluster 4 att benämnas CR1-CR2. För att förtydliga och göra detta mer lättöverskådligt har vi valt att även visa detta med hjälp av en figur.

Allmänna skolan	Kluster 3	Kluster 4
pedagog A1	pedagog B1	pedagog C1
pedagog A2	pedagog B2	pedagog C2
pedagog A3	pedagog B3	pedagog C3
pedagog A4		pedagog C4
		pedagog C5
		pedagog C6
		pedagog C7
rektor AR1	rektor BR1	rektor CR1
rektor AR2		rektor CR2

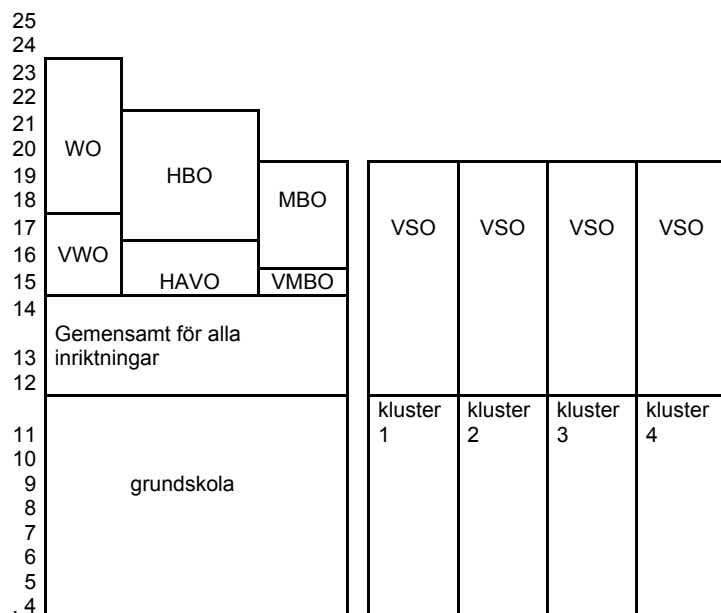
Figur 1 Förtydligande av beteckningarna för de intervjuade personerna

Alla pedagoger vi har intervjuat arbetar med elever i olika årskurser i åldrarna 4-12 år, alltså grundskolan. I begreppet pedagog innefattas utöver lärare även lärarassistenter och speciallärare. Vi har valt att använda oss av två begrepp, pedagog och rektor, och sedan benämnt de olika personerna med bokstäver och siffror. Detta har vi gjort för att de medverkande ska få vara anonyma och även för att underlätta för läsaren och oss. Vi har tidigare skrivit att pedagogernas arbetsuppgifter inte är relevant för vår studie, vilket fortfarande stämmer, trots detta har vi valt att i vårt resultat ta med vad olika pedagoger arbetar som eftersom vi anser att detta gör att vårt resultat då blir lättare att läsa.

5.1 Rektors perspektiv

5.1.1 Det nederländska skolsystemet

Då vi av rektorerna har fått en enhetlig bild av hur det nederländska skolsystemet ser ut, kommer vi nedan att beskriva detta i en figur. Figuren kommer sedan att förklaras i en mer beskrivande text.

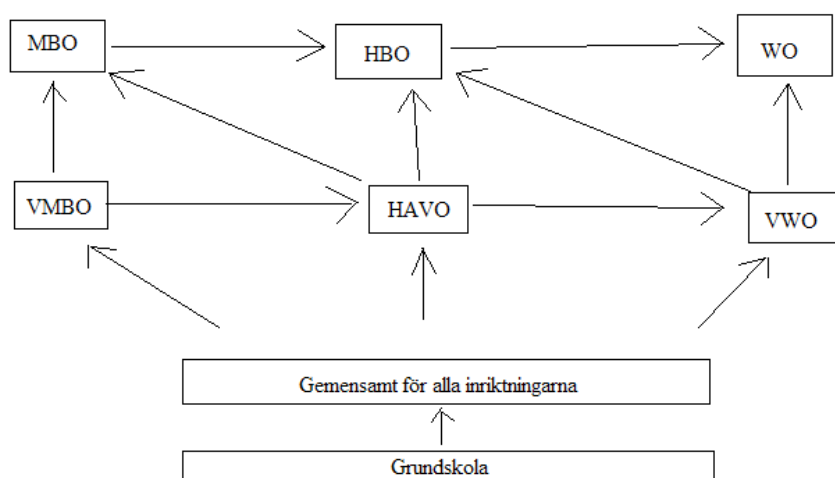


Figur 2 Det nederländska skolsystemet (källa: rektor CR1 – skribenternas tolkning)

Grundskola	4-12 år
VWO	förberedande vetenskaplig utbildning, 12-18 år
WO	vetenskaplig utbildning, 18-24 år
HAVO	högre allmän utbildning, 12-17 år
HBO	högre yrkesutbildning, 17-22 år
VMBO	förberedande andra nivå yrkesutbildning, 12-16 år
MBO	andra nivåns yrkesutbildning, 16-20 år
Kluster 1	barn och ungdomar med fysiska funktionshinder, 4-12 år
Kluster 2	barn och ungdomar med hörsel-, syn- och talsvårigheter, 4-12 år
Kluster 3	barn och ungdomar med mentala och/eller fysiska funktionshinder, 4-12 år
Kluster 4	barn och ungdomar med psykiska funktionshinder och uppförandeproblem, 4-12 år
VSO	fortsatt specialundervisning, 12-20 år

Det nederländska skolsystemet är indelat i två parallella skolformer, en för elever med diagnoser (se högra kolumnen på figur 2) och en för grundskolan (se den vänstra kolumnen på figur 2). Vi kommer att inleda med att förklara den ”vanliga” skolan. I Nederländerna börjar man skolan vid fyra årsåldern men det är dock inte obligatoriskt förrän man är fem år. Mellan fyra och tolv år går man i grundskolan. När man börjar den högre grundskolan vid tolv års ålder får eleverna välja en inriktning, VWO, HAVO eller VMBO. De tre första åren på den högre grundskolan läser man samma ämnen oavsett vilken inriktning man väljer. Det finns även en fjärde inriktning som innefattar att eleverna enbart praktiserar i arbetslivet. Denna inriktning finns dock inte med i figur 2. Om eleven är intresserad av högre utbildning kan de bygga vidare på sin tidigare inriktning och läsa på högskolenivå. Har eleven gått inriktning VWO kan man gå vidare till WO. Har eleven gått inriktning HAVO kan man gå vidare till

HBO. Har eleven slutligen gått VMBO kan man gå vidare till MBO. Möjligheten finns även att byta inriktning. Detta visas tydligt i figur 3.



Figur 3 Det nederländska skolsystemet (källa: rektor CR1 – skribenternas tolkning)

Tidigast från fyra års ålder kan man i börja i specialskolan. Vilken ålder eleven har när den börjar i specialskolan beror helt på när eleven får sin licens, vilket förklaras i nästa stycke, Specialskolan går parallellt med grundskolan, från 4-12 år. Efter detta kan elever i specialskolan gå vidare till så kallad VSO som är fortsatt specialundervisning i åldrarna 12-20 år. Även i VSO kan eleverna välja en inriktning vilket kan vara trädgårdsarbete, matlagning, metall eller mekanik. Innan eleverna gör sitt slutgiltiga val får de prova alla inriktningar för att sedan välja den som passar dem bäst. Utifrån den inriktning eleverna väljer får de senare en praktikplats som ger eleverna en möjlighet att få in en fot i arbetslivet.

För att en elev ska placeras i specialskolan krävs för det första att föräldrarna ansöker om detta. Föräldrarna uppsöker ett av de fyra klustren och sedan är det upp till styrelsen om eleven får gå där. Varje kluster har en egen styrelse som består av en gruppleddare, en psykolog, en socialarbetare och en ortoped. Det är alltså hos denna styrelse som beslutet ligger ifall eleven får börja i specialskolan. Styrelsen tittar bland annat på två saker. Den första är om grundskolan har gjort allt för att eleven ska kunna gå kvar. Det räcker alltså inte med att se att en elev har svårigheter, skolan måste ha gjort sitt yttersta och satt in resurser. Det andra styrelsen tittar på är om eleven har en diagnos, vilket innebär att eleven har ett utrett funktionshinder. Eleven måste alltså ha genomgått en utredning för att bli placerad i specialskolan. Om båda dessa kriterier uppfylls får eleven en så kallad licens som ger tillträde till specialskolan och ”ryggsäckspengarna”. Denna licens kan användas antingen till mer resurser i grundskolan för eleven eller att byta till en lämplig specialskola. Vilket kluster som är mest lämpligt för eleven är upp till föräldrarna men styrelsen kan ge viss vägledning, allt detta enligt rektor CR2.

Rektor AR2 berättar att det även i den ”vanliga” skolan finns en typ av specialskola, så kallad SBO. SBO är ett mellanting mellan klustren och den ”vanliga” skolan. Undervisningsnivån i SBO försöker följa den ”vanliga” skolan i den mån det går, dock anpassas den mer efter den enskilda elevens behov. Enligt rektor CR2 måste inte eleverna i SBO ha en den licens som eleverna i de olika klustren behöver. Meningen med SBO är att eleven kan gå där ett tag för

att sedan gå tillbaka till den ordinarie undervisningen eller börja i ett kluster. Målet är att så få elever som möjligt ska gå i SBO då målet är att dessa elever ska kunna gå tillbaka till den ordinarie undervisningen. Eleverna som inte kan gå tillbaka till den ordinarie skolan på grund av sina svårigheter hålls kvar så länge som möjligt i SBO innan de flyttas till ett kluster. Enligt rektor AR2 beror detta på att det är billigare att ha en elev i SBO än i ett kluster.

5.1.2 Rektorernas roll i skolan

Rektor AR1 arbetar för att få ett bättre undervisningssätt och för att ge stöd till lärarna. Denna rektor har bland annat anställt en extra pedagog som stödjer de andra pedagogerna i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Denna stödpedagog tittar även över de metoder som skolan använder sig av, detta för att hela tiden förbättra undervisningen. Vid ett antal tillfällen kommer även en specialist till skolan och informerar om hur man kan arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Denna specialist ger även stöd till pedagogerna. Rektor AR2, som arbetar på samma skola som rektor AR1, tillägger även att man arbetar för att försöka ge alla elever en bra undervisning så att de inte behöver förflyttas till en specialskola. Detta är dock svårt att genomföra med de små klassrum och stora undervisningsgrupper som man idag har på skolan.

5.1.3 Inkludering eller exkludering?

Rektor CR1 tycker personligen att inkludering är positivt men tror inte att det fungerar på ett bra sätt för alla elever. För vissa elever är det möjligt men det beror på pedagogens kunskaper om elever i behov av särskilt stöd och hur man bemöter dessa elever. Det blir lättare för pedagogen att arbeta på ett bra sätt om man har en mindre undervisningsgrupp, vilket det är i klustren. Rektor BR1 menar att många av eleverna i dennes skola skulle fungera i grundskolan, med stöd från specialskolan och deras expertis. Denna rektor hävdar att det är bra för eleverna att gå i skolan i området kring hemmet. Samtidigt finns det då svårigheter med att träffa det stödteam, logoped, terapeuter med flera, som finns på specialskolorna. Denna rektor har även erfarenhet av att elever i behov av särskilt stöd som börjar i grundskolan ofta kommer till specialskolan så småningom då de inte vill vara avvikande. En annan svårighet som denna rektor ser är att när det gäller elever med flerfunktionshinder kan det vara svårt att få den omsorg i grundskolan som dessa elever behöver. Rektor AR1 anser att valet av inkludering eller exkludering måste bero på vad som är bäst för eleven. Det är viktigt att man tar hänsyn till både det sociala och emotionella. Rektor AR2 påpekar att inkludering inte kan fungera i nuläget eftersom pedagogerna i grundskolan inte har kunskaperna för att möta alla elever eftersom de inte har specialpedagogisk kompetens. Rektorn lyfter även fram att alla föräldrar inte alltid accepterar att det går mer resurser till vissa elever i en klass. Föräldrar vill att deras barn ska ha de bästa förutsättningarna och inte komma i "andra hand" bara för att pedagogen ger extra mycket tid till några få elever. Rektor AR2 anser dock att idén med inkludering är positiv. Rektor AR2 gav ett exempel på när inte inkludering fungerar. Rektorn berättar om en elev som hade stora svårigheter i skolan på grund av att eleven inte fann sin plats i den "vanliga" undervisningen på grund av sin diagnos. Detta medförde att eleven fick dåligt självförtroende, blev aggressiv och kände sig avvikande. Dessa faktorer påverkade både elevens sociala umgänge och även rent kunskapsmässigt, då denna inte kunde koncentrera sig på skolarbetet.

5.1.4 Handikappanpassning

Denna fråga ställdes till både rektorer och pedagoger, men vi har valt att ta upp denna fråga under samma rubrik för att kunna jämföra rektorernas svar med pedagogernas. Rektor AR2 menar att dennas skola är handikappanpassad därför att skolan i nuläget enbart har ett plan vilket gör det lätt för elever i exempelvis rullstolar att röra sig i byggnaden. Samma rektor berättar även att skolan ska få en till våning, dock menar han att det inte behövs en hiss då elever i rullstol kan ha sitt klassrum på undervåningen. Rektorn säger även att det inte ingår i finansieringen, som man fått av staten, att bygga en hiss. Om skolan någon gång skulle få en elev i rullstol får man lösa det genom att flytta dennes klass till den nedre våningen.

Pedagogerna på samma skola anser dock att skolan inte alls är anpassad för elever med funktionshinder. Pedagog A1 påpekar att nästan inga allmänna skolor är handikappanpassade utan enbart de som är byggda de senaste åren. Klusterskolorna är självklart mer anpassade efter elever med funktionshinder, men pedagogerna anser att det skulle kunna vara ännu bättre. Pedagog B3 nämner bland annat att dennes skola har alldeles för dålig belysning, vilket gör det svårt för de elever som har synskador att se ordentligt utifrån de förutsättningar de har.

5.1.5 Sverige - en förebild

Vad alla pedagoger och även rektorerna i Nederländerna påpekade starkt, är att Sverige är ett föregångsland när det gäller en mer inkluderad skola. I Nederländerna anser man att Sverige har kommit väldigt långt när det gäller visionen ”en skola för alla” och har förhoppningar om att få ett skolsystem som liknar Sveriges. Flera rektorer har tidigare gjort studiebesök i olika delar av Sverige för att se hur den svenska skolan arbetar.

5.2 Pedagogers perspektiv

5.2.1 Elever i behov av särskilt stöd

Den första frågan vi ställde var om pedagogen har elever i behov av särskilt stöd i sin klass. Denna fråga ställdes enbart till de pedagoger som arbetar på den allmänna skolan eftersom det i klusterskolorna bara går elever som är i behov av särskilt stöd. Pedagog A1 har fem elever i sin klass med behov av särskilt stöd. Dessa elever har diagnoser som är bland annat dyslexi, autism, hörselskador och en elev med IQ73, vilket innebär att denna elev ligger på gränsen till lätt utvecklingsstörning. Samma pedagog har även många stökiga pojkar i sin klass vilket medför att det finns många svårigheter i klassen. Pedagog A2 arbetar som specialpedagog på den allmänna skolan och möter därför enbart elever som behöver extra stöd i undervisningen. Den tredje pedagogen som vi intervjuade på denna skola, pedagog A3, menar att det alltid finns elever i behov av särskilt stöd i klasserna och att problematiken upptäcks först när eleverna börjar skolan.

5.2.2 Resurser i skolan

Alla elever som har en diagnos får sina resurser i form av de så kallade ”ryggsäckspengarna”. Dessa pengar används på olika sätt utefter vad eleven behöver. Pedagog A1 berättar att med hjälp av ”ryggsäckspengarna” har man bland annat köpt in en mikrofon som pedagogen använder så att eleven med dålig hörsel kan tillgodogöra sig undervisningen. För eleven med

IQ73 används dessa pengar till material och individuell undervisning hos en specialpedagog. För eleven med autism har man sökt pengar och väntar på besked vilket gör att eleven ännu inte har fått några extra resurser. Pedagog A3 anser att det finns väldigt få resurser att tillgå. Vad denna pedagog får för slags resurser är ett samtal med en lärarcoach, med inriktning mot specialpedagogik, en gång var tredje vecka. Pedagog A3 påpekar även att om en elev ska få resurser måste pedagogerna först märka att denna elev inte klarar av den ordinarie undervisningen. Det räcker alltså inte med att föräldrarna anser att deras barn är i behov av särskilt stöd. Pedagog A2 menar att föräldrarna, utöver ”ryggsäckspengarna”, betalar 25 euro (cirka 250 sek) per läsår till extra resurser. Pedagog B1 som arbetar som lärarassistent i en kluster 3-skola påpekar att alla elever i denna skola har ”ryggsäckspengar”. Dessa används till att individualisera undervisningen för varje enskild elev. Som exempel tillverkar de mycket eget material vilket de kan göra på grund av ”ryggsäckspengarna”. Pedagogerna C1 och C2, som intervjuades tillsammans, berättar att de har tillgång till en logoped. Eleverna i deras klasser, med svår autism, kan få extra hjälp i ”det blå huset”. Detta hus används för att eleverna ska få individuell hjälp av en annan pedagog, ett par timmar i veckan. Pedagog C3 berättar att de alltid är minst två pedagoger i varje klass och att klasserna är små till antalet. Även denna pedagog berättar att elever med svår autism kan få individuell undervisning ett par timmar i veckan. Pedagog C3 nämner även att specialskolorna har mer pengar utöver ”ryggsäckspengarna” än allmänna grundskolan har och kan därför erbjuda mer resurser. Alla pedagoger inom kluster 4 nämner att det finns mer pengar att tillgå i specialskolorna än i den allmänna grundskolan. Pedagog C5 menar att regeringen vill ha specialskolor eftersom det blir billigast.

5.2.3 Riktlinjer för arbetet med elever i behov av särskilt stöd

I denna fråga råder oenighet, då pedagogerna har olika uppfattning om utifall det finns en nationell läroplan eller inte. Ingen av pedagogerna verkar vara helt klar över vilka riktlinjer som verkligen finns och hur man ska använda dem. Pedagog A1 menar att det finns en skolplan som fungerar som riktlinjer för skolan och är utarbetad utefter nationella mål som alla skolor måste arbeta efter. I dessa mål finns även riktlinjer för hur man ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd, vilket även pedagog A2 påpekar. Pedagog C4 berättar att det finns en skolplan som lärarna tillsammans utarbetar årsvis, dock vet inte denna pedagog om det finns nationella riktlinjer för hur skolplanen ska utarbetas. Pedagog B2 berättar att man arbetar efter riktlinjer men de är inte speciella för eleverna inom kluster 3, utan gäller för alla elever. Denna pedagog tror dock att det inom några år kommer att finnas mer specificerade riktlinjer för de olika klustren. Pedagog B3 säger att det inte finns några nationella mål, bara lokala skolplaner, och att man arbetar tillsammans med andra skolor när man skriver dessa. Pedagog B1 berättar att det finns mål för eleverna som kommer från regeringsnivå. För eleverna i specialskolan görs det varje år individuella planer. Detta är mål för vad eleven ska uppnå under året både emotionellt, socialt och kunskapsmässigt. Många pedagoger inom specialskolan talar om dessa individuella planer. Pedagog B3 berättar också att för att kunna arbeta efter dessa individuella planer måste föräldrarna godkänna och skriva under dessa. Om föräldrarna inte skriver under måste planen omarbetas tills den godkänns. Pedagog C3 säger att det finns en skolplan. I skolplanen kan man läsa om hela skolan och också hur man ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Det finns också en plan för den enskilda gruppen vilket är en plan som är mer detaljrik än skolplanen. Där kan man läsa hur man arbetar med gruppen, vilken nivå eleverna arbetar på och hur man möter varje enskild individ. Både pedagog C1 och C2 berättar att det finns en nationell läroplan där målen som ska följas preciseras, dock hittar varje pedagog sin egen väg för att hjälpa eleven att nå målen. Det är alltså upp till skolan hur målen ska uppnås.

5.2.4 Så här arbetar man i Nederländerna

Pedagog A1 menar att det krävs ett enormt tålamod för att arbeta med eleverna i behov av särskilt stöd i dennes klass. Det gäller att bygga upp ett förtroende mellan eleven och pedagogen. Utifrån detta kan man sedan tillgodose alla elevers behov. Man måste även ha i åtanke att alla elever är olika vilket gör att pedagogen behöver se till varje enskild individ. Samma pedagog tar upp ett exempel från sin egen klass. Han nämner då eleven med IQ73 som arbetar på sin egen nivå och med eget material, samtidigt som resterande klassen arbetar med annat och menar att denna inkludering fungerar bra. Pedagog C4, som arbetar med elever med autism och ADHD, menar att det är viktigt att arbeta efter samma strukturer och lägga upp lektionerna på samma sätt när man arbetar med dessa elever. Denna pedagog inleder lektionen med en gemensam genomgång för att sedan låta eleverna arbeta enskilt i sina arbetsböcker. Allt eftersom eleverna blir klara med sina uppgifter får de välja något praktiskt att arbeta med, som exempel lägga pussel.

Många av pedagogerna inom de olika klustren hävdar att strukturen är en av de viktigaste delarna när man arbetar med elever i behov av särskilt stöd då detta ger eleverna trygghet i skolan. Pedagog C3 berättar om vikten av att placera eleverna på rätt sätt i klassrummet så alla elever får arbetsro. Detta har även flera av de andra pedagogerna nämnt. Pedagog C3 berättar att eleverna i klassen sitter i grupper om max fyra men för vissa elever fungerar inte detta vilket gör att dessa sitter enskilt eller i par. Samma pedagog använder sig mycket av bilder då detta är ett tydligt och bra arbetssätt när man arbetar med elever med autism. En av denna pedagogs elever får ofta utbrott vilket har underlättats sedan eleven fick en bild av ett argt barn. När eleven blir arg måste denna komma och visa detta kort vilket leder till att eleven vet hur denna ska gå tillväga och därmed hantera situationen. Pedagog C6 anser att när man arbetar med elever i behov av särskilt stöd lägger man större vikt vid det sociala arbetet än vid det kunskapsmässiga. Det krävs mycket diskussioner med eleverna kring hur man kan hantera olika situationer då detta inte alltid är självklart för elever med vissa diagnoser. Samma pedagog poängterar att det är viktigt att lära känna eleverna riktigt bra för att kunna hjälpa dem optimalt, vilket självklart inte bara gäller för elever i behov av särskilt stöd. Denna pedagog menar även att när man arbetar med elever inom kluster 4 är det viktigt att bygga upp en bra klassgemenskap, detta för att elever med dessa diagnoser ofta har svårt med det sociala umgänget. Pedagog C6 avslutar med att säga att samarbetet pedagoger emellan är en självklar del för att undervisningen ska fungera både för pedagoger och för elever.

5.2.5 ”En skola för alla”

Många av pedagogerna vi intervjuat var väl medvetna om vad ”en skola för alla” innebär då det i Nederländerna finns en liknande vision. Pedagog C4 har dock aldrig hört talas om visionen och förstod inte innebörden. Efter att ha analyserat vårt resultat kan vi se att pedagogerna från grundskolan är mycket mer positiva till ”en skola för alla” än pedagogerna från specialskolan. Pedagogerna i specialskolan ser ”en skola för alla” som en positiv vision men ser för många svårigheter i att genomföra den.

När ”en skola för alla” kommer på tal tar pedagog A1 upp att det förr fanns två olika slags skolor. En ”normal” och en för elever i behov av särskilt stöd. Nu arbetar man mer för att föra dessa två samman genom att arbeta för ”en skola för alla”. Pedagog A1 anser att detta är både bra och dåligt eftersom de flesta elever behöver mindre grupper och mer uppmärksamhet vilket pedagogerna inte anser att eleverna får i ”vanliga” skolan. Samma pedagog tar sedan upp ett exempel som handlar om eleven med IQ73, vilket är en elev som har haft stora svårigheter under sin skolgång. När en utredning väl gjordes var det för sent för eleven att göra en smidig

övergång till specialskolan. Pedagog A1 menar då att det är positivt att eleven fick gå kvar i den allmänna skolan, trots sin diagnos, och då med hjälp av olika resurser. En annan pedagog som är positiv till ”en skola för alla” är pedagog C7 som anser att exkludering enbart leder till att eleverna går miste om det sociala i hemmiljön då det inte finns så många specialskolor och eleverna då ofta tvingas åka lång väg till skolan. Samma pedagog påpekar att elever med autism ofta blir mycket ensamma på grund av detta.

Pedagog B2 tror inte på ”en skola för alla”. Pedagogen anser att visionen skulle kunna fungera med små barn men ju äldre eleverna blir, ju svårare kommer den bli att genomföra. Pedagogerna C1 och C2 ser ”en skola för alla” som något positivt men tror att det enbart skulle fungera om specialskolan och grundskolan fortfarande var uppdelade men dock att alla eleverna var i samma skola. Dessa pedagoger ser det som negativt att eleverna i specialskolan nu aldrig ser ”normala” elever. Detta kan förhindras genom att alla elever går i samma skola men har undervisning i olika klassrum. Man anser även att samarbetet mellan grundskolan och specialskolan borde öka då pedagogerna på detta sätt kan lära av varandra. Pedagog A2 anser att Nederländerna nästan har ”en skola för alla” då eleverna tillsammans med sina föräldrar har möjlighet att välja vilken skolform eleven ska gå i. Pedagog B1 ser också en ”skola för alla” som något positivt men tror inte att Nederländernas skolor är beredda för inkluderande undervisning vilket även pedagog A3 anser. Pedagogen anser att det i dagens skola är för stora klasser för eleverna i behov av särskilt stöd och samtidigt har inte lärarna tillräckliga kunskaper för att ta emot alla elever. Denna pedagog ser att som skolsystemet nu är uppbyggt, så ser eleverna aldrig några olikheter. Samtidigt är det bra att eleverna går i skolan med elever med liknande funktionshinder då de inte blir så avvikande. I specialskolan anser pedagog B1 också att eleverna får mer tid att göra saker i sin egen takt än de hade fått i grundskolan. Nästan alla pedagoger inom kluster 4 finner att eleverna med denna problematik aldrig skulle klara av de stora klasserna i grundskolan då de har för stora svårigheter. Pedagog C3 påpekar att eleverna på dennes skola, kluster 4, inte skulle fungera i den vanliga skolan på grund av att deras problematik är så allvarliga. Pedagogen tar upp ett exempel och beskriver en situation där en elev kommit från grundskolan. Man såg en stor förändring hos eleven då man märkte att den från början var olycklig och efterhand såg man hur eleven började finna sig tillrätta i skolan. Samma pedagog ser också att få elever från specialskolan skulle komma tillrätta i grundskolan.

Pedagog A1 som arbetar i den allmänna skolan påstår att man försöker ”behålla” de elever som är i behov av särskilt stöd så länge som möjligt. Inom specialskolan finns det en annan uppfattning om detta då pedagog C5 menar att vanliga skolan är för snabb med att skicka eleverna till specialskolan från grundskolan. Denna pedagog menar också att det är viktigt att inte hålla kvar eleverna i specialskolan för länge då det är möjligt att gå tillbaka till grundskolan om detta skulle fungera.

Vi frågade även pedagogerna om de ansåg att ”en skola för alla” skulle fungera om alla resurser från specialskolorna följde med in i grundskolan. Detta var de flesta tveksamma mot och trodde inte att visionen skulle kunna genomföras ändå.

5.3 Klassrumsobservationer

Vi har tidigare nämnt att vi innan avresan kommit överens om ett antal observationspunkter i fall vi skulle få tillfälle att utföra observationer. Precis som våra intervjufrågor baserade vi våra observationspunkter på vårt syfte.

Observationspunkter:

- Hur ser klassrumsmiljön ut?
- Hur många elever går i varje klass?
- Är skolan handikappanpassad?

5.3.1 Klassrumsmiljön och elevantal

Under våra observationer i specialskolan har vi sett att klassrummen är väl utformade efter elevernas behov. De är tydliga och strukturerade. När det gäller kluster 4 är detta väldigt viktigt därför att elever med bland annat autism eller ADHD kräver en bra struktur för att fungera i ett socialt sammanhang. Vi observerade att det i varje klassrum fanns minst en avskild plats för elever som behövde få lugn och ro när de arbetade. I klassrummen satt eleverna i grupper om två eller flera, vissa elever satt även ensamma, allt för att skapa den bästa lärandemiljön som möjligt för dessa elever. Klassrumsmiljön i kluster 3 var snarlik den i kluster 4 men skillnaden var att klassrummen var mer rymliga eftersom många elever satt i rullstol. Vi observerade även att det i varje klassrum fanns minst tre datorer som var tillgängliga för eleverna. Den allmänna skolan skiljde sig mycket från klusterskolorna eftersom klassrummen var mindre i relation till elevantalet.

Vi kunde observera en stor skillnad mellan grundskolan och specialskolorna. I den allmänna skolan är det runt 24 elever i varje klass, det tas ingen hänsyn till om det finns elever i behov av särskilt stöd i klassen, det är lika många elever i klassen trots detta. I kluster 3-skolorna är det runt sju till åtta elever i varje klass då elevantalet anpassas till lokalerna och utefter elevernas hjälpmedel, exempelvis rullstolar. Har eleverna enbart mental problematik, alltså inga fysiska funktionshinder, är det cirka tolv elever i varje klass. I detta kluster bestod elevantalet av blandat pojkar och flickor. I kluster 4 däremot gick det nästan enbart pojkar, flickorna var mycket sällsynta. I detta kluster var det cirka tolv elever i varje klass.

5.3.2 Handikappanpassning

Precis som pedagogerna påpekade i intervjuerna observerade vi under våra besök att skolorna inte var så handikappsanpassad som de skulle kunna vara. Den allmänna skolan hade bland annat ingen handikapptoilet. Toaletterna bestod av små bås där en rullstol aldrig skulle få plats. Kluster 3-skolorna hade bättre anpassade toaletter. En av skolorna saknade dock förrådsutrymme där extra rullstolar och hjälpmedel kunde förvaras. Om detta problem hade åtgärdats hade korridorerna varit bra anpassade till rullstolar, då det i nuläget var det lite trångt. Positivt var att den första kluster 3-skolan vi besökte hade både idrottssalar och simbassäng där eleverna kunde få träning.

6 Diskussion

6.1 Jämförelse över skolsystemen

För ge en tydlig överblick över det svenska och det nederländska skolsystemet, med dess skillnader och likheter, har vi valt att inleda vår diskussion med en jämförelse.

Det svenska skolsystemet omfattar barn från ett års ålder och uppåt. Vid sju års ålder börjar man den obligatoriska grundskolan där går man tills man fyllt 16 år. I Nederländerna börjar man i grundskolan vid fyra års ålder och går där tills man fyllt tolv år. Från 12-16 år går man på högre grundskolan vilket kan jämföras med det svenska högstadiet. Innan dess finns en förskola som dock inte är obligatorisk. Förskolan i Sverige är inte heller obligatorisk, skillnaden är att den svenska förskolan följer en läroplan vilket den nederländska inte gör. Den stora skillnaden mellan Nederländernas och Sveriges skolsystem är att de har olika upplägg gällande undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. I Nederländerna finns, parallellt med grundskolan, specialskolan som är indelad i fyra olika kategorier. I Sverige har vi, parallellt med grundskolan, särskolan och specialskolan. Den största skillnaden är att elever med diagnoser som autism eller ADHD många gånger är inkluderade i grundskolan. Utifrån vår studie har vi kommit fram till att de elever som går i kluster 3 i Nederländerna motsvarar de elever som går i den svenska särskolan, självklart med vissa undantag. Den svenska specialskolan är en skola för de elever som har hörsel- eller synskador vilket kan jämföras med de Nederländska kluster 2-skolorna. Slutligen kommer vi alltså fram till att medan Nederländerna har fyra olika kategorier av specialskolor har vi i Sverige enbart två.

6.2 Riktlinjer

Som man kan läsa i vår litteraturgenomgång så har vi i Sverige en läroplan (Lpo-94) som alla som arbetar i skolan är skyldiga att följa. I Nederländerna finns det riktlinjer som kommer från regeringsnivå och sedan får skolorna själva skriva en lokal skolplan. 1998 kom, enligt *Dutch eurydice unit* (2005), den läroplan som idag gäller för Nederländerna (s. 58). I båda länderna finns det riktlinjer för hur man ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Genom vår studie har vi fått intryck av att läroplanerna behandlas olika i de två länderna då den svenska läroplanen verkar ha större status i den svenska skolan än vad den nederländska har i den nederländska skolan. Våra skäl till denna uppfattning är att ingen av pedagogerna vi har intervjuat i Nederländerna verkar vara helt klar över vilka riktlinjer som verkligen finns och hur man ska använda dem.

6.3 Inkludering eller exkludering?

Vad vi kan se som en stor skillnad är att man i Nederländerna har en tendens att så fort som möjligt placera en elev i specialskolan medan vi i Sverige strävar mer efter att ha kvar eleverna i grundskolan. Vad som är viktigt att påpeka är att både Nederländerna och Sverige har haft, och kanske ännu har, en tradition där man exkluderar den som avviker från normen.

Enligt de nederländska rektorerna är målet att man ska försöka ”behålla” de elever som är i behov av särskilt stöd så länge som möjligt i grundskolan innan de förflyttas till specialskolan, trots detta såg vi att så var inte fallet. Man tror gärna att rektorernas vilja att behålla eleverna i grundskolan är med tanke på elevens bästa, dock fick vi sedan svaret att det är en kostnadsfråga. Det är billigare att ha elever i behov av särskilt stöd i grundskolan än i ett kluster.

En anledning till att det är dyrare att placera en elev i specialskolan är att dessa skolor inte är så många vilket medför att många elever får lång resväg till skolan. I Salamancadeklarationen kan man läsa att det är tryggt för eleven att gå i en skola nära sitt hem då det är där man har sina vänner och fritidsintressen (Svenska Unescorådets skriftserie 2001:1, s.5-6). Elever som har lång resväg till skolan kan då bli väldigt ensamma på fritiden. Detta kan man också läsa om i vårt resultat där pedagog C7 tar upp att exkludering av elever från skolan nära hemmet kan leda till utanförskap. Salamancadeklarationen är en deklARATION som både Sverige och Nederländerna har skrivit under vilket gör att Nederländerna inte håller vad de skrivit under.

En stor skillnad vi kan se mellan Sverige och Nederländerna är att på grund av att Sverige inte har samma system gällande specialskolor som Nederländerna måste Sverige lösa den problematik som uppstår kring elever i behov av särskilt stöd i grundskolan. Vad vi kunde se i Nederländerna är att om en elev kräver för mycket resurser i grundskolan och inte riktigt passar in, har man där lättare för att då placera eleven i en specialskola. Vad vi kan se är att elever med mer utåtagerande diagnoser som bland annat ADHD och autism, och som på grund av sina diagnoser ”stör” resterande elever, i Nederländerna fort placeras i detta kluster. I Sverige finns då den stora skillnaden att vi inte har någon specialskola för dessa elever utan de är inkluderade i den ”vanliga” skolan eller går i särskolan vilket medför att man i många fall måste lösa svårigheterna som uppstår inom grundskolans väggar. Pedagogerna i Nederländerna kunde verkligen inte förstå hur elever inom kluster 4 kunde fungera i grundskolan i Sverige.

6.4 Fördelar och nackdelar med exkludering

I Sverige arbetar vi idag för en mer inkluderad undervisning vilket betyder att man arbetar för att elever med olika diagnoser ska vara en del av den ”vanliga” klassen. När man ser till Nederländerna har de inte kommit riktigt lika långt när det gäller inkludering men det förekommer dock att man inkluderar elever i behov av särskilt stöd i den ”vanliga” skolan. I vårt resultat kan man läsa om den nederländska pedagogen A1 som arbetar i den allmänna skolan och har ett antal elever i sin klass som behöver extra stöd. En intressant iakttagelse vi gjort under vår studie är att det kan vara svårt att se gränsen för vilka elever som ska till specialskolan och vilka som inkluderas i allmänna skolan. Hur bestäms detta? En förutsättning och ett krav för att en elev ska placeras i specialskolan är att eleven har fått en diagnos vilket man kan se i både det nederländska och det svenska skolsystemet. Enligt Carlbeck-kommittén (SOU 2003:35) är det i Sverige föräldrarnas beslut var eleven ska placeras. Många svenska föräldrar som har ett barn som är särskolemässig väljer dock oftast särskolan framför grundskolan, eftersom de anser att det är där deras barn kan få den bästa undervisningen (s. 115).

Andersson (1996) menar att alla barn är olika och att i vissa fall kan olikheterna skapa problem i undervisningen. Samma författare menar vidare att exkludering kan vara en lösning på dessa problem då man genom att exkludera elever ger pedagogen mer utrymme att möta

alla elever på deras egen nivå. ”Om man inom skolans ram inte kan ge eleverna en upplevelse av en ”rättvis” skolmiljö, mår eleverna bättre i en segregerad skola” (Andersson, 1996, s.75). Detta kan man även se i Nederländerna då föräldrarna, precis som i Sverige, förväntar sig en positiv utveckling om eleven förflyttas till specialskolan och därför hellre väljer detta alternativ. I resultatet kan man läsa att både rektorerna och pedagogerna i Nederländerna anser att elever i behov av särskilt stöd får den bästa undervisningen i specialskolan. Detta beror på att i specialskolan är klasserna mindre och pedagogerna fler vilket gör att eleverna där får det stöd i undervisningen vilket de kanske inte fått i grundskolan.

6.5 ”En skola för alla”

I Sverige började skolan arbeta för visionen ”en skola för alla” i och med Lgr-80. I Nederländerna däremot började man arbeta för visionen 1991 vilket gör en skillnad på elva år. Detta kan vara och är en viktig faktor till varför Nederländerna inte har kommit lika långt i arbetet med en mer inkluderande undervisning.

Trots att många föräldrar i Nederländerna föredrar att deras barn går i specialundervisning och att föräldrarna i Sverige föredrar särskolan har båda länderna en vision om ”en skola för alla” där man ska arbeta för en mer inkluderande skola. Vad vi kommit fram till i vår studie är att många pedagoger och rektorer som arbetar i den nederländska skolan inte anser att ”en skola för alla” i nuläget skulle fungera. Anledningen är att i dagens skola går det många elever vilket gör att klasserna blir alldeles för stora för att man ska kunna tillgodose alla elevers olika behov. Man påpekar även att lokalerna inte är anpassade efter att ta emot alla elever. Detta är även något som vi observerat under våra besök på sex skolor i staden Zwolle, Nederländerna. Enligt Persson (2003) ställer ”en skola för alla” stora krav på pedagogen eftersom innehåll och undervisningsmetoder måste anpassas ännu mer efter eleverna (s.133). Detta eftersom elevernas kunskapsnivå varierar ännu mer än om man skulle ha undervisat en mer homogen grupp. I Sverige har vi kommit närmare visionen ”en skola för alla” än i Nederländerna. Den största skillnaden är att man i Nederländerna exkluderas eleverna till specialskolor mycket mer än vad vi gör i Sverige. Enligt Emanuelsson (2005) har det i Nederländerna länge varit accepterat att exkludera elever som är i behov av särskilt stöd och låta dem gå på en speciell skola (s.124). Vi tror att detta kan bero på att Sverige i jämförelse med Nederländerna är ett stort land med ett lågt invånarantal, vilket har medfört att det främst i norra Sverige inte har gått att ha specialskolor då elevantalet som är i behov av särskilt stöd inte varit så stort. Inkludering har då blivit den enda lösningen eftersom man inte kan starta en speciell skola för ett litet antal elever.

6.6 Ekonomiska resurser och resurser i form av kompetensutveckling

Innan vi reste till Nederländerna läste vi i boken *The education system in the Netherlands* (2005) att i den nederländska skolan har varje elev som har en diagnos rätt till extra pengar som ska användas till att förbättra den enskilda elevens behov. Man kallar dessa pengar för ”ryggsäckspengar” (Dutch eurydice unit, 2005, s.159). Detta bekräftades under vårt besök då flera pedagoger och rektorer berättade om elevernas ”ryggsäckspengar”. De berättar att pengarna bland annat används till att köpa in extra material, speciella mikrofoner som används när man har elever med hörselskador och till att kunna ha mindre klasser. I Sverige

har vi också ”ryggsäckspengar” och även dessa används som extra resurser i skolan. Dessa pengar är i Sverige, precis som i Nederländerna, öronmärkta för varje elev som är i behov av särskilt stöd (Persson, 2003, s.136).

Vad vi observerade under vårt besök i Nederländerna, och som vi även fick bekräftat av pedagoger och rektorer, var att specialskolorna har mycket mer resurser än vad grundskolan har. Detta beror bland annat på att varje elev i specialskolan har ”ryggsäckspengar” i grundskolan men däremot är det enbart ett fåtal elever som har dessa pengar. Vad vi bland annat fick ut utav våra intervjuer var att pedagogerna inte förstod att pengarna från specialskolorna skulle följa med till grundskolan om man genomförde ”en skola för alla”. Detta gjorde att de flesta pedagoger var tveksamma mot om visionen skulle fungera i verkligheten.

Enligt Ahlberg (2001) är det dock inte bara ekonomiska resurser som avgör hur man arbetar med elever i behov av särskilt stöd utan traditionen för hur man bemöter dessa elever spelar en minst lika stor roll, alltså hur skolan ser på elever i behov av särskilt stöd. I Sverige anser man att för att kunna stödja elever i behov av särskilt stöd är det en förutsättning att pedagogen är medveten om att svårigheterna kan uppstå. För att kunna stödja alla elever med dess olikheter måste lärarna få möjlighet att utveckla sitt kunnande genom kompetensutveckling (s.82, 90-91). Pedagogerna i Nederländerna, som deltagit i vår studie, är även tveksamma mot om pedagoger i grundskolan har kompetensen att möta alla elever. Enligt Emanuelsson (2005) har grundskolan i Nederländerna haft svårt att hantera elever i behov av särskilt stöd i klassrummet, varav många elever med svårigheter förflyttas till specialskolor. Nyligen kom dock ett krav från den nederländska regeringen att kunskapen om elever i behov av särskilt stöd måste öka i skolan. Vidare skriver Emanuelsson (2005) att kompetensutvecklingen inom specialpedagogik i den nederländska skolan har varit svår att implementera eftersom de nederländska pedagogerna inte känner att de har tid att vidareutbilda sig. Trots detta har kompetensutvecklingen inom detta område börjat att ökat, vilket vi anser är en bidragande faktor till en mer inkluderande undervisning.(s.124-125, 127) I Sverige finns det sedan 1990/1991 en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning som erbjuds till alla pedagoger som vill vidareutbilda sig. Vad som bör påpekas är det som Andersson (1996) lyfter fram, att kommunerna dock inte alltid känner att de har råd att erbjuda sina pedagoger denna vidareutbildning (s.79-81). Med denna kompetensutveckling i de båda länderna ser vi att Nederländerna börjar närma sig Sverige när det gäller ”en skola för alla”.

6.7 Intressanta iakttagelser

Under våra observationer i kluster 4 såg vi att det nästan enbart var pojkar i skolan. I nästan alla klasser gick det enbart pojkar men i vissa klasser fanns det någon enstaka flicka. I en OECD-rapport kan man läsa att det är dubbelt så många pojkar som flickor som behöver specialpedagogiskt stöd. Detta kan tyda på att pojkar i högre grad än flickor har svårt att finna sin plats i skolan (Persson, 2003, s.53). I Sverige blir detta faktum inte lika tydligt då alla elever med liknande diagnoser oftast är inkluderade i grundskolan. Dock kan vi se, utifrån våra erfarenheter, att många elever i Sverige med dessa diagnoser också är pojkar.

6.8 Avslutande reflektioner

I vår inledning nämner vi att ett av våra mål med denna studie är att se vad Sverige och Nederländerna kan lära av varandra när det gäller inkluderande undervisning. Efter att vi har sett hur Nederländernas skolsystem ser ut kan vi bli mer kritiska mot det svenska skolsystemet. Är det verkligen det idealiska att inkludera alla elever i samma skola? Utifrån vår studie kan vi se mycket positivt med Nederländernas specialskolor, då detta verkar fungera mycket bra. Man ser bland annat att eleverna känner sig som en viktig del i klassen eftersom de inte skiljer från mängden. På klusterskolorna var det små klasser med många pedagoger vilket medför att varje elev kan få den uppmärksamhet och hjälp som den behöver. Enligt Andersson (1996) är det i vissa fall positivt att exkludera elever för att kunna skapa en bra lärandemiljö för varje enskild individ. Andersson (1996) menar vidare att om man inte kan ge alla elever en positiv undervisning i en inkluderande skola kan det vara bättre för eleverna att exkluderas (s.73, 75). Rektor AR2 nämner även detta och talar då om en elev som inte mår bra av en inkluderande skola eftersom eleven kände sig för annorlunda. Detta medförde att eleven fick ett väldigt aggressivt beteende som påverkade elevens sociala umgänge negativt. Vad vi anser att Nederländerna kan lära av Sverige är att en inkluderande skola verkligen kan fungera men att det kräver att alla verksamma inom skolan har en positiv inställning till visionen ”en skola för alla”. Som vi tidigare har skrivit är Sverige ett föregångsland till Nederländerna och vi hoppas att de har ännu mer att lära av Sverige i arbetet för en mer inkluderande skola.

Det är viktigt att tänka på att ”en skola för alla” ställer stora krav på pedagogen och även tillgång till resurser (Persson, 2003, s.133). ”En skola för alla” kräver också att alla pedagoger har någon slags specialpedagogisk kompetens då detta behövs när elever i behov av särskilt stöd inkluderas i grundskolan (Andersson, 1996, s.79-81). De nederländska rektorerna och pedagogerna ser ”en skola för alla” som en stor utmaning. Vi anser att pedagogerna måste ändra sitt synsätt och inte bara se svårigheterna med visionen utan också se det som en positiv utveckling för hela skolsystemet. I FN:s barnkonvention som både Nederländerna och Sverige har undertecknat står att varje barn alltid ska uppmärksammas, så att barnets bästa sätts i centrum. Detta ser vi att båda länderna gör, dock på olika sätt. I Nederländerna kunde vi se att det skolsystem de har idag fungerar bra och att de flesta elever trivs och vet sin roll i denna, på många sätt, exkluderande skola. I motsats till detta ser vi även att det svenska skolsystemet fungerar bra, i många fall ännu bättre. Detta grundar vi på att eleverna växer upp i en skola där olikheterna tas tillvara på ett positivt sätt då det är på detta sätt som vårt samhälle ser ut. ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla” (*Lärarens handbok*, 2001, s.9). Som vi skrivit i vår inledning tolkar vi detta som att en av skolans viktigaste uppgifter är att tillvarata alla elevers olikheter och visa på det positiva med detta.

6.9 Förslag till fortsatt forskning

”En skola för alla” är som vi skrivit tidigare i vår uppsats ett aktuellt och väldigt omdebatterat ämne. Då detta är en vision som ännu inte är implementerad i skolan finns det fortfarande mycket att ta reda på kring detta ämne. Vi kommer nedan att redogöra för ämnen som vi anser är intressanta att forska vidare kring inom detta ämne.

Något som vi tycker hade varit intressant att veta mer om är hur andra länder i Europa arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Strävar de också efter visionen ”en skola för alla” eller finns det länder i Europa som redan uppnått denna vision? I förhållande till Nederländerna har Sverige kommit långt mot en mer inkluderande skola. Vad vi dock inte vet är hur vi förhåller oss till resterande länder i Europa.

Ett andra område som kan vara intressant att forska mer inom är hur eleverna upplever inkludering och exkludering. Vad vi skulle vilja veta är hur eleverna ställer sig till att gå i en inkluderande eller exkluderande skola. Hur påverkar det elevernas utveckling, vad gäller både kunskapsmässigt och emotionellt, på avseende om en exkluderande eller en inkluderande undervisning? Det hade även varit intressant att få föräldrarnas synpunkter om detta ämne.

Ett tredje och sista förslag till fortsatt forskning är att man genomför en exakt likadan studie i Sverige som vi genomfört i Nederländerna för att se likheter och skillnader mellan pedagogers uppfattningar om ”en skola för alla” i två olika länder.

Detta är ett väldigt viktigt ämne att forska vidare inom för att kunna utveckla skolan så att visionen ”en skola för alla” blir verklighet. Vårt mål ska vara att alla elever ska vara i samma skola och ha samma förutsättningar att utvecklas till bra medborgare.

Referenser

- Ahlberg, Ann. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Inga. (1996). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: Folksam förlagsservice.
- Dutch eurydice unit. (2005). *The education system in the Netherlands 2005*. Haag: Ministry of education, culture and science.
- Emanuelsson, Ingemar., Haug, Peder. & Persson, Bengt. (2005). *Different Policy Rhetorica and School Reality*. In D. Mitchell (Ed). *Contextualising Inclusive Education: Old and New Paradigms*. London: Routledge Falmer.
- Förenta Nationerna (2003). *Mänskliga rättigheter - Konventionen om barnets rättigheter*., Stockholm: Regeringskansliet utbildningsdepartementet.
- Kadesjö, Björn. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter (Andra upplagan)*. Stockholm: Liber.
- Läraryrket (2002). *Lärarens handbok –skollag, läroplaner och yrkesetiska principer*. Solna: ArtoDito.
- SOU 2003:35, Carlbeck-kommittén. *För den jag är-om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Oberhuemer, Pamela. & Ulich, Michaela. (1997). *Working with children in europe*. London: Paul Chapman publishing Ltd.
- O'Hanlon, Christine. (1993). *Special education integration in europe*. London: BPC.
- OECD (1991). *Reviews of national policies for education-Netherlands*. France.
- Patel, Runa. & Davidsson, Bo. (1994). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning (Andra upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt. (2003). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Rudberg, Birgitta. (1980). *Termer i pedagogik och psykologi-innebörd och ursprung*. Lund: Liber läromedel
- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001). *En skola för alla- om det svenska skolsystemet*. Stockholm: Liber.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svedner, Per Olov. & Johansson, Bo. (2004). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Svenska Uneskorådets skriftserie (2001:1). *Salamancadeklarationen och Salamanca +5*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tideman, Magnus. (Red.) (2000). *Perspektiv på funktionshinder och handikapp*. Lund: Studentlitteratur.

Organisationen Adapt-europe. <http://www.adapt-europe.org/netherlands/education.htm>, hämtad 061115.

Bilaga A, brev till Nederländerna

Hello!

We are three students from Sweden that studies pedagogics at the university of Gothenburg. This semester we are writing our examinationpaper and we are planning to do a study where we compare Sweden and the Netherlands. The topic is how the two countries work with children with special needs. We have been in touch with Tonneke van Galen who works at the university in Zwolle and she has given us your adress. To be able to accomplish our examinationpaper we have to see in real life how the two countries work and that is why we are planning to go to the Netherlands. Our visit is going to be during week 47, 20/11 – 24/11.

We are now asking you if we can come and visit your school to see how you work with children with special needs. We are also interested in doing some interviews with teachers who are working with these children.

We would be very grateful if you can help us carry through this!

Best regards

Elin Lundqvist, Ida Blom & Kajsa Wretling

Bilaga B, definitioner och intervjufrågor till pedagogerna

Our definitions

“A school for all”

A vision where all children are included in the same school. No children will be excluded because they diverge from the norm.

Children with special needs

Pupils with learning difficulties, emotional problems and diagnoses like DAMP; ADHD, and autism.

Interview questions (teachers)

1. What's your name?
2. What education do you have?
3. What ages do you teach?
4. Do you have children with special needs in your class?
5. Do you get any extra resources for teaching children with special needs? (example: extra staff, money, things that makes it easier for these children, special material.)
6. What guidelines do you have for working with children with special needs?
Curriculum local or national?
7. How do you work with children that need extra support?
8. In Sweden we have a vision called “a school for all”. Do you have something similar in your country? Do you recognize “Go to school together”?
9. Is the school designed for disabled persons?

Bilaga C, intervjufrågor till rektorerna

General interview questions (principal)

1. Can you describe your educational system?
2. Do you have special schools for the children with special needs or are they included in the public schools?
3. The educational system you are describing for us, is it similar in the whole country or is it just for Zwolle?
4. How do you work to improve the school situation for children with special needs?
5. Do you prefer inclusive education or excluding these children from the other?
6. Do you have a national curriculum or just a local? What is the school-plan we have read about in the literature about the Netherlands?
7. Can you describe the four clusters? How do they work?
8. What is the umbrella-organization?
9. Do you still have MLK- and ZMLKschools?