Bildning för alla!

En pedagogisk utmaning

THOMAS BAROW & DANIEL ÖSTLUND (RED.)

Bildning för alla!

© Högskolan Kristianstad och respektive författare, 2012
Projektredaktör: Göran Brante
Omslag och form: Curt Lundberg
Omslagsbild: ImageLibrary
Foto s. 7: Lise-Lotte Malmgren
ISBN 978-91-979422-3-2
Tryck: Högskolan Kristianstad, 2012

Bildning för alla!
En pedagogisk utmaning

Thomas Barow & Daniel Östlund (red.)

Innehåll

Förord 6

Bildning för alla! En bok tillägnad Jerry Rosenqvist 7
Thomas Barow & Daniel Östlund

Författarpresentation 9

Pedagogiska grundproblem, teorier och metoder 15

Bildbar – men inte anställningsbar 17
Inger Assarson

Från en annan(s) utsiktsplats. Narrativt inriktade ansatser i specialpedagogisk forskning 27
Lena Lang, Birgitta Lansheim & Lisbeth Ohlsson

The polyphonic classroom: Are we all special educators? 35
David Skidmore

Att lyssna till barn. I gränslandet mellan livsvärldar och systemvärlden 45
Kristina Szönyi

Evidens og effekt i specialpædagogisk forskning. Metodologiske refleksioner over undersøgelser af inkluderende perspektiver 53
Kirsten Baltzer

Internationella perspektiv på specialpedagogik 71

Specialundervisning i Danmark. Omfang og effekt 73
Niels Egelund

Har vi ein skule for alle? 85
Peder Haug

Den svårfångade inkluderingen: exemplet Finland 95
Kristina Ström & Ulla Lahtinen

The inclusion challenge 109
Julie Allan

Särskolans pedagogik och elever 121

Unga vuxna med lindriga intellektuella funktionshinder.
Om kategoriseringens konsekvenser och kampen för inflytande 123
Magnus Tideman

Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter
för personer med funktionsnedsättning 135
Elisabet Frithiof

Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret
– vad är då frågan? 145
Daniel Östlund

Integrering och inkludering 159

Inclusive education in Sweden – past, present and future issues 161
Kerstin Göransson, Claes Nilholm & Gunnlaugur Magnússon

Att diagnostisera till inkludering – en (upp)given fundering? 175
Peter Karlsudd

”Vad är det som ska åtgärdas egentligen?”
Om dokumentation i specialpedagogiska praktiker inom förskolan 185
Linda Palla

Inkluderande verksamheter. Möjligheter och hinder
i ett interaktionistiskt perspektiv 197
Siv Fischbein

Undervisningsdifferentiering …
som den inkluderende skoles store udfordring 213
Susan Tetler

Inkludering i svensk lärarutbildning 223
Bengt Persson & Thomas Barow

Epilog 232

En utmanares insatser 235
Ingemar Emanuelsson

Jerry Rosenqvist 243
Christer Ohlin

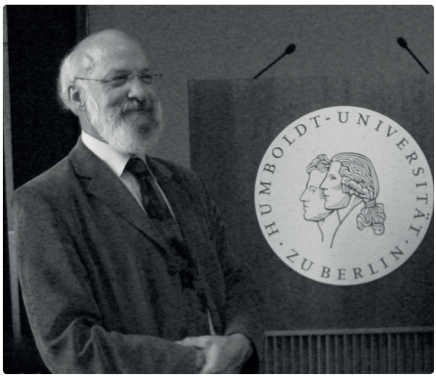
Bildning för alla!

En bok tillägnad Jerry Rosenqvist

Thomas Barow & Daniel Östlund

När Jerry Rosenqvist 1969 tog sin examen som folkskollärare hade nyligen omsorgslagen trätt i kraft – en viktig milstolpe på väg mot bildning för alla barn, ungdomar och vuxna. Trots att den allmänna undervisningsplikten introducerades 1842 i Sverige, hade fram till införande av 1967 års omsorgslag ett stort antal barn och ungdomar varit utestängda från skolan.

De första insatserna för ”idiotiska” barn under 1800-talets andra hälft var knutna till Emanuella Carlbeck. Hon blev i början av 2000-talet namngivaren till en kommitté som enligt direktiv skulle utreda frågan om hur ”kontakterna och samverkan mellan elever med och utan utvecklingsstörning skall öka”. Även om vi, jämfört med Carlbecks tid, nått stora framgångar, är ett särskiljande av vissa elever fortfarande vanligt.



Jerry Rosenqvist, 2009, efter ett föredrag vid Humboldt-Universität zu Berlin.

Flera forskare var delaktiga i Carlbeckkommitténs arbete och Jerry Rosenqvist bidrog bl.a. med en text om ”Integreringens praktik och teori”. I slutbetänkandet refereras hans grundläggande tankegång om att en skola för alla kan ”bli till en särskilt väsentlig miljö för utveckling av integration. Om segregering eller dess motsats, integration blir […] får det konsekvenser även på andra områden i samhället.” Som semantiskt och historiskt intresserad forskare använder Jerry Rosenqvist termen ”integrering”, men är förstås medveten om begreppets denotation och konnotation. Redan i ett av hans första akademiska arbeten, 80-poängsarbetet från 1978, blir det semantiska intresset tydligt och det kan även utläsas i hans ovan nämnda bidrag.

Carlbeckkommittén rekommenderade år 2004 med bas i nationell och internationell forskning en närmare och fördjupad samverkan mellan grundskola och särskola. Som bekant, tog sig den nuvarande svenska utbildningsministern Björklund enligt en radiointervju 2007 friheten att ”kasta den förra regeringens utredning om särskolan, den så kallade Carlbeck-kommittén, i papperskorgen”. Med bas i den nyliberala utbildningspolitiken har grundsärskolan inklusive träningsskolan

numera återigen en egen läroplan och står nu som segregerad institution och särskiljd skolform på ”säkra ben”, dvs. garanterad i skollagen.

Något som präglat flera av Jerry Rosenqvists forskningsprojekt har varit en kritisk hållning till särskolan som fenomen och de kategoringseringprocesser som blir nödvändiga konsekvenser av ett utbildningssystem med olika skolformer. De senaste åren har hans synsätt och förståelseperspektiv synliggjorts mycket tydligt i arbetet med ”Den stora utmaningen” såväl som i forskningsprojektet ”Specialpedagogik i mångfaldens Sverige” vilka initierat till intressanta och utmanande diskussioner. Även om tonen gentemot särskolan som utbildingssammanhang ofta varit kritisk har ett humanistiskt elevperspektiv framträtt tydligt.

Sambanden mellan skola, funktionsnedsättning och samhälle i övrigt är också synligt i hans undervisning. Exempelvis skrev en student om Jerry Rosenqvists formulering under en föreläsning, ”att det är samhället som är handikappat och inte de vi kallar ’handikappade’ som är det, var något jag tog fasta på och som jag anser sätter fingret på att vi måste kämpa för ett samhälle som är tillgängligt för alla”.

När vår kollega och vän Jerry Rosenqvist nu går i pension kan vi vara optimistiska om att han också i framtiden kommer att begära ordet vid behov. Det går helt enkelt inte att föreställa sig att Jerry bara cyklar på Österlen och tar hand om sina katter – även om vi önskar honom en god hälsa och en underbar fritid med detta också!

Bildning för alla – och i största möjligaste omfattning gemensam med andra – är i Sverige och internationellt fortfarande en pedagogisk utmaning. I Wilhelm von Humboldts anda har Jerry Rosenqvist genom sin forskning och undervisning antagit utmaningen och åtagit sig den uppgiften. Hans forskningsintressen återspeglas i föreliggande publikation där kollegor, vänner och f.d. doktorander bidrar med texter som förhoppningsvis kan vara stimulerande för framtida pedagogiska och utbildningspolitiska diskussioner.

Som redaktörer för boken tackar vi alla medverkande författare som inom kort tid inkom med sina manus. Ett stort tack också till den specialpedagogiska forskningsmiljön vid Högskolan Kristianstad och Kristianstad University Press som gjort det möjligt att publicera boken i tryckt form och i en digital upplaga. Vi önskar dig, Jerry, trevlig läsning och många nya idéer för att fortsätta som en pedagogisk utmanare!

Mjöshult och Yngsjö den 27 januari 2012

Thomas Barow, Daniel Östlund

Författarpresentation

Allan, Julie
PhD, professor i pedagogik vid lärarutbildningen på University of Stirling och gästprofessor vid Högskolan i Borås. Nyligen publicerade titlar är "Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice" och "Doing inclusive education research" (tillsammans med Roger Slee).

Assarson, Inger
Fil. dr, från 2007 universitetslektor i specialpedagogik med inriktning inkludering vid Stockholms universitet. Socionom och gymnasielärare med lång erfarenhet av socialt arbete och undervisning på gymnasienivå i såväl ungdomsskolan som kommunala vuxenskolan. Disputerade med en avhandling om pedagogers meningsskapande i den politiska visionen om en skola för alla.

Baltzer, Kirsten
PhD, lektor vid Institutet for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (tidigare Danmarks Pædagogiske Universitetsskole) fram till 2006, därefter extern lektor och medarbetare i forskningsprogrammet "Social og Specialpædagogik i Inkluderende Perspektiv". Undervisar på kandidatutbildningen i pedagogisk psykologi och i masterutbildningen i specialpedagogik.

Barow, Thomas
Fil. dr, universitetslektor i pedagogiskt arbete med inriktning mot specialpedagogik vid Högskolan i Borås, under 2011 t.f. professor med inriktning mot inkludering och specialpedagogik vid universitetet Siegen, Tyskland. Disputerade med en avhandling på den svenska "sinnesslövårdens" historia. Mångårigt arbete som specialpedagog i tyska grund-, special- och särskolor.

Egelund, Niels
PhD och Dr. Pæd, professor i specialpedagogik vid Aarhus Universitet, lärare och mag.art. i psykologi. Fungerar fram till 2015 som direktör för Center for Strategisk Uddannelsesforskning. Disputerade med en avhandling om förutsägelse av interventionsutfallet för barn med beteendesvårigheter. Har sedan 1976 forskat i specialpedagogik och pedagogisk psykologi vid Danmarks lärarhögskola och vid Danmarks pedagogiska universitet, som 2007 blev sammanslaget med Aarhus Universitet.

Emanuelsson, Ingemar
Fil. dr, professor emeritus i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Tidigare speciallärare och disputerade i Stockholm år 1974 på avhandlingen "Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv", ett tema som på sätt och vis präglat en lång rad longitudinella studier sedan dess.

Fischbein, Siv
Fil. dr, professor emerita i specialpedagogik vid Stockholms universitet. Sedan början av 1990-talet har hon varit verksam inom lärarutbildningen och särskilt intresserat sig för de möjligheter och svårigheter som uppstår i mötet mellan individens unika förutsättningar och den pedagogiska miljön.

Frithiof, Elisabet
Fil. dr, universitetslektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet, Växjö. Tidigare specialärare och särskollärare. Disputerade 2007 på avhandlingen ”Mening, makt och utbildning – delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning”. Forskar bl.a. om utbildningsmöjligheter för personer med kognitiv funktionsnedsättning och deras plats i samhället, sett i ett historiskt perspektiv.

Göransson, Kerstin
Fil. dr, docent i specialpedagogik vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation vid Mälardalens högskola. Hon har mångårig erfarenhet av forskning om specialpedagogisk verksamhet inom framför allt skolans värld. Hennes forskningsintresse har riktats speciellt mot särskolan, inkluderande och marginaliserande processer inom skolan samt skolutveckling.

Haug, Peder
Fil. dr, professor i pedagogik vid Högskolan i Volda. Disputerade 1992 vid Lärarhögskolan i Stockholm med en avhandling om skolstart för 6-åringar i Norge. Han har haft längre engagemang vid Møreforsking i Volda, Norsk senter for barneforsking, NTNU i Trondheim, Norges forskningsråd och Universitetet i Stavanger. Arbetar numera mest med studier av klassrumsaktivitet.

Karlsudd, Peter
Fil. dr i pedagogik, docent. Fil. dr i industriell ekonomi och organisation, med inriktning informatik. Disputerade 1999 med avhandlingen ”Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg”. Har ett särskilt intresse för inkluderingsfrågor inom skola och fritidshem. Forskar och undervisar vid Linnéuniversitetet.

Lahtinen, Ulla
Dr i gymniska vetenskaper, professor emerita i specialpedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Var fram till mitten av 1980-talet knuten till idrotts- och hälsovetenskaplig utbildning och hade fokus på forskning som var relaterad till funktionsnedsättning och rehabilitering. Efter detta har hon varit verksam inom speciallärarutbildningen. Hennes forskning har bl.a. varit inriktad på speciallärarens arbete och på funktionsförmåga och livskvalitet hos personer med utvecklingsstörning samt läs- och skrivsvårigheter.

Lang, Lena
Fil. dr, universitetslektor inom utbildningsvetenskap med inriktning specialpedagogik, vid Malmö högskola. Hennes forskningsengagemang fokuserar bland annat ungdomars upplevelse av vägen in i, genom och ut ur gymnasietiden samt specialpedagogiska och inkluderande kvaliteter i högskole- och universitetsmiljöer. Tidigare verksam som specialpedagog inom grund-, gymnasie- och särskolan.

Lansheim, Birgitta
Fil. lic, universitetsadjunkt i specialpedagogik vid Fakulteten för Lärande och Samhälle, Malmö högskola. Har mångårig erfarenhet av arbete som specialpedagog vid grundskolorna i Malmö. Arbetar numera inom högskolans specialpedagog- och speciallärarprogram.

Magnússon, Gunnlaugur
Universitetsadjunkt i specialpedagogik och pedagogik. Han undervisar i pedagogik och specialpedagogik och är doktorand i didaktik med inriktning mot specialpedagogik vid Mälardalens högskola.

Nilholm, Claes
Fil. dr, professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Högskolan i Jönköping. I sin forskning har han arbetat med alltifrån teoretiska frågeställningar till empiriska studier av mer kartläggande karaktär. I ett flertal arbeten har han diskuterat och problematiserat inkluderingsbegreppet. För närvarande har han också börjat intressera sig för frågor som rör relationen mellan forskning och praktik.

Ohlin, Christer
Fil. dr, universitetslektor i pedagogik med inriktning specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad. Disputerade i pedagogik vid Lunds universitet 1995. Han har ett förflutet som rektor, lärare och speciallärare i grundskolan och särskolan. Efter en tioårig period som prefekt vid Institutionen för Beteendevetenskap vid Högskolan Kristianstad arbetar han sedan några år som programansvarig för specialpedagog- och speciallärarprogrammen.

Ohlsson, Lisbeth
Fil. dr, universitetslektor i specialpedagogik vid Malmö högskola. Disputerade i pedagogik vid Lunds universitet, 2008 med avhandlingen ”Educational Encounters with Adult Students in Difficult Learning Situations”. Har mångårig erfarenhet som psykolog och lärare i grund- och särskola samt vuxenutbildning. Fokus i hennes forskning riktas mot dilemman i diagnos och bedömning samt interaktion pedagog/psykolog och studerande sett i relation till dolda resurser för lärande hos personer med intellektuella funktionsnedsättningar.

Palla, Linda
Fil. dr, universitetslektor i specialpedagogik. Hon är verksam vid Sektionen för lärande och miljö, Högskolan Kristianstad. Hennes forskning rör specialpedagogik och förskola, med särskilt intresse för frågor runt dokumentation och identitetsskapanden.

Persson, Bengt
Fil. dr, professor i specialpedagogik vid Högskolan i Borås. Har ett förflutet som lärare i grundskolan och har sedan mitten av 1980-talet arbetat med specialpedagogiska frågor i olika sammanhang.

Skidmore, David
PhD, universitetslektor vid Department of Education University of Bath. Han har publicerat flera artiklar och hans forskningsintressen utgår från lärare-elev-dialoger, inkluderande undervisning och funktionsnedsättningar i ett jämlikhetsperspektiv. Disputerade 1998 med avhandlingen "Pedagogical discourse and the dynamic of school development" vid University of Reading.

Ström, Kristina
Ped. dr, professor i specialpedagogik vid Åbo Akademi, Vasa. Sedan början av 1990-talet har hon varit verksam inom speciallärarutbildningen. Hennes huvuvdsakliga forskningsområden är specialpedagogisk verksamhet, speciallärares arbete och yrkesroll samt inkluderingsfrågor.

Szönyi, Kristina
Fil. dr i pedagogik och beteendevetare. Nationell FoU-ledare på Specialpedagogiska skolmyndigheten och vikarierande lektor på Högskolan i Halmstad. Delaktighets- och utanförskapande processer i skolan är ett centralt forskningsintresse liksom inifrånperspektiv på funktionsnedsättning och funktionshinder.

Tetler, Susan
PhD, professor i inkluderande specialpedagogik, ledare av forskningsprogrammet "Social- og specialpædagogik i inkluderende perspektiv" vid Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Dessutom gästprofessor vid Malmö högskola. Har sedan 1990-talet forskat i inkluderande lärandegemenskaper, sett i ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv.

Tideman, Magnus
Fil. dr, professor i handikappvetenskap vid Högskolan i Halmstad. Har sedan 1990-talet framförallt forskat om särskoleökningen, levnadsvillkoren för personer med utvecklingsstörning och om konstruktionen av normalitet och avvikelse i skolan.

Östlund, Daniel

Doktorand i pedagogik på Malmö högskola och adjunkt i specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad med undervisning i lärarutbildningen och i specialpedagog- och speciallärarutbildningen. I det pågående avhandlingsarbetet riktas intresset mot interaktion, deltagande och lärande i träningsskolan. Tidigare erfarenhet som fritidspedagog och specialpedagog i särskola och gymnasiesärskola.

Pedagogiska grundproblem, teorier och metoder

Bildbar – men inte anställningsbar

Inger Assarson

Blir du lönsam lille vän?

I ett projekt från 1980-talet granskar Jerry Rosenqvist möjligheterna för särskolans elever att komma ut i arbetslivet (Rosenqvist, 1988). Fokus riktas mot mekanismer såväl i som utanför undervisningen där tonvikten ligger på hur särskolans funktion kan förstås. Yrkesvalslärarnas kompetens och hur de tolkar sitt uppdrag utgör en stor del av analysen men Rosenqvist poängterar i sina slutord samhällets ansvar för att ge ungdomar med funktionshinder möjlighet att försörja sig genom arbete, något som innefattar en politisk vilja till förändring. Avsikten i det här kapitlet är att med inspiration från Jerry Rosenqvists studie ”Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv” (Rosenqvist, 1988) granska hur elevers anställningsbarhet kan förstås i dag.

Genom omsorgslagen från 1967 blev det inte längre möjligt att förklara någon som obildbar. Ifrån att ha blivit erkända som bildbara har det dock visat sig att steget är långt för ungdomar med funktionsnedsättningar till att nå likvärdighet i livsmöjligheter och ekonomiska villkor. I ”Regeringens plan för sin politik för personer med funktionsnedsättning” från 2011 framhålls att allt fler unga med funktionsnedsättningar i dag ställs utanför arbetsmarknaden (Regeringskansliet, 2011). Den fördubblade mottagningen av barn och unga i särskolan lyfts som en av anledningarna. Skolans möjligheter att förbereda för framtida utbildning eller yrkesliv har fått stora utmaningar när elever mottagna i särskolan nära nog fördubblades efter skolans kommunalisering (Tideman, 2000). Under senaste decenniet har det också skett en ökning av gruppen unga med olika neuropsykiatriska diagnoser. En undersökning från Högskolan Väst visar att en ökad andel unga med dessa diagnoser får aktivitetsstöd i stället för avtalsenlig lön, något som de ungdomarna upplever som kränkande och hindrande för att få ett riktigt arbete (Olin & Ringsby Jansson, 2009).

Regeringens femårsplan riktas huvudsakligen mot sådana hinder som relativt enkelt ska kunna åtgärdas till år 2016. När det gäller utbildning och arbetsmarknad, däremot är målen vagare och uttryckta i termer av att tillgängligheten inom utbildningen såväl som sysselsättningen inom arbetsmarknaden ska öka i kvantitativa mått (Svensk Handikapptidskrift, 2011). Dessa mål blir, enligt utredningen, beroende på omvärldsfaktorer som exempelvis konjunkturutveckling.

Samtidigt har skolan under senare år blivit allt mer konkurrensutsatt och de Humboldtska uttrycken om bildning i 1992 års betänkande inför 1994 års läroplaner har ersatts av ett elitistiskt språkbruk. Namnet på den senaste propositionen om lärarutbildningen, ”Bäst i klassen”, illustrerar på ett träffande sätt denna vändning. Excellens har blivit ett honnörsord och att skapa svenska nobelpristagare en framlyft vision. De språkliga formuleringarna omkring dessa ambitioner riskerar att skifta fokus från elever i behov av stöd till elever med exceptionella möjligheter. Frågan är var det finns plats för de elever som kräver kostbara anpassningar för att nå de förväntade målen eller vilka signaler begrepp som kunskapsskola, kunskapssamhälle och kunskapsekonomi sänder till de unga vars skolgång utformats i olika sidospår såsom särskola eller särskilda klasser avsedda för elever med diagnoser. Hur går det att finna former för karriärmöjligheter in i ett aktivt arbetsliv för dem som inte tillängar sig sådana kunskaper som kan mätas i de nya betygssystemen eller som sänker konkurrenskraften i skolor i tävlan om elevunderlag i den framväxande utbildningsindustrin (Ball, 2009).

Utbildningens marknadsanpassning

Utbildning och skola har alltid varit en politisk fråga och i Sverige sedan länge förknippad med den svenska välfärdsmodellen (Burgess, 1985; Helldin, 1997). Ett samhälle för alla och en skola för alla har varit en del i den demokratiska strävan. Genom skolgången fostras dock elever inte enbart till samhällsmedborgare utan också till att verka för statens intressen. Utbildning är därmed ett medel såväl för nationens sammanhållning som för att främja dess ekonomiska utveckling.

Om utbildning ses som en politisk handling går det inte att se kunskaper som värdeneutrala. När dagens politiker hävdar vikten av en kunskapsskola ingår det i en internationell politisk diskurs av värderingar där jämförande undersökningar som PISA styr vad som är värdefull kunskap. Mätningarna av skillnader mellan olika länder med olika förutsättningar och olika kulturer har ofta blivit ifrågasatta (Uljens, 2004). Avsikten är en samordning av utbildnings- och arbetsmarknaden men snarare kan mätningarna, menar Uljens, ses som ett politiskt projekt från dess uppdragsgivare, OECD, för att skapa konkurrensutsatthet inom utbildningsväsendet och göra det marknadsanpassat. Ball poängterar den samhälleliga förändring som utbildningen idag är en del av där:

This is a developing market, and states (national and multilateral) are marketmakers. This is not some kind of spontaneous neoliberal free market, its dynamics have to be understood alongside the dynamics of and changes in the state itself and the role of the state in shaping industry behaviour and economic transactions (Ball, 2009, s. 97).

Pluralism och valfrihet, som är viktiga inslag i intentionen om konkurrensutsatthet motarbetas dock av att samma idéer inom OECD och EU också bidrar till att homogenisera och likrikta i politiska och ekonomiska syften där rörlighet

mellan länders utbildningssystem och arbetskraftens globala anställningsbarhet är en del (Assarson, 2009). En konsekvens i detta motstridiga projekt blir att medlemsländerna allt mer anpassar sin kunskapssyn och syn på lärande för att hamna i topp i dessa mätningar.

För tillfället rådande maktordningar avgör vilka kunskaper och färdigheter som blir gångbara på arbetsmarknaden. Såväl vilka ämnen som räknas, som vem som ska få tillgång till vilken kunskap riskerar blir till ett likriktningsprojekt när elever från olika länder och kulturer ska mätas efter samma måttstock. Men det är inte bara eleverna som blir utsatta för mätningarnas kontrollerande krafter. Även om pedagogerna blir förmeldare av mätsystemet blir de också själva utsatta för den konkurrens som en sådan politisk styrningsstrategi medför, ett slags ”conduct of conduct” (Foucault, 2003). De syokonsulenter som i dag ska vara förbindelse mellan den svenska skolan och arbetslivet måste hantera dessa motstridigheter av valfrihet och olika förutsättningar samtidigt som homogena spår formas på överordnad nivå för att underlätta jämförelser, fri rörlighet och konkurrens.

Konstruktionen av den anställbara människan

Inom EU introducerades begreppet anställningsbarhet 1988 i den Regionala utvecklingsfonden där det kopplades till den Europeiska Socialfonden. Begreppet har alltmer kommit att användas för att få till stånd sådana åtgärder inom utbildningspolitiken som riktas mot att göra unga människor anställningsbara (Berglund & Fejes, 2009). Forskare inom ekonomisk politik, som Brown, Hesketh och Williams (2003) visar hur frågan om anställningsbarhet med tiden skiftat fokus från en diskurs där orsakerna söks i arbetsmarknaden till en diskurs om arbetstagaren som möjlig att anställa. Språkbruket har ändrats från att ha anställning/sakna anställning till att vara anställningsbar. Därmed läggs ansvaret för arbetslösheten över på individens förmåga att tillägna sig sådana egenskaper som blir gångbara på arbetsmarknaden (Garsten & Jacobsson, 2004). Det ligger på den enskilda arbetstagaren att utrusta sig med attribut som gör dem efterfrågade av arbetsgivarna. Problemet blir då de unga, som inte kan forma sig efter anställningsbarhetsmallen. Därför framhåller EU vikten av att tidigt identifiera dessa individers behov för att sätta in förebyggande åtgärder (Official Journal of the European Communities EN, 2000).

När orsaken till arbetslöshet blir en fråga om egenskaper kommer de elever som fått olika diagnoser som utvecklingsstörning eller autismspektrumsyndrom till korta. I den sociala konstruktionen av funktionsnedsättning, avvikelser eller handikapp ges inget utrymme för att se dessa attribut som någon förtjänst. Det räcker då inte med att aktivt försöka styra sin egen framtid genom ett antal strategiskt uttänkta projekt, eller försöker öka sin anställningsbarhet och därmed också sitt handlingsutrymme, genom att fylla på sin CV (Gillberg, 2010). På en konkurrensutsatt arbetsmarknad räcker inte ens att ha de nödvändiga kvalifikationerna. Anställningsbarhet blir snarare ett relativt begrepp där arbetstagare ställs mot varandra och tävlar om arbetet också med andra förmågor och egenskaper än själva kvalifikationen för arbetet (Piggott & Houghton, 2007). I den här tävlan blir funktionsnedsättning sällan en positivt vägande faktor.

Anställningsbarhetens dubbelhet gör att samhälleliga maktdimensioner av konkurrens och vinstkrav skär igenom de mellanmänskliga dimensionerna. Att till-

ägna sig kunskaper genom lång erfarenhet på en arbetsplats får ge vika för entreprenörskap där initiativkraft och rörlighet gynnas. Arbetare förblir sårbara och har liten makt att kapitalisera den form av kunskaper de har i det kunskapssamhälle som växer fram. Den framväxande diskursen om en kunskapsdriven ekonomi ser kunskap som en individuell investering som ska rendera egen ekonomisk avkastning. Utbildningens syfte skiftar från att tillägna sig kunskaper för att kunna ta del i samhället till att skaffa sig ett kunskapskapital som ”can be bought and sold in the interest of competitativeness” (Johansson, 2007, s. 178). Det konkurrenskraftiga kopplas, enligt Johansson, till idéer om kvalitet och effektivitet i den Europeiska Unionens diskurs om kunskapsekonomi (ibid., s. 219). Människan som en social varelse och del i kollektivet förlorar i betydelse i ett arbetsmarknadsskifte från en långsam karriär där arbetsplatserfarenheter byts mot snabba karriärer av framåtanda (Brown, Hesketh & Williams, 2003). Om begreppet anställningsbarhet blir dekontextualiserat förbises hur strukturer som social klass, funktionsnedsättning och genus interagerar med de möjligheter som kan erbjudas på arbetsmarknaden (Morley, 2001). Det finns en uppenbar risk att elever som uppvisar någon form av diagnos därmed inte heller ens får chansen att övertyga arbetsgivaren om sin förmåga att bemästra arbetsplatsens praktik.

Gymnasiesärskolans utbildningar är helt inriktade på en framtida anställning. Enligt EU:s sammanhållningspolitik bör staterna bättre anpassa den yrkesinriktade utbildningen efter arbetsmarknadens behov (SOU 2007:112; European commission, 2011). I en sådan utbildning riskerar utbildningen för vissa grupper att enbart bli horisontell för att använda Bernsteins terminologi (1999). Det innebär att elever på sådana program fastnar i att lära strategier för att handskas med vissa enklare förfaringssätt eller handgrepp inom ett område snarare än att få en vertikal kunskap som ger utrymme för att förstå och handskas med omvärlden.

Bernstein (1999) visar hur lärandet kan anta såväl kumulativa former som segmenterade. I den kumulativa formen får eleven möjlighet att ta vara på och koppla nya erfarenheter och kunskaper till gamla, att reflektera över generaliseringar och över vilka följder en ny lärdom kan få för tidigare. Inom denna, som Bernstein senare utvecklar till en vertikal lärandediskurs, tillägnar sig eleverna symboliska strukturer som kan användas i många olika sammanhang för att förstå skeenden såväl i omvärlden som inom sitt yrkesområde. I en horisontell lärandediskurs däremot riskerar kunskapen bli kontextspecifik. Den horisontella undervisningen bildar utgångspunkt för en speciell repertoar av handlingar som är beroende av och segmenterade i det sammanhang där de utförs. Den kunskap som alstras genom en horisontell undervisning relateras på så sätt till det som förväntas i stunden i den enskilda situationen och platsen. Den interrelaterar inte till innebörder eller meningsskapanden som går utöver den aktuella situationen (Bernstein, 1999). I Nylund och Rosvalls (2011) analys av den nya gymnasiereformens polarisering av teori och yrkesutbildning framgår hur dessa olika kunskapsformer i framställs som konkurrerande. I utformningen av de yrkesinriktade programmen främjas en i huvudsak segmenterad kunskapssyn där den vertikala diskursen får stå tillbaka.

För elever som går inom gymnasiesärskolans yrkesprogram finns en risk att undervisningen, i sin iver att inriktas mot anställningsbarhet, i alltför stor utsträckning riktas mot det görande som arbetsgivaren just då kräver. Bernstein lyfter dock

fram en möjlig väg där den vertikala diskursen kan verka hierarkisk och därmed sammanbinda det horisontella med det vertikala (Maton, 2009). En sådan utbildning skulle skära genom dikotomin och inrikta sig mot underliggande koder som kan förena den situationsbaserade kunskapen med djupare insikter om vidare sammanhang.

Möjligheter och hinder i språkliga konstruktioner

En viktig del i de motstridiga strävandena efter särskoleelevers anställningsbarhet är språket och hur det talas om unga som blir funktionshindrade på en arbetsmarknad som mäter efter samma måttstock. Språket är inte bara skapat i den tid och inom den grupp som har tolkningsföreträde utan skapar också villkor för de individer som ska leva under dessa förutsättningar. I Rosenqvists avhandling var svårigheten att få ut särskolans elever på arbetsmarknaden utan lönebidrag. Orsaken till detta beskrevs i en tudelad modell men skulle också kunna ses som språkliga konstruktioner som går över gränser och som ger en konstruktion av såväl arbetsmarknaden som av de elever som ska träda in i den. I de sociala konstruktioner av eleverna som lärarna gör i studien lyfts prestationssvårigheter och anpassningssvårigheter. I ställer för att dela in i att eleverna har eller tillskrivs dessa svårigheter skulle det ur ett socialkonstruktivistiskt synsätt bli intressant att se till processen där dessa svårigheter skapas och se hur själva skapande av svårigheterna också blir en del av problemen.

Arbetsmarknaden konstrueras av lärarna som ett problem utifrån arbetsgivarnas profitintresse och de svårigheter de kan tänkas få med eleverna från särskolan (Rosenqvist, 1988, s. 229). Som Rosenqvist framhåller skapas inte dessa konstruktioner i ett vakuum. Snarare blir det tydligt att hur eleverna och arbetsgivarna framställs ”går tillbaka på den egna samhällsuppfattningen” (ibid., s. 230). I en undersökning från 1992 visar Mc Laughlin och Talbert hur lärares attityder inte kan mätas utan att se dem i det sammanhang där de skapas. Även om elevers möjligheter påverkas av föräldrars utbildning och ekonomi, etnicitet, funktionsnedsättning etc. så visade det sig vara den innebörd pedagogerna lade i dessa faktorer som hade större betydelse. Snarare än en snäv syn på lärarnas attityder riktade fokus mot den komplexitet där dessa attityder skapades i relation till hur olika sammanhang konstruerades av individen eller lärarlaget. De processer som ligger bakom pedagogers tal om elevers möjligheter att få arbete interrelaterar, såsom Rosenqvist också antyder, med en mångfald andra processer där omvärldssynen skapas.

I den framväxande diskursen om kunskapsekonomin blir vetandet inte bara kommersialiserat utan också en färskvara (Peters, 2001). Den på senare tid allt oftare framförda synen på bland annat LAS (Lagen om anställningsskydd, SFS 1982:80) som ett hinder för kunskapsekonomin motiveras av just möjligheten att få ut nyutbildad arbetskraft med den senaste kunskapen. När det individuella lärandet blir ett ekonomiskt vinstprojekt utmanas det bildningsinriktade lärandet och fokus på reflektion och meningsskapande får stå tillbaka (Ekstrand & Nordin, 2009). Diskursen om det livslånga lärandet riskerar att reducera kunskaper till varor som individen kan byta mot egen profit och/eller ett land kan använda för ökad konkurrenskraft. Denna syn på lärande ligger, enligt Ekstrand och Nordin, långt från den bildningstanke som tidigare varit en del av såväl internationella

som nationella styrdokument. Den undervisning och de möjligheter pedagoger kan ge påverkas av hur elever med funktionsnedsättning talas om och hur deras villkor konstrueras i såväl styrdokument som i de rådande politiska diskurserna om kunskap, lärande och arbetsmarknadens förväntningar. Elevers anställningsbarhet blir en fråga om styrning bland annat genom hur undervisningen byggs upp av vertikala eller hierarkiska lärandestrukturer.

Styrning till anställningsbar

I Foucaults analyser av makten är subjektet i fokus och inte minst hur subjektivitet konstitueras i och genom olika specifika kunskapssystem. Vem som får tillgång till vilken kunskap bestämmer också de positioner och den status subjekten får (Foucault, 1982). Individen som kunskapssubjekt blir en del av identiteten och skapar förutsättningar för hur den enskilda ser sig själv i ett sammanhang som exempelvis en kommande arbetsmarknad. I Rosenqvists undersökning av yrkesvalslärarnas strävanden att göra eleverna anställningsbara går det att skönja vissa styrningsstrategier. Med Foucault som utgångspunkt kan det bli intressant att se hur olika styrningsrationaliteter framstår i yrkeslärarnas uttalanden såväl om eleverna som om de tilltänkta arbetsgivarna.

Utbildning och undervisning kan ses som normativa handlingar som bestämmer vad det innebär att vara social liksom vad det innebär att vara moralisk (Säfström, 2005). I studien kan man skönja hur yrkeslärarna blandar samman att vara social med moral. Som Rosenqvist skriver blir kunskap en slag moralisk kompetens där särskolans elever framhålls som bättre på att passa tider och på att vara nöjda med det som bjuds, ”bli vid din läst” (Rosenqvist, 1988, s. 230). Plikttrogenhet och underdånighet kan då kompensera för ett långsammare arbetstempo. Butler (1997) lyfter fram paradoxen mellan vikten av att förstå och hantera en praktik för att få tillträde samtidigt som denna bemästran också gör att människan underordnar sig de regler och de positioner som hon blir tilldelad. Särskolans elever är således bra på att bemästra praktiken i så måtto att de till fullo underordnar sig arbetsplatsens synliga regler. Däremot är det tveksamt om det har med sig sådana lärdomar att de också kan få status och erkännande som annat än underordnade. För att motverka att eleverna hade för högtflygande planer framhöll yrkesvalslärarna vikten av tidigt ge dem en realistisk bild av vad de kunde förvänta sig. Genom att använda dialogen som styrningsstrategi ville lärarna få eleverna att inse sina begränsningar (Rosenqvist, 1988, s. 231).

I Rosenqvists studie uppvisade lärarna en känsla av hjälplöshet som än i dag skulle kunna härledas tillbaka till en samhällelig förväntan på skolan som lösning på sociala problem. Men det är en omöjlighet för skolan att inomorganisatoriskt lösa utomorganisatoriska samhälleliga problem som uppstår genom en ökande segregering i valfrihetens namn där socioekonomiska skillnader mellan olika befolkningsgrupper blir allt större. Rosenqvist kommer i sin diskussion in på vikten av att gymnasiesärskolans elever främjas i sin identitetsutveckling på ett sådant sätt att de får ett kritiskt förhållningssätt till kraven på anpassning. Det skulle, menar han, dock samtidigt lyfta en rad etiska dilemman om lärare skulle bedriva en kritisk emancipatorisk undervisning för dessa elever.

Vägar framåt

I ett pressmeddelande från Utbildningsdepartementet den 20 januari 2011 (Regeringskansliet, 2011) lyfter regeringen fram de svårigheter gymnasiesärskolans elever har att få behörighet till vidareutbildning. Lärlingsutbildningar, gymnasiala vuxenutbildningar och yrkeshögskolor är tänkta att öppnas också för särskolans avgångselever. Regeringen framhåller vikten av att arbetsmarknaden förändrar sin syn på människor med utvecklingsstörning och ser till den arbetspotential de kan ha.

I betänkande för den nya gymnasiesärskolan förs ett resonemang om den arbetsplatsförlagda utbildningens roll i elevernas framtida anställningsbarhet. Där poängteras att det bör tas fram ämnesplaner

som beskriver grundläggande kunskaper inom valt yrkesområde när det gäller redskap, metoder, teknik och vad som krävs för att arbetet ska utföras på ett säkert och miljömässigt sätt (Gymnasiesärskoleutredningen, 2011, s. 344).

Den undervisning som förespråkas här framstår i enlighet med Bernsteins analys av lärande som horisontellt och inriktad mot givna arbetsuppgifter i en given kontext (Bernstein, 1999). Undervisningen riskerar inriktas mot sådana kunskaper som för stunden är viktiga för en bestämd arbetsgivare snarare än mot förmågor för att dra slutsatser eller tillägna sig djupare insikter om vidare sammanhang. Betänkandet fortsätter med:

Ämnesplaner som leder till ökad social kompetens på arbetsplatsen och kunskaper i vad det innebär att vara på en arbetsplats stärker elevens möjligheter att bli anställningsbar efter avslutad utbildning (Gymnasiesärskoleutredningen, 2011, s. 344).

Undervisningen i social kompetens bör, enligt betänkandet, då riktas mot att bemästra praktiken genom att acceptera de underordnade positioner som gymnasiesärskolans elever riskerar att få på arbetsmarknaden. Så kommer också bedömningen av elevernas kunskaper att värdera dels skicklighetsgrad i praktiskt arbete men också hur funktionellt de förmår att kommunicera på ett ”för arbetet serviceinriktat sätt” (ibid., s. 344).

Rosenqvists avhandling skrevs innan begreppen anställningsbar eller kunskapsekonomi kom in i bilden. Hans studie visar att det krävs ett radikalt omtänkande för att elever med funktionsnedsättning ska få möjligheter till delaktighet på en arbetsmarknad. En forskning som skiftar fokus från elever och attityder mot det som sker i särskolan skulle kunna lyfta frågan om vilken kunskap som görs tillgänglig. Den skulle riktas mot hur lärande för som såväl bildande som utbildande kan åstadkommas när den vertikala undervisningsnivån tillåts skära igenom den horisontella. Innan ett sådant systemskifte sker är risken stor att särskolans elever kommer att fortsätta bli undertryckta i en effektiviserad ekonomi som syftar till att göra människor med funktionsnedsättning så närande och så lite tärande som möjligt.

Referenser

Assarson, I. (2009). Mellan mångfald och normalisering. I: *Krut,* 136 (4), s. 62-71.

Ball, S. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatizing educational research: network governance and the ‘competition state’. I: *Journal of Education Policy,* 1 (24), s. 83–99.

Berglund, G. & Fejes, A. (red.) (2009). *Anställningsbarhet: perspektiv från utbildning och arbetsliv.* Lund: Studentlitteratur.
Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. I: *British Journal of Sociology of Education,* 20 (2), s. 157-173.
Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity.* Oxford: Rowman & Littlefield.
Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-Driven Economy. I: *Journal of Education and Work*, 16 (2), s. 108-126.
Butler, J. (1997). *The psychic life of power: theories in subjection.* Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
Ekstrand, B. & Nordin, A. (2009). Bilder av bildning – och dess frånvaro i det politiska talet om ett livslångt lärande. I: *Utbildning & Demokrati,* 16 (1), s. 109-122
European commission (2011) *New Skills for New Jobs. Empoyment, Social Affaries and Inclusion.* http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en [2012-01-18]
Foucault, M. (1982). *The Subject of Power. Afterword. I: Dreyfus, H. & Rabinow, P. Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics.* Chicago: The University of Chicago Press.
Foucault, M. (2003). Regementalitet. I: *Fronesis,* 14/15, s. 62-81.
Garsten, C. & Jacobsson, K. (2004). *Learning to be employable: new agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world.* New York: Palgrave Macmillan.
Gillberg, G. (2010). *Individualiseringens villkor: unga vuxnas föreställningar om arbete och självförverkligande.* Göteborg: Göteborgs universitet.
Gymnasiesärskoleutredningen (2011). *Den framtida gymnasiesärskolan: en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning: betänkande.* Stockholm: Fritzes.
Johansson, J. (2007). *Learning to be(come) a good European: a critical analysis of the official European Union discourse on European identity and higher education.* Diss. Linköping: Linköpings universitet.
Maton, K. (2009). Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. I: *British Journal of Sociology of Education*, 30 (1), s. 43-57.
Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar: om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv*. Trollhättan: Högskolan Väst.
McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (1992). *Social Constructions of Student: Challenges for Policy Coherence.* Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Washington, DC.
Morley, L. (2001). Producing new workers: quality, equality and employability in higher education. I: *Quality in Higher Education*, 7 (2), s. 131-138.
Nylund, M. & Rosvall, P.-Å. (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper – Politiska implikationer av kunskapers organisering i gymnasieskolans yrkesorienterade utbildningar. I: *Pedagogisk forskning i Sverige,* 16 (2), s. 81-99.

Official Journal of the European Communities EN (2000) (Commission proposal 'Guidelines for Member States' Employment Policies 2000' (COM(1999) 441 # C5-0147/1999 # 1999/0816(CNS) 7.6.2000).

Olin, E. & Ringsby Jansson, B. (2009). *Unga med funktionshinder på väg ut i arbetslivet: en utmaning för välfärdssystemet.* Göteborg: FoU i Väst.

Peters, M. (2001). "National education policy constructions of the 'knowledge economy': towards a critique". I: *Journal of Educational Enquiry*, 2 (1), s. 1-22.

Piggott, L. & Houghton, A.-M. (2007). Transition experiences of disabled young people. I: I*nternational Journal of lifelong education*, 26 (5), s. 573-587.

Regeringskansliet (2011). *En strategi för genomförande av funktionshinderpolitiken 2011-2016*. S2012.028 Promemoria 20 juni 2011, Socialdepartementet. http://www.regeringen.se/content/1/c6/17/12/69/856c5f2e.pdf [2011-11-19].

Rosenqvist, J. (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. Om lärares och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

SOU 2007:112. *Nya förutsättningar för arbetsmarknadsutbildning: slutbetänkande.* Stockholm: Fritzes.

Svensk Handikapptidskrift (2011). Ny femårsplan för funktionshinderspolitiken. I*: Svensk handikapptidskrift.* http://www.svenskhandikapptidskrift.se/index.php?page=archives&year=2011&news_id=1096&showOnlyTags=11 [2011-11-21].

Säfström, C.-A. (2005). *Skillnadens pedagogik: nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

Från en annan(s) utsiktsplats

Narrativt inriktade ansatser i specialpedagogisk forskning

Lena Lang, Birgitta Lansheim & Lisbeth Ohlsson

Bakgrund

Lärande och undervisning förefaller påverkas alltmer av företeelser som befinner sig på längre avstånd från den enskilde. Istället för en styrning av praktiken utifrån nationella styr- och måldokument synes jämförelser mellan nationers resultat ha kommit att få avgörande betydelse för praktiken. Föresatsen med detta kapitel är att ta denna påverkan som utgångspunkt i avsikt att argumentera för några alternativa vägar till kunskapsbidrag inom det specialpedagogiska utbildningsområdet. Övergripande handlar det om på vilka sätt forskning som baseras på enskilda personers stämmor kan beredas plats i en dokumentationsdominerande tid.

Med utgångspunkt från de teman som diskuteras i föreliggande kapitel föredrar vi att se specialpedagogik som ett område inom allmänpedagogiken. Specialpedagogiken blir snarare som en mötesplats för dialog och kunskapsutveckling kring komplicerade eller svåra lärandesituationer, ett nav i ett system av relationer runt den lärande. Synen på lärande som ett relationellt fenomen beroende av kontext och dialog (Svensson, 2004) är de bärande teoretiska och metodiska perspektiv som vi vill föra fram. Pedagogik, och särskilt specialpedagogik som vetenskaplig disciplin, intresserar sig för allas rätt till utbildning i processer där inkluderingssträvanden intar en central roll. Att stärka rättigheter för personer med funktionsnedsättningar är uttalade mål i det internationella arbete som bedrivits under flera decennier. Bland annat beskrivs rätten att läsa och skriva, att skapa och vara kreativ, att förstå sin egen livsvärld, att få tillgång till utbildningsresurser och att utveckla individuella och kollektiva färdigheter (UNESCO, 1990; 1994). Med hänvisning till UNESCO:s

(1990) deklaration framhåller Jarvis (1997) att det både handlar om att lära för att vara i existentiell mening och att lära för att vara tillsammans. Jarvis menar att utbildning har kommit att bli en instrumentell marknadsvara, något som inte alltid innebär framåtskridande.

I den aktuella debatten om forskning och praktik i utbildningssammanhang står evidensbegreppet i centrum. Evaldsson och Nilholm (2009) beskriver den diskussion som är framträdande och diskuterar vilken relevans utbildningsvetenskaplig forskning har för praktiken. De ser i skolsammanhang en återgång till positivistisk psykologisk forskning som efterliknar den medicinska ifråga om att undersöka huruvida en metod har större effekt än någon annan. I utbildning kan andra frågor än ett snävt nyttoperspektiv behöva ställas, såsom frågor om kunskapens natur, forskningens uppgifter och om vem som ska bestämma över skolans verksamhet. När det gäller kunskapens natur och vem som kan bidra med relevant sådan vill vi hänföra det till kapitlets ansats, formulerad som att se från en annan(s) utsiktsplats. Vem kan då ge oss kunskap och vems perspektiv eller position behöver vi som forskare? Biesta framhåller ”att vi genom berättelser kan föreställa oss den andres position såsom en position där vi skulle kunna vara” (Biesta, 2000, s. 88). Med hänvisning till Hannah Arendt framhåller Biesta (ibid., s. 84):

Visiting är därmed inte att se genom någon annans ögon, utan att se med de egna ögonen från en position som inte är den egna – eller för att vara mer precis, i en berättelse som skiljer sig mycket från den egna.

För att förstå den komplexitet som präglar svåra lärandesituationer krävs att forskaren hittar vägar för att lyssna till den det berör och ser till att få ideografisk information som tillskott till den lagbundna, nomotetiska (Sjödahl, 2001). Till den nomotetiska informationen kan räknas sådant som vi får veta genom testning och mätning och manualer för diagnostisering och testning. Här förutsätts att den som bedömer genom mätinstrument och ett förment objektivt betraktande eller vänligt neutralt agerande kan få tillgång till generaliserbar kunskap av en mera allmän karaktär. Ideografisk kunskap däremot är sådan som endast den berörde kan ge, exempelvis i form av konkreta beskrivningar av händelser och utvecklingsprocesser. Genom den berörda personens berättelser om situationer och sammanhang förmedlas en ickefragmentiserad, meningsfull bild.

Berättelser kan således utgöra grund för breddade och fördjupade förståelser inom en rad olika teman inom det pedagogiska området (såsom exempelvis i Malm, 2003; Hagström, 2010; Svensson, 2011). De studier som ligger till grund för föreliggande kapitel söker kunskap om specialpedagogiska fenomen genom att lyssna till den sällan hörda rösten ur ett livsvärldsperspektiv (Bengtsson, 1999; Dahlberg, Drew & Nyström, 2001). Livsberättelser skulle kunna förstås som ett kunskapsbidrag inom ett forskningsfält, där kontextspecifika omständigheter kan medföra att den enskilde har svårt att göra sin röst hörd. Ett sådant kunskapsbidrag kan exempelvis innebära innehåll i berättelser av elever som beskrivs vara i behov av särskilt stöd, barn med funktionsnedsättningar eller specialpedagogers och specialärares röster om exkluderande undervisningsmiljöer. Det handlar om stämmor som i något avseende kan vara svåra att hävda i relation till dominerande bilder av lärande och undervisning.

Fokus i narrativ ansats

I kapitlet ser vi narrativ ansats som ett begrepp där analys av narrativer respektive narrativ analys kan ses som olika riktningar. Vidare berörs både forskning som uteslutande bygger på en narrativt inriktad analys och hur narrativa kvaliteter kan tillvarata i forskning.

Med utgångspunkt i den narrativa inriktningens holistiska, tidsrelaterade och relationella utgångspunkter synes det rimligt att anta att exempelvis livsberättelser kan utgöra ett värdefullt bidrag om livet, lärandet och undervisningen i en dokumentations- och rättighetsrelaterat sett, föränderlig tid. Den narrativa forskningens intresse för att studera värden över tid kan exempelvis kopplas till synen på den egna identitetsutvecklingen samt till synen på omvärlden och relationen till denna i den andres berättelse. Intresset riktas därmed mot den andres berättelse om sig själv och om erfarenheter av och relationer med sin omvärld.

Holistiska utgångspunkter

Vi utgår ifrån ett holistiskt perspektiv (Lindholm, 1990; Svensson, 2004) på hur kunskap kan uppnås om människan som lärande varelse. Denna epistemologiska grundsyn innebär ett särskilt fokus på begreppen kontext, innebörd och tolkning. Ett holistiskt synsätt lyfter fram hur olika skeenden hänger samman, där exempelvis upplevelser av en studiesituation inte låter sig separeras från livet som helhet (Lang & Ohlsson, 2009). Det innebär att det krävs metoder som tillåter en dynamisk interaktion med rum för komplexitet och mångtydighet i ett flerdimensionellt, ickelineärt och ickekausalt perspektiv. Utifrån en narrativ ansats inom det specialpedagogiska forskningsområdet har Lang (2008) studerat ungas röster om ansvar och delaktighet i övergången till högskole- och universitetsstudier. Ohlsson (2008) har analyserat vuxenpedagogiska möten i svåra lärandesituationer och Lansheim (2010) har i sin tur fångat specialpedagogers förståelser av sitt uppdrag i ett yrkeslivshistoriskt perspektiv. Gemensamt för de olika studierna är det genuina intresset för att som forskare ta del av – och bidra med kunskaper om – andra människors berättelser genom att låta olika stämmor göra sig hörda.

Tidsrelaterade utgångspunkter

Tidsdimensioner intar en särskild plats i forskning med en narrativ inriktning. Intresset för tidslinjer, med en början, ett förlopp och ett slut, kan exempelvis handla om specialpedagogiska företeelser i relation till studie- och arbetsliv (Lansheim, 2010) eller om företeelser som utspelar sig i övergångar mellan utbildningssystem (Lang, 2008). Vidare kan uttryck för tidsmässigt sett avgränsade förändringar i pedagogiska möten, så kallade ”shift”, vara av intresse (Ohlsson, 2008). Berättelser ger kunskap om människors erfarenheter och upplevelser, men också, när de kontextualiseras, kunskap om och förståelse för den kultur, den samtid och det samhälle som de berättas inom.

Relationella utgångspunkter

Att söka kunskap och förståelse är en fråga om öppenhet och deltagande, en dialektisk väg till kunskap som uppstår i möten där man involverar sin självförståelse i en evigt föränderlig process mellan två subjekt, ett Jag och ett Du (Buber, 1994). Prin-

cipen om öppenhet betyder att det som förut var ett objekt observerat av oss istället blir ett subjekt som framträder för oss. Varken människa, situation eller grupp reduceras till variabler utan betraktas som en helhet. Att ge röst åt den Andres egen berättelse om sin liv- och lärandehistoria kan bara ske genom ett möte mellan ett Jag och ett Du. Varje möte är unikt och varje människa är unik och därmed följer att ”resultaten” också är unika.

I berättelsen kan dels erfarenheter och upplevelser rekonstrueras men också nya möjliga sätt att berätta om verkligheten produceras genom språkligt fokus på berättarens upplevelser av sammanhang och mening (Hedegaard Hansen, 2011). Så till vida ger berättelsen uttryck för meningsskapande som inte är statiskt utan istället produktivt omskapande över tid.

Det primära syftet med en narrativt inriktad ansats är således att undersöka hur människor eller grupper av människor, såsom exempelvis yrkesgrupper eller elevgrupper, förstår och skapar identitet och mening i sina liv (Goodson & Sikes, 2001). Den narrativa ansatsen grundar sig i en öppenhet inför vad människor, enskilt eller ibland i grupp, har att berätta, liksom på intresset för och tilliten till deras berättelser. Ansatsen närmar sig människor, deras erfarenheter och upplevelser utifrån vad de själva kan och vill dela med sig av.

Relation forskare – ansats

Delar av den narrativt inriktade forskningen utgår från en socialkonstruktionistisk ansats, där handlande, konstruerande och skapande processer betonas. Berättelser blir här en väg för att få kunskap om synen på människors handlingar och erfarenheter. Berättelsen i sig ses som en handling, där det finns en avsikt med det som berättas och att berättandet i sig är en handling (jfr Pérez Prieto, 2007).

Dahlberg, Drew och Nyström (2001) menar att narrativa kvaliteter förbättrar intervjun genom att bidra till substansen i densamma. Forskaren kan underlätta i de intervjusituationer där intervjupersonen har svårt att finna orden eller formulera en så grundlig och mångfacetterad berättelse som möjligt.

Jarvis (1997) diskuterar ett allomfattande värde av ett Ego som bryr sig om den Andre och att något sådant endast kan uppstå i och genom mänskliga relationer. Även om berättaren och den som tar emot berättelsen båda ses som konstruktörer läggs således tyngdvikten vid hur företeelser upplevs av den andre. I detta sammanhang innebär det hur liv, lärande och undervisning ter sig utifrån en annan utsiktspunkt än forskarens. Det ställer krav på forskaren att ta den andres budskap på allvar.

Med hänvisning till Dewey framhåller Wahlström (2010) att människans förmåga att erfara måste ses som en helhet i personens utveckling som individ där (inter)subjektivitet formas i kommunikation med andra i processer av reflekterat lärande. Wahlström diskuterar Bildung med utgångspunkt i begreppet erkännande som har en demokratisk potential genom att det är en utmaning att möta och erkänna det som inte är Jag, ett möte med den andre och det som är okänt. Begreppet Bildung, sett som ett rikt och komplext begrepp och har som sin uppgift att skapa medvetenhet, en upplevelse av att det enda sätt vi kan leva våra liv är tillsammans med andra (Biesta, 2002).

Forskarens förhållningssätt

Forskaren måste kritiskt förhålla sig till sin egen roll under hela forskningsprocessen. Företrädare för narrativa ansatser är tämligen överens om och betonar samtalets bärande kvaliteter även om olika begrepp används såsom intervju, intervjusamtal etc. Det som av Svensson (2011) benämns som intervjusamtal innebär samtal som är mer eller mindre öppna till sin karaktär och sker på berättarens villkor. Forskaren äger inte det berättade, menar Hydén (1997), utan det gör den person som berättar. En berättelse är emellertid inte enkelriktad utan dialogisk och sker i ett samspel mellan den som berättar och den som lyssnar, i detta fall forskaren (Hänninen, 2004).

Vidare betonas en rad aspekter av samtalet utifrån hur involverad i och välbekant forskaren är med den kontext som berättelserna berättas i samt hur forskaren själv, genom de frågor som ställs under samtalets gång, positionerar sig (Goodson & Sikes, 2001). Det är enligt Ahlberg (2003) en fördel för forskaren att ha kännedom om fältet även om risken för kolonisation av den Andres berättelse, och därmed också bias, blir större än om fältet inte är lika välbekant initialt. En av forskarens uppgifter är att möjliggöra ett berättande med flöde genom att vara en noggrann och stöttande lyssnare (Goodson & Sikes, 2001). Vidare är det, enligt Heyman (1998), angeläget att forskaren uppvisar trohet mot de berättelser som ska analyseras och mot den meningsfullhet de representerar. Analysarbetet startar redan vid själva samtalstillfället, för att sedan fortskrida under transkriptionen då berättarnas röster transformeras till text.

Polkinghorne (1995) urskiljer två olika analysvägar inom narrativ ansats, dels analys av narrativer och dels narrativ analys. En huvudsaklig skillnad är att analys av narrativer kan jämföras med en mera traditionell förståelse av analysförfarandet, presenterad som olika kategorier. Genom den narrativa analysen ges berättelsekonstruktionen en tydlig intrig, där forskaren ordnar de olika händelser som framkommit i det berättade nu som kontextualiserade och tolkade berättelser av vad som hände (Polkinghorne, 1995). I den narrativa konfigurationen (ibid.), låter forskaren analysens olika delar förhålla sig till helheten och vise versa. Slutligen utkristalliserar sig en sammanhängande kontextualiserad och tolkad berättelse vilken forskaren genom den narrativa analysen kan presentera som en berättelse med tydlig intrig. Exempel på detta är att lyfta fram olika ”närbilder” exempelvis i form av porträtt (Malm, 2003; Lansheim, 2010; Svensson, 2011) eller genom att, utifrån strikta etiska aspekter, omstrukturera det insamlade materialet till fiktiva porträtt (Lang, 2008). Analysen inom en livsberättelseansats bidrar med hur huvuddrag i en enskild berättelse kan relateras till innehållet i andra berättelser.

Analysen, och sedermera presentationen av forskningsdata, kan enligt Riessman (1997) ske genom fokus på det tematiska innehållet, på kommunikationsmönster och på hur något sägs och varför. Ofta innehåller berättelserna olika tematiska trådar, bland vilka några framträder tydligare än andra. Det berättade framträder oftast inte som en kronologisk berättelse utan istället hos berättaren som olika tillbakablickanden i form av en rad minnesfragment. Att tona ned hur något sägs för att istället fokusera på vad som sägs är en annan utgångspunkt (Svensson, 2011).

Vägen till produkten av forskningsarbetet, det vill säga från inledande samtal, i återkopplingen av transkriptioner, i skapandet av teman och narrativa konfiguratio-

ner, såväl som i fortlöpande analysarbete visar att processen kan kantas av en återkommande upplevelse av att få ta del av en annans utsiktsplats, ”aha – såhär kan man också se på det”. Narrativ ansats har således även en potential i det att det blir möjligt att relatera den enskildes upplevelse av sig själv och till andras upplevelser, vilket i sig kan utgöra ytterligare ett kunskapstillskott.

Forskarrollen inom narrativt inriktad forskning kan sammanfattningsvis betraktas som en dialektisk kunskapsväg mellan två subjekt där etiska överväganden är betydelsefulla under hela forskningsprocessen. Analysförfarandet redovisas med så stor tydlighet att trovärdighet och tillförlitlighet är möjlig för läsaren att bedöma (Connely & Clandinin, 1990; Randall & Phoenix, 2009).

Avslutande reflektioner

De narrativt inriktade ansatser som här förespråkas har en potential som inte alltid kommer till sin rätt i den dokumentationsera som är framträdande i internationell och nationell debatt om evidens och pedagogik med fokus på mätning och produkter. För att nå kunskap om utbildningsprocesser i specialpedagogisk verksamhet menar vi att det är centralt att utgå från den ideografiska information som bara de berörda kan ge oss, i det här fallet studerande, som varit eller är föremål för specialpedagogiska utbildningsinsatser, samt pedagoger som arbetar inom fältet.

Utbildning i ett rättighetsperspektiv är en fråga om inklusion. Den är själva kärnan i demokratin och innebär att de som påverkas av beslut har haft möjlighet att påverka processen (Biesta, 2011). Ett distanserat kontrollinriktat paradigm respektive ett nära delaktighetsorienterat paradigm, leder förståelsen av lärande- och undervisningsprocesser i olika riktningar. Inom ett kontrollinriktat paradigm kan förståelsen innebära en praktik och en retorik som fokuserar bilden av den andres prestationer baserad på nomotetisk information. Inom ett delaktighetsorienterat paradigm sätts å andra sidan den enskildes rättigheter, delaktighet och aktivitet i förgrunden utifrån ideografisk information. Vi har i vår text hävdat att narrativ forskningsansats möjliggör vägar till att nå en annan(s) utsiktsplats än den egna.

Referenser

Ahlberg, K. (2003). Att skapa och transkribera en berättelse – en del av tolkningen. I: Skott, C. (red.). *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur, s. 73-83.

Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning.* Lund: Studentlitteratur.

Biesta, G. (2000). Om att-vara-med-andra. Pedagogikens svårighet såsom politikens svårighet. I: *Utbildning & Demokrati,* 9 (3), s. 71-89.

Biesta, G. (2002). BILDUNG and Modernity: The Future of BILDUNG in a World of Difference. I: *Studies in Philosophy and Education*, 21 (4-5), s. 343-352.

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv.* Stockholm: Liber.

Buber, M. (1994). *Jag och Du*. 2 uppl. Ludvika: Dualis Förlag.

Connely, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. I: *Educational Researcher*, 19 (5), s. 2-14.

Dahlberg, K., Drew, N. & Nyström, M. (2001). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur.

Evaldsson, A.-C. & Nilholm, C. (2009). Evidensbaserat skolarbete och demokrati. Mobbning som exempel. I: *Pedagogisk forskning i Sverige,* 14 (1), s. 65-82.

Goodson, I. F. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educationel settings.* Buckingham, PA: Open University Press.

Hagström, B. (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskola.* Diss. Malmö: Malmö högskola.

Hedegaard Hansen, J. (2011). *Narrativ dokumentation: En metod för utveckling av pedagogiskt arbete.* Stockholm: Liber.

Heyman, I. (1998). Oss pedagoger emellan – konstruktion av en berättelse. I: Heyman, I. & Pérez Prieto, H. (red.). *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning.* Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen, s. 59-91.

Hydén, L.-C. (1997). De otaliga berättelserna. I: Hydén, L.-C. & Hydén, M. (red.). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv.* Stockholm: Liber, s. 9-29.

Hänninen, V. (2004). A Model of Narrative Circulation. I: *Narrative Inquiry*, 14 (1), s. 69-85.

Jarvis, P. (1997). E*thics and Education for Adults – in a late modern society.* Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education.

Lang, L. (2008). Ungas röster om övergången till högskole- och universitetsstudier. I: *Ungdomsforskning.* Center för ungdomsforskning, institutet för pedagogik. Aarhus: Aarhus universitet, s. 39-44.

Lang, L. & Ohlsson, L. (2009). Ytterst berörd – sällan hörd: Att som forskare lyssna till berättelser. I: Sundmark, B. (red.). *Att infånga praxis – kvalitativa metoder i (special)pedagogisk forskning i Norden*. Educare 2009:4, s. 35-59.

Lansheim, B. (2010). *Förståelser av uppdraget specialpedagog: blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser.* Lic. avhandling. Malmö: Malmö högskola.

Lindholm, S. (1990). *Kunskap – från fragment till helhetssyn.* Stockholm: Allmänna förlaget.

Malm, B. (2003). *Understanding what it means to be a Montessori teacher: teachers' reflections on their life and work.* Diss. Malmö: Malmö högskola.

Ohlsson, L. (2008). Educational encounters with adult students in difficult learning situations. Diss. Lund: Lunds universitet.

Pérez Prieto, H. (2007). Berättaren och berättelsen i centrum. I: Petersen, K. A., Glasdam, S. & Lorentzen, V. (red.). *Livshistorieforskning og kvalitative interview.* Viborg: PUC: CVU Midt-Vest, s. 288-307.

Polkinghorne, J. C. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I: Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (red.). *Qalitative studies serie.* London: Falmer Press, s. 5-23.

Randall, W. L. & Phoenix, C. (2009). The problem with truth in qualitative interviews: reflections from a narrative perspective. I: *Qualitative Research in Sport and Exercise,* 1 (2), s. 125-140.

Riessman, C. K. (1997). Berätta, transkribera och analysera. En metodologisk diskussion om personliga berättelser i samhällsvetenskaper. I: Hydén, L. C. & Hydén, M. (red). *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv.* Stockholm: Liber, s. 31-62.

Sjödahl, L. (2001). B*ortom diagnosen – om giltighetsproblematiken inom psykiatrin.* Lund: [L. Sjödahl].

Svensson, A.-K. (2011). *Lärarstudenters berättelser om läsning: från tidig barndom till mötet med lärarutbildning.* Diss. Malmö: Malmö högskola.

Svensson, L. (2004). Forskningsmetoders analytiska och kontextuella kvaliteter. I: Allwood, C. M. (red.) Perspektiv på kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur, s. 65-95.

UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All.* http://www.unesco.org [2011-12-04].

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* http://www.unesco.org/education [2011-12-04].

Wahlström, N. (2010). Do We Need to Talk to Each Other? How the concept of experience can contribute to an understanding of Bildung and democracy. I: *Educational Philosophy and Theory*, 42 (3), s. 293-309.

The polyphonic classroom: Are we all special educators?

David Skidmore

The deviant and the normal

In his thought-provoking discussion, "The Special Educator and the Special Teacher in co-operation for optimal learning occasions for all students" (Rosenqvist, 2010), Jerry Rosenqvist points out that regular schools have long been in the business of identifying some students as "special", i.e. not normal, and notes that "In order to comprehend what is deviant you have to have an opinion of what is normal" (Rosenqvist, 2010, p.152). He goes on to invoke the possibility of a far more flexible model of how learners might be organised into groups than that which prevails in most schools at present, whether in Sweden or Britain, or for that matter whether we consider regular or special schools. Whereas most students spend most of their time in settled classes whose membership remains relatively constant over the duration of a school year, Rosenqvist invites us to think about the possibilities that would be open to us if schools instead organised students initially into much larger groups of, say, 100 in size, under the joint responsibility of a team of 4-5 teachers. The large group could then be subdivided into smaller subgroups whose composition might vary according to attainment in a specific area of the curriculum; for instance, one homogeneous group comprising those students "in difficulty" with regard to mathematics, and a different homogeneous group at another time of those "in difficulty" with spelling. Students, however, would only be organised in homogeneous groups periodically; everyone would also belong to a more durable "home" group which was heterogeneous in its makeup, and would

also work together in these heterogeneous groups for certain kinds of educational activity, for instance when engaged in problembased learning. In this kind of arrangement, Rosenqvist suggests, every student has the opportunity to make a contribution that comes from their particular experience, and to act as a resource, enriching the collective learning process for all (Rosenqvist, 2010, p. 156). Such a flexible form of organisation would also allow the special pedagogue, with a background of extended professional development in educating students with difficulties in learning, to take on the role of "educator, developer and investigator" that was envisaged when a new special teacher training programme was introduced in Sweden in 1990 (Rosenqvist, 2010, p. 153). At present, research suggests, there remains some confusion over the role of the "specialpedagoger/speciallarare", and reorganising teaching "so that all pupils are really included in the educational process" continues to be a "big challenge" for many schools (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranågarden & Jacobson, 2004, in Rosenqvist, 2010, p. 154).

In this chapter, I will ask whether a dialogic approach to pedagogy can help us in thinking about these important and seemingly intractable issues, which confront any attempt to move towards a fully comprehensive pattern of educational provision (Skidmore, 2004). In particular, I will explore the ramifications of the concept of "polyphony" that was developed by the Russian writer Mikhail Bakhtin (Bakhtin, 1929/1984). Whilst Bakhtin was mostly concerned with literary theory, particularly the theory of the novel, I believe that his development of this concept has the potential to cast light on aspects of education and pedagogic practice, particularly where these concern our thinking about the value of human heterogeneity and how this impacts on our approach to communicative interaction in the classroom, and other educational settings.

Manyvoicedness: polyphony

Bakhtin introduces the concept of polyphony in his analysis of the novels of Dostoevsky (Bahktin, 1929/1984) The term is a selfconscious musical metaphor, which Bakhtin defines in the following way (Bahktin, 1929/1984, p. 6):

A plurality of independent and unmerged voices and consciousnesses, a genuine polyphony of fully valid voices is in fact the chief characteristic of Dostoevsky's novels.

In Bakhtin's view, Dostoevsky makes the selfconsciousness of his characters the topic and organising principle of the novel. This means that the authorial voice is dethroned from its position of privilege, and consequently all viewpoints in the novel are "dialogised", i.e. relativised by being set side by side with one another, no single viewpoint being superior to any other. The world of these novels is "profoundly *pluralistic*" (Bahktin, 1929/1984, p. 26). Whilst Bakhtin's primary concern is with the theory of the novel as a literary form, much of what he has to say is applicable to the exchange of discourse between speaking subjects in the encounters of real life, and to our understanding of consciousness as a psychological phenomenon.

The idea of polyphony draws attention to the uniqueness of the voices of individual speakers, and how they interact with one another in social settings, crossing, intersecting, converging and dividing, sometimes perhaps combining in harmony for a longer or shorter interval of time, but never being wholly reducible one to another. If we extend Bakhtin's musical analogy, we might say that the idea of

polyphony corresponds to the fact that a specific piece of music is often performed by many musicians playing (or singing) together as an ensemble, and that often they will playing different instruments – instruments with different "voices" – at the same time to produce a combined effect, such as a jazz band, an orchestra or a choir. (The strict technical definition of polyphony in musical theory is narrower than this, but Bakhtin is after all using the term metaphorically, so some latitude of interpretation seems reasonable.) Not to push the analogy too far, it is also a common practice in many forms of music for one instrument or voice to take a solo role while others provide a less prominent accompaniment in the background, and in jazz, for example, for different instrumentalists to take turns in performing this soloing role as the piece of music evolves. This aspect of the analogy is perhaps the most appropriate when we think about how talk in real life is carried on, since, if many people are speaking simultaneously in what is supposed to be a shared encounter, then the result tends to be a tumult, in which multiple side conversations are carried on among pairs or small groups of interactants, but communication across the larger group as a whole breaks down; think of the experience of being in a meeting where people stop going through the chair and start talking amongst themselves. The same applies, of course, when a teacher loses control of a class and students pursue their own conversations or arguments regardless of the supposed aim of the lesson.

It does not follow, however, that multiple discussions cannot be carried on at the same time in a way that contributes to a larger whole. Teachers will recognise the difference between the din of a class out of control, and the hubbub of a class where students are working together in groups or pairs on a defined educational activity. In such circumstances, there may well be a certain amount of talk that is not strictly about the topic or task in hand, but overall students remain engaged in the set topic and in pursuit of a given outcome, be that a practical experiment in the sciences or the interpretation of a literary text in the language arts. If we think about the concept of polyphony (or "manyvoicedness") in the context of language education and classroom discourse, then, it need not be taken as a recipe for promoting chaos in the classroom, but should rather be seen as a theoretical recognition of the reality that in any group learning situation, every learner will come to the situation with their own psychological perspective. This embraces both their cognitive development – the extent of their prior knowledge relevant to the subject – and their emotional involvement in the activity; the totality of their mindset at a given time, in other words. In this sense, any act of education has the quality of polyphony, since by definition pedagogy is a form of interactivity, something that happens *"between various consciousnesses*, that is, their interaction and interdependence" (Bahktin, 1929/1984, p. 36). Mechanistic views of teaching that see it in terms of the straightforward transmission of accepted knowledge fail to come to grips with this dimension of educative activity, that it necessarily involves an interchange between two or more minded, thinking beings. This is why Mr Gradgrind's demands of his schoolmaster, parodied by Dickens in "Hard Times", are doomed to failure as a philosophy of education (Dickens, 1854/1989, p. 1):

Now what I want is, Facts. Teach these boys and girls nothing but Facts. Facts alone are wanted in life. Plant nothing else, and root out everything else. You can only form the minds of reasoning animals upon Facts … Stick to the Facts, Sir!

Teaching which proceeds in this fashion objectivises the learner, turning them into a thinglike other to be acted upon, as if they were an inert lump of clay to be moulded into shape by the potter. A dialogic approach to pedagogy, by contrast, recognises that learners have minds of their own, and consequently that the teacher must be prepared to talk with (rather than at) her/his students in order to understand their thinking processes, the better to be able to adjust her/his teaching practice so as to lead the development of their consciousness in the desired direction. This kind of intervention may then set up in the mind of the learner what Bakhtin calls a "microdialogue" (Bahktin, 1929/1984, p. 74), in other words an inner conversation between different voices, one representing their preexisting knowledge or understanding of the topic in hand, the other the fuller, more developed understanding represented by the voice of the teacher. It seems clear that, in most acts of learning, the learning subject must undergo a more or less extended period of inner doubt and uncertainty before they reach a new, clearer and more confident understanding of some skill, concept or value that goes beyond their previous level of knowledge or ability. The aim of dialogic pedagogy, then, is to present a model of external dialectic in the interaction between teacher and students that supports the development and appropriation of this relation between the voices of the already-known and the not-yet-understood in the microdialogue of thought in the mind of the learner.

In an important passage, Bakhtin spells out the distinction between the atmosphere of "monologic" thought (as represented, for example, by Mr Gradgrind's philosophy of education), and the dialogic conditions that we have been discussing (Bahktin, 1929/1984, p. 81):

In an environment of philosophical monologism the genuine interaction of consciousnesses is impossible, and thus a genuine dialogue is impossible as well. In essence idealism knows only a single mode of cognitive interaction among consciousnesses: someone who knows and possesses the truth instructs someone who is ignorant of it and in error; that is, it is the interaction of a teacher and a pupil, which, it follows, can only be a pedagogical dialogue.

The appeal to an analogy with the teacherpupil relationship is revealing. I do not think we should take Bakhtin to imply that teaching should or must have this monologic quality. Rather, the image suggests that instruction in schools all too often conforms to this stereotype. The idea of "pedagogical dialogue" in fact corresponds closely to the transmissionrecitation model of teaching that still accounts for a great deal of observed classroom practice, according to empirical studies (Alexander, 2001; Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell, 1999). The dialogic approach, conversely, endows learners with the "fully competent ideological power to mean" (Bahktin, 1929/1984, p. 82) recognising that they bring their own ideas to the table when education takes place, and that these ideas are a nonzero term in the teachinglearning equation. Whereas monologic modes of teaching tend to stifle thought on the part of learners, treating them as recipients of knowledge to be dispensed by an authority "who knows and possesses the truth", dialogic peda-

gogy seeks to enlist learners as active participants in the process of knowledge production.

This means, of course that the content and sequencing of a lesson conducted in a dialogic fashion cannot be wholly determined in advance. The teacher may have a plan that sets out intended activities and concepts to be covered, but it will be necessary to adjust this as the encounter with a class of learners unfolds, in response to what the teacher learns about the current state of knowledge and understanding that obtains among the group. "The idea", writes Bakhtin, "is a live event, played out at the point of dialogic meeting between two or several consciousnesses" (Bahktin, 1929/1984, p. 88). The same might be said of any successful pedagogic interaction; it is not something totally premeditated and predetermined, but is the necessarily unpredictable product of the joint activity of more than one consciousness, striving to arrive at an enhanced mutual understanding of the topic being addressed. Pedagogy is a "live event" in much the same sense that the performance of a piece of music is "live": teaching does not take place in the preparation room, any more than the life of a piece of music resides in the score; both must be brought to life in realtime performance between active human subjects, whose responses to one another shape the totality of their common experience in the moment. Successful teaching necessarily involves an element of improvisation.

In contradistinction to the monologic conception of truth embodied in the practice of pedagogical dialogue, as noted above, Bakhtin defines a processual, enquirybased and cooperative conception, which is more in keeping with a dialogic pedagogy (Bahktin, 1929/1984, p. 110) :

Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction.

This leads him to a critique of the later Socratic dialogues in Plato's work, which he argues degenerate into a form of question-and-answer training in which neophytes recite responses approved by the master, much like the practice of catechism for indoctrinating dogmatic religious beliefs in the young. This stands in contrast to the more open and exploratory character of the early Socratic dialogues, which illustrate a genuinely collective process of knowledge production. Again, we see that there is more to a dialogic vision of education than an exchange of words between teacher and learners: everything depends on the nature of the social relationship that is established between those who occupy these two subjectpositions. It is quite possible to have a written text, or an episode of classroom discourse, which formally resembles a dialogue in the sense of being made up of a series of turnsattalk taken by different speakers, and whose ostensible object is didactic, but which in reality constitutes a pseudodialogue, a monologue punctuated at fixed points by responseslots determined by the teacher. In the practices of teacherled recitation and catechism, the course of the exchange is not open to modification by the learner; it rather embodies the subjection of the will of the learner to the authority of the teacher or examiner. A pedagogy of collective enquiry, however, may promote an *"active dialogic approach to one's own self"* (Bahktin, 1929/1984, p. 120), a willingness to scrutinise and modify one's previouslyheld beliefs (on the part of the teacher as well as the learner), in the project of mutual selffashioning

that lies at the heart of all humanistic education projects.

Bakhtin goes on to draw a distinction between direct discourse, which is "directed exclusively towards its referential object", and various kinds of "double-voiced discourse" which share a common trait: "discourse in them has a two-fold direction – it is directed both toward the referential object of speech, as in ordinary discourse, and toward *another's discourse*, toward *someone else's speech*" (Bahktin, 1929/1984, p. 185). This may help us to recognise different functions of speech which are activated in different conditions in the context of the classroom (or other educational settings). On the face of it, we usually think of the discourse of a subject discipline (such as science, history or mathematics) as a form of direct discourse in Bakhtin's terminology, i.e. as a set of concepts and a form of argumentation that go together to constitute a valid mode of reasoning within that discipline, such as a geometrical theorem in mathematics, or an interpretation of a given episode in history. In this sense, the discourse of a subject discipline seems to be a specialised, bounded sub-language in its own right that stands apart from everyday speech and is "directed exclusively towards its referential object", as Bakhtin puts it, which is the subject matter of the discipline itself, be that science, history or whatever. Within certain limits, the teacher's pedagogic discourse may be imagined to function in that way, for example when s/he makes an exposition of a new topic, often at the start of a lesson or sequence of teaching sessions, e.g. to introduce the scientific concept of "energy" in physics, or the idea of "revolution" in history.

However, this is only one side of the matter when disciplinary-specific discourse is deployed in the context of pedagogic activity. The object of a physics lesson is not to demonstrate the teacher's mastery of the scientific concept of energy, for example, leaving the class of students none the wiser, but to enable the students themselves to take on board any necessary terminology and use it to "think like a physicist", at least as far as their understanding of the topic of energy is concerned. Thus, in the context of deliberate tuition, even discourse that appears to be "directed exclusively towards its referential object" is in fact "double-voiced" in Bakhtin's sense, since it is also "directed toward another's discourse", that is towards developing the discursive capabilities of the learner.

Given this understanding of the double-voiced character of the teacher's speech, we can see that classroom discourse in dialogic pedagogy is characterised by a conscious sense of "addressivity", to use another term of Bakhtin's: it is not spoken as if to no-one in particular, or to an anonymous mass, but treats the collective of learners as *"the subject of an address"* (Bakhtin, 1929/1984, p. 251). The skilled teacher must develop a sense of the particular class or group with whom they are working, and of the lesson as a concrete occasion, a unique meeting of voices between this tutor and this set of learners that is taking place right now, in the present moment. It can be difficult to retain this sense when one's week is organised according to a busy timetable that identifies slots when particular lessons are scheduled, as in most high schools (e.g. Wednesday Period 3 – French y8 class B etc.). It is perhaps this sense of routine that is one of the most difficult obstacles to overcome for educators who strive to infuse their practice with the liveliness and spontaneity of genuine dialogue. However, it may help to counter this if we remember that one of the most important lessons a teacher can pass on is the right to question. Certainly, the class-

room atmosphere should not make students ashamed to admit that they do not understand, or to ask for further explanation and clarification.

This is why pedagogy which relies heavily on a monologic mode of address, which "pretends to be the *ultimate* word" (Bakhtin, 1929/1984, pp. 292-293), where what the teacher says is right "because I say so", runs the risk of being self-defeating. If we do not give students the opportunity to voice doubt and uncertainty, we have no way of knowing how successful our teaching has been, and miss the chance to offer a different explanation or illustration which might dispel any remaining confusion. Listening and responding to students' concerns and questions may help them to get a better grasp of a specific concept in mathematics or Art, say; but it also exemplifies an understanding of what it is to be human, and how to deal with the problems of interpersonal development that life presents, namely: "To be means to communicate dialogically" (Bakhtin, 1929/1984, p. 252).

The polyphonic classroom: thinking with vs. talking at

In this chapter, I have suggested that the concept of polyphony, though developed in the context of literary theory, is pregnant with suggestions for pedagogy. In the polyphonic classroom (or other community of learners), the teacher provides space for a plurality of unmerged ideological positions to interact in a collective process of enquiry. The emphasis is on the need for students to make their reasoning explicit in the course of discussion and debate, rather than on an expectation that everyone should arrive at a single approved solution at the outset; where the nature of the subject means that learners need to master specific algorithms and laws (e.g. in mathematics and physics), if a student makes a mistake in selecting or applying such a procedure, then this can be treated as an occasion for joint learning, in which fellow students can be a potential source of support and constructive criticism, as well as the teacher.

The teacher in this context addresses the student as a voice of equal weight, at least in those phases of education which involve developing an understanding of some novel aspect of practice in mathematics, communication in a first or second language or other area of the curriculum. The teacher may indeed know more about the subject matter than the students – one would hope that this is normally the case – and may therefore need to correct misunderstandings and mistakes, or to step in with some missing item of subject knowledge, such as the correct form of the past tense, a piece of unfamiliar vocabulary or an idiomatic expression in second language learning. But it does not follow that s/he must always rely on immediate binary evaluations ("right/wrong") in orienting to student contributions in discussion. This, the norm of the monologising classroom, treats the discourse of each student as an object, on which the teacher always has the final word. Under conditions of polyphony, however, teacher-student communication is seen as a work-in-progress; it is "unfinalised", in Bakhtin's terms, each thought being a rejoinder in an emergent dialogue (Bakhtin, 1929/1984, p. 32). To affect the developing consciousness of students means to talk with them, to enter into dialogue with them.

There is, of course, a real legacy of cultural tradition and pressure of societal and political conditions which impinges on practice in the living situation of the classroom lesson or university seminar, and these pressures cannot simply be

willed away. The pre-existing notion that the teacher's role is to "transmit culture", in which culture is reified and taken as a given, rather than a living tradition to be explored and interrogated, exercises a powerful ideological effect on conceptions of the purpose of the education system. This is undoubtedly reinforced by the apparatus of credentialism that occupies a strategic place in the institutions of schooling and tertiary education: the mass engine of social differentiation that is constituted by the system of individualised public examinations and testing. Nevertheless, it is important to point out that the teacher or tutor continues to have some discursive room for manoeuvre in how they construct the conditions for interaction in their own pedagogic practice. If we want to encourage children or adult learners to think for themselves, we must first be prepared to think *with* them, to grant the legitimacy of expressing their differing points of view en route to building a deeper collective understanding of the field of knowledge being investigated.

Dialogue without words?

In conclusion, I want to return to one of the key dilemmas raised by Rosenqvist in his discussion of "co-operation for optimal learning occasions for all students" (Rosenqvist, 2010). He focuses on the heterogeneity of learning groups which include students identified as being in "severe learning difficulties". This indeed poses a "big challenge" for the concept of the polyphonic classroom which I have developed above, not least because many of these students may be "non-verbal", that is, they may not develop the capacity to speak to others using words strung together in articulated utterances, whether the language of their speech community is Swedish, English or another natural language. The idea of polyphony lays great emphasis on the importance of the subject's "voice", and implicitly I have assumed the possibility of spoken interaction between teacher and students when discussing approaches to classroom discourse in the examples of monologic and dialogic pedagogy I have given above. Does this not exclude those learners who are "without words", and thus unable to participate in the kind of discursive pedagogic interaction that I have been advocating?

In response, I would begin by returning to the question of the composition of teaching groups raised by Rosenqvist in his chapter (Rosenqvist, 2010). It seems to me there is great potential in the model of flexible grouping arrangements that he describes, where no student would be confined to a permanent "bottom set" or "help class" identity, and where all students would participate in multiple, varying learning groups that come together for particular, time-bound educational activities. When reading his account of the role of the special pedagogue in this setting as "educator, developer and investigator" (Rosenqvist, 2010, p. 153), it struck me that in a certain sense this is the role of all teachers who understand and try to respond to the "plurality of consciousnesses" that faces them in working with a class or other collectivity of learning subjects. The concept of polyphony that I have described above leads me to ask whether every group of learners is in fact heterogeneous to a greater or lesser extent. In this case, perhaps every teacher in an inclusive school needs to take on responsibility for investigating, developing and adapting their pedagogy in response to the varied and dynamic ensemble of learning potentials that confronts them in any concrete educative encounter. To be

sure, this does not preclude the formation of teaching partnerships to which each partner brings different but complementary areas of expertise and experience, for example one who has specialist knowledge of science as an area of the curriculum (for example), and another who has competence in communicating with young people who have sensory impairments, or who have speech and language difficulties. I simply suggest that the task of ensuring "optimal learning conditions" for all students in such a setting is a combined one that is shared equally by each member of the partnership.

Turning to the question of including students with severe learning difficulties, and particularly those who are non-verbal, in general educational settings, I confess that I have no special professional expertise or training to bring to bear. I feel I can contribute something to the discussion, however, from my memories of growing up with my brother, Dominic, who had Down's Syndrome. Dominic in fact learned to talk and as an adult was able to communicate very well with members of our family, friends and peers with and without Down's Syndrome, and other people around him. When we were infants, however, he was "non-verbal" as far as our adult caregivers were concerned, and in the opinion of the professionals who examined him at the time (paediatric doctors), he was likely to remain so. This did not mean that he was unable to communicate, however. It was something of a mystery to me why our parents and grandmother did not always understand what he wanted if he was crying or asking for something to eat or drink; I never had any problem understanding his "voice", something I had learnt from our playing together (and sometimes fighting too) from as early as I could remember. For a period of time, when we were about three or four years old, I remember that I often "translated" for him, explaining what he wanted to my mother or grandmother, mediating in this way between him and the world of the "grown-ups" whose powers of comprehension seemed so mysteriously limited to me at the time. I am quite sure, now, that I gained as much as he did, and more, out of the bargain. These memories convince me, first of all, that dialogue does not always depend on words, and that the effort to find ways of communicating with non-verbal students is a worthwhile avenue of exploration – for other students, as well as for teachers. It may be, indeed, that they have much to teach us about the art of communication. All of us, at one time or another, have had the experience of being speechless, "at a loss for words", or of needing to communicate what we are feeling non-verbally, for instance when overwhelmed by a powerful emotion such as grief, or great joy. At these times, words seem inadequate to express the depth and intensity of our experience, but this does not mean that our experience is itself invalid, nor that we are incapable of communicating the meaning of that experience to others in the moment, through tears, laughter, our facial expression or touch. My brother was far less inhibited about communicating with others in this way than I am, in spite of (or perhaps because of) the regular academic education I was given access to, and that he was denied the opportunity to participate in, by virtue of being judged "ineducable". I am not sure, in the end, whether these are not more important life-skills than being able to solve a quadratic equation or memorise an account of the policies of Pitt the Younger (a Prime Minister of Britain at the turn of the 18th century), important though these accomplishments might be in certain circums-

tances, and both of which I was taught to do at secondary school, though I have long since forgotten them. The contrast brings to mind Tomas Tranströmer's poem, "From March '79" ("Från Mars -79") (Tranströmer, 1983/2001), in which, tired of all those who come with "words but no language" ("ord men inget språk"), he goes to a snow-covered island, where he finds solace in the wilderness and in the tracks of a deer that he sees in the snow: "language but no words" ("språk men inga ord"). The participation of students with severe learning difficulties, including non-verbal students, in shared educational activities alongside their peers, may help to teach us that it is not always necessary to use words to enter into dialogue.

References

Alexander, R. J. (2001). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education.* Oxford: Blackwell.

Bakhtin, M. M. (1929/1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*, edited and translated by Caryl Emerson, with an introduction by Wayne C. Booth (C. Emerson, Trans.). Manchester: Manchester University Press.

Dickens, C. (1854/1989). *Hard Times.* Oxford: Oxford University Press.

Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, T. (1999). Changes in Patterns of Teacher Interaction in Primary Classrooms: 1976-96. In: *British Educational Research Journal*, 25 (1), pp. 23-37.

Rosenqvist, J. (2010). The Special Educator and the Special Teacher in co-operation for optimal learning occasions for all students. In: Ellger-Rüttgardt, S. L. & Wachtel, G. (eds.*). Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive.* Stuttgart: Kohlhammer, pp. 149-159.

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic of School Development.* Buckingham: Open University Press.

Tranströmer, T. (1983/2001). From March '79 (Från Mars -79) (J. F. Deane, Trans.). In: Benson, G., Chernaik, J. & Herbert, C. (eds.). *Poems on the Underground.* London: Cassell, p. 250.

Att lyssna till barn

I gränslandet mellan livsvärldar och systemvärlden

Kristina Szönyi

Inledning

Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad (FN:s konvention om barnets rättigheter. Artikel 12:1).

Barn och ungas vilja, åsikter och erfarenheter är viktiga. Betydelsen av och kravet på att lyssna till barn och unga och ta dem på allvar lyfts fram i olika styrdokument, både nationella och internationella. Tydligast framträder det kanske i Barnrättskonventionen som det inledande citatet är hämtat från.

Rätten att komma till tals i olika sammanhang innebär i hög utsträckning att vuxna måste skapa dessa förutsättningar och att vuxna måste lyssna när barn och unga uttrycker sin vilja och åsikter. Samma rättighet gäller för alla barn men kunskap och erfarenhet har visat att barn och unga med funktionsnedsättning många gånger får sämre möjligheter att göra sina röster hörda och påverka beslut som rör dem själva, än barn utan funktionsnedsättning. Det kan tyckas paradoxalt eftersom det är betydligt fler särskilda beslut som tas som får direkta konsekvenser för barn med funktionsnedsättning. Utöver beslut som rör barn och unga generellt berörs barn och unga med funktionsnedsättning också av beslut som handlar om habiliteringsinsatser, stöd i skolan och organisering av undervisning, stöd i hemmet etc. I FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning har detta uppmärksammats och man kan konstatera att konventionen tjänar som en ytterligare skärpning av kravet på att lyssna på och ta hänsyn till åsikter som barn och unga med funktionsnedsättning har:

Konventionsstaterna skall säkerställa att barn med funktionsnedsättning har rätt att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör dem, varvid deras åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till deras ålder mognad på samma villkor som för andra barn och erbjudas stöd anpassat till funktionsnedsättning för att utöva denna rättighet (FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Artikel 7:3).

De tydliga formuleringarna om vuxnas skyldighet att lyssna på barns åsikter har gett upphov till samtal och diskussioner både bland professionella som har till uppgift att möta alla barn och unga och bland dem som arbetar med särskilt stöd till barn och unga med funktionsnedsättning. I huvudsak är det två frågeställningar som lyfts fram, den ena handlar om vilka frågor som barn och unga ska ha inflytande över och den andra om hur man hittar former för att inhämta barnens åsikter.

Perspektivtagande

I takt med att kraven på att barns åsikter och tankar skall tillmätas större betydelse har behovet att reda bland begreppen kring barnperspektivet ökat. Tidigare har begreppen *barnperspektiv* och *barns perspektiv* ibland använts lite slarvigt och synonymt. Qvarsell som studerat barns socialisation och kunskapsbildning under olika kulturella villkor, har i flera artiklar lyft frågan om hur barnperspektivet används och för vilka syften (se t.ex. Qvarsell, 2003a; 2003b).

En distinktare perspektivtagning är därför nödvändig. Barnperspektiv avser den vuxnes syn på barn eller då den vuxne försöker ta hänsyn till barns intressen i t.ex. beslut av olika slag. Med barns perspektiv avses barnets direkta egna uttryck av sin vilja, åsikter etc. I konventionstexterna framträder båda dessa perspektiv, men i olika sammanhang, vilket är en viktig poäng. En slutsats är därmed att det är angeläget att både ha ett barnperspektiv och ta del av barns perspektiv i frågor som rör barnet själv.

Delaktighet och inflytande

I flera sammanhang där frågor om barnens åsikter diskuterats används begreppet *delaktighet* för att signalera att det handlar om barn och ungas delaktighet i beslut som rör dem själva. Ett annat sätt att uttrycka samma sak skulle kunna vara att det handlar om att vara *delaktig* i processer där man själv är subjektet. Eller för att använda ett begrepp som hör hemma i samma retoriska sammanhang, att barn och unga får *inflytande* över beslut och processer som berör dem själva.

Många krafter arbetar för att realisera och underlätta barns inflytande över och delaktighet i beslut som rör dem själva. I vissa sammanhang kan man nästan tala om en ”lyssnatillbarnet-rörelse”. Som i alla rörelser krävs stort engagemang och beslutsamhet liksom eftertanke och reflektion. I huvudsak är det som sker i denna fråga positivt och definitivt välmenande men det kan också finnas utmaningar som behöver problematiseras och uppmärksammas. En risk som nästan alltid måste beaktas är att medel lätt tenderar till att bli till mål i sig och inte sällan till mål som det av ideologiska skäl blir svårt att problematisera kring. Det ”goda” får inte ifrågasättas och inflytande, delaktighet och liknande begrepp är normativt oantastliga. Att problematisera kring målet att lyssna på barn och unga med funktions-

nedsättning kan därmed uppfattas som ett ifrågasättande av grundvärderingen att barn ska komma till tals och om man därmed egentligen vill barns bästa. Jag skall utveckla dessa tankegångar, men det finns skäl att här tydligt understryka att jag naturligtvis delar uppfattningen om barns rätt att komma till tals, samt behovet av att utveckla barns möjligheter till delaktighet. Att vuxna måste bli bättre på att lyssna på barns och ungas åsikter, särskilt när det gäller barn med funktionsnedsättning råder det inga tvivel om.

Skolan som arena för normalitet och avvikelse

För barn i allmänhet finns en lång rad beslut om verksamheter som är fattade på en generell och organisatoriskt nivå. Skolan och undervisningen är obligatorisk för barn och unga och därmed både en skyldighet och en rättighet för alla barn. I skolan handlar elevers delaktighet både om rättigheter och om skyldigheter. Alla elever ska erbjudas och förväntas vara delaktiga i processen kring sitt eget lärande och utveckling, i form av individuella utvecklingsplaner. Mål för utvecklingen skall definieras tillsammans med elev, vårdnadshavare och lärare. Utöver den individuella utvecklingsplanen finns en mängd andra krav och förväntningar på elever som har att göra med att de ska visa engagemang och ta ansvar för sin egen utveckling och lärande. Man kan säga att det är ett ansvar som alla elever har och som är definierat utifrån ett tänk kring den förväntat ”normala” eleven.

Utöver generella beslut fattas en mängd särskilda beslut som rör elever med funktionsnedsättning och elever som är i behov av särskilt stöd. Beslut som kan beskrivas som individuellt inriktade. För elever i behov av särskilt stöd, finns alltså utöver individuella utvecklingsplaner och det lagstadgade utvecklingssamtalet ofta åtskilliga beslut om pedagogiska och sociala insatser som tas i relation till den enskilde eleven. Det innebär att det enbart i skolkontexten uppstår många situationer där barnet skall uttrycka sin mening och sina åsikter. För att insatser och särskilt stöd skall bli så bra för eleven som möjligt, resultaten så gynnsamma som det går och negativa konsekvenser så begränsade måste vi ha god kunskap om barnets vilja och åsikter.

I denna tankekedja döljer det sig också ett dilemma som har att göra med skolans organisation och struktur för stödet. Behovet av åtgärdsprogram har sitt ursprung i skolans idé om att det finns ett utbud av stöd för ”vanliga” elever och ett särskilt utbud av stöd för ”ovanliga” elever. Om basutbudet varit mer flexibelt och om hänsyn tagits till en vidare grupps behov av stöd hade åtgärdsprogram knappast omfattat alla de elever som idag berörs av dem. Det vi kallar för särskilt stöd blir särskilt just därför att vi har definierat var gränsen för var den normala variationen går. Det särskilda stödet ska gå till den ”särskilda” eleven. Detta är ett välkänt dilemma inom specialpedagogisk forskning, retorik och praktik. Men icke desto mindre aktuellt. Konsekvensen för den enskilda elever blir att de förväntas medverka i en mängd samtal som motiveras med elevens begränsningar, men som med en annan retorik kan beskrivas handla om skolans bristande stöd.

Utan tvekan är det bra med en tydlig struktur för hur stöd till elever skall processas fram. Men man skall ha klart för sig att strukturen är utvecklad för att passa skolan som organisation. Individuella utvecklingsplaner är en generell åtgärd och rättighet för alla elever. Då en elev uppvisar svårigheter skall detta uppmärksam-

mas och eventuellt kan en pedagogisk utredning ta vid, därefter särskilda planer, formulerade mål och stödinsatser. I processen är det givetvis synnerligen viktigt att barnets erfarenheter och tankar tas till vara på ett sätt som är anpassat efter dess ålder och mognad. Men i sammanhanget behövs det synliggöras vad som är skolans behov av struktur, lagstiftarens behov av kontrollstationer och vad som är elevens behov.

Organisering av barn och ungas delaktighet

För att barns och ungas röster ska tas till vara utvecklas på många håll strategier för att involvera dem i sammanhang och på arenor som skall garantera att deras rättigheter och inflytande säkerställs. Inom flera områden har man skapat organisatoriska arenor där delaktighet skall manifesteras. Inom skolan handlar det i stor utsträckning om utvecklingssamtal som skall utmynna i en dokumentation som alla parter skall skriva under. Man kallar det inte sällan för kontrakt eller överenskommelse. För elever som är i behov av särskilt stöd skall särskilda åtgärdsprogram tas fram. Även här förväntas eleven vara delaktig. I dessa sammanhang är en ursprunglig tanke att åtgärderna skall vara av organisatorisk karaktär och att skolan har ansvar för att skapa bättre förutsättningar för elevers utbildning. Men vi vet att dessa dokument i hög utsträckning domineras av beskrivningar av elevens brister och vad eleven skall åstadkomma, snarare än skolans brister och vad skolan skall åtgärda.

Finns det då problem med strukturer som är tänkta att säkerställa stödet och ge barn och unga en tydligare roll i processen? Jag menar att det finns anledning att problematisera kring det system vi har idag. Ett sätt är att uttrycka det är att likna det vid en kollision mellan livsvärlden och systemvärlden (Habermas, 1990). Livsvärlden är den värld som människor subjektivt upplever sig leva i medan systemvärlden styrs av ekonomisk, byråkratisk och politisk makt. I det moderna samhället får systemvärlden ökad betydelse på livsvärldens bekostnad. Det jag vill uppmärksamma är att det yttre behovet, dvs. systemvärldens behov av organisering, tenderar att följa med ända in i klassrummet och ner på elevnivå. Det som skulle vara ett organisatoriskt stöd har blivit en organisatorisk realitet på elevnivå och eleven måste inordna sig i strukturer som inte alltid är ändamålsenliga på en individnivå. Vi ser detta på flera håll när det gäller barn och ungdomar med funktionsnedsättning. I välviljan att säkerställa att barnen och ungdomarna får inflytande och kommer till uttryck i frågor som i högsta grad rör dem själva så inlemmar vi barnen i ett system som inte i första hand tar hänsyn till barns livsvärld. Ett system där de förväntas delta och medverka i samtal om sin livsvärld. Det handlar om habiliteringsplaner, åtgärdsprogram, utredning om LSS-insatser etc. som fyller systemvärldens och de vuxnas behov. Det tycks finnas en stark tro på att samtal med barn och unga som har deras livsvärld som grund skall ske i särskild ordning vid särskilda möten, dvs. på systemvärldens villkor. För en del barn fungerar detta utmärkt medan det för andra inte är en naturlig arena för kommunikation att delta i vuxenstyrda byråkratiska möten.

Goffmans (1973) stigmateori har som grund att alla samhällen utvecklar föreställningar om hur man bör vara för att bli betraktad som en normal människa. Hur normer uppstår och vidmakthålls är ett intressant område som jag emellertid

inte kommer att fördjupa här. En slutsats torde väl ändå kunna sägas vara att skolan har satt upp mycket tydliga mål för den prestation som förväntas av eleverna, i termer av mål för undervisning och utbildning. Därtill finns en generell resurstilldelning, i form av kompetens och tid. Även organisering och pedagogik har fokus på en förväntad normalelev. Ur detta är det inte svårt att se att skolans sätt att organisera stöd till elever starkt bidrar till definitionen av normalitet och avvikelse i skolkontexten.

Det institutionella mötet

Elevers delaktighet i termer av inflytande i beslut och processer som får konsekvenser för dem själva kan låta som en retorisk självklarhet. Det jag har för avsikt att problematisera är inte barns rätt till inflytande utan formerna för hur barns perspektiv tas till vara. Under de senaste årtiondena har, som nämnts, handlingsplaner fått en framträdande roll inom många skilda verksamheter. Detta märks inte minst inom områdena skola- vård och omsorg. Det kan röra sig om individuella handlingsplaner, åtgärdsprogram etc. I många fall ses dessa handlingsprogram som en garant för att säkerställa att individer får inflytande. Andra argument har att göra med att skapa en samsyn mellan alla inblandande, t.ex. mellan olika vårdgivare eller skolpersonal. Planerna kan med andra ord tjäna flera olika syften: planering, samordning, uppföljning och utvärdering. Det är också inom ramen för dessa formaliserade och institutionella former som barn och ungdomar erbjuds att delta. Icke desto mindre söker man skapa förutsättningar för att samtalen skall bli på barnens villkor och kommunikationen anpassas till den form som barnet bäst kan uttrycka sig på. Men faktum kvarstår att sammanhangen sällan är anpassade efter barnets livsvärld utan efter det system som barnet är en del av. I det systemet har även definitionen av vad som är *grundläggande stöd* gjorts och det som definierats som *särskilt stöd*. En konsekvens som har uppmärksammat är att dessa avvägningar, som alltså hör hemma i systemvärlden, skapar föreställningar om normalitet och avvikelse och därigenom får inflytande i människors livsvärld och påverkar självbild och identitet.

I argumentationen för institutionella samtal som arena för inflytande och delaktighet lyfts fördelar med samtal med en tydlig struktur. Gemensamt framtagna överenskommelser om mål för olika insatser är ett återkommande inslag. Det är dock lätt att bortse från att det, trots goda ambitioner, föreligger en maktobalans. Högberg (2007) har undersökt habiliteringsplaneringens sociala arena, dvs. möten mellan habiliteringspersonal, barn och vårdnadshavare som äger rum i syfte att skapa delaktighet vid upprättande och uppföljning av habiliteringsplanen. En av de upptäckter som gjordes i studien var att själva upprättandet av planer hamnade i fokus och inte sällan utvecklades planen i sig själv som ett parallellt mål. Det var snarare planen som styrde agendan och samtalet än den levda erfarenheten och barnets utveckling och behov:

Meningsskapandet sker på gränsen mellan familjernas livsvärld och barnhabiliteringens systemvärld; föräldrar anpassade sig till habiliteringens krav och arbetsformer för barnets skull och personalen anpassade sig till habiliteringens inneboende styrning och organisation (ibid., s. 239).

Detta skedde alltså trots att det var vuxna individer som var aktiva i samtalet och därmed väl införstådda med samtalskulturen. Denna studie problematiserar främst kring vårdnadshavares möte med professionella, men jag menar att den sätter ljuset på en problematik som kan vara minst lika relevant i barn och ungas möte med professionella. Det institutionella mötet får en särskild agenda, i synnerhet då det också skall resultera i gemensamma överenskommelser och målsättningar. Likväl som vuxna anpassar sig till uppgiften så kan vi förvänta oss att barn och unga gör det samma.

Funktionsnedsättning – handikappmedvetande

Funktionsnedsättning är intressant att betrakta både ur perspektiven livsvärld och systemvärld. Den levda erfarenheten är givetvis förankrad i livsvärlden. Stöd som ges påverkar i allra högsta grad livsvärden medan kategorisering och system för hur svårigheter skall tolkas och kategoriseras liksom hur stöd ska organiseras kan sägas ha sin hemvist i systemvärlden. Medan upplevelsen av en funktionsnedsättning hör hemma i livsvärlden är bedömningen av vad som uppfattas som avvikande och normalt i stor utsträckning konstruerat i systemvärlden. Ett exempel på det är att föreställningar om vad som är avvikande respektive normalt är föränderligt och skiljer sig år mellan olika kulturer, traditioner och tider. Man kan säga att individuella skillnader får olika dignitet och förklaringar under olika betingelser. En viktig sådan markör i dagens samhälle är att en del tillstånd benämns i diagnostermer liksom att diagnoser styr vilka som är berättigade till särskilt stöd, i form av ekonomiskt stöd eller andra resurser.

Men trots kunskapen om denna föränderliga syn på vad som räknas som avvikande så finns det idag en stark tro på att individen behöver ha en god kännedom om sin funktionsnedsättning. Och då särskilt i termer av vilka begränsningar den innebär. Att ha ”orealistiska” uppfattningar om sig själv, att inte fullt ut tydligt acceptera sina brister uppfattas ofta av andra som ett problem. Därför ställs allt oftare krav på att barn tidigt ska utveckla ett handikappmedvetande. I välviljans grepp så är det svårt att bromsa upp och säga att det är nog gott men vi behöver stanna upp och fundera över vad det är som barnet behöver veta, i vems intresse den kunskapen är viktig och för vilket syfte? Är det individens intresse eller systemets?

Metoder och tips för att samtala med barn och unga med funktionsnedsättning om deras livssituation, behov och önskemål är under utvecklande och några finns samlade i skriften ”Lyssna på oss! Bättre stöd när barn och ungdomar är delaktiga” (Stenhammar, Rinnan & Nydahl, 2011). I anslutning till det arbetet finns även en skrift med tips till barn och unga på hur de kan få vuxna att bli bättre på att lyssna på dem ”Så gör du för att vuxna ska lyssna på dig”. En förutsättning som anges är att barnet har god kännedom om sin funktionsnedsättning: ”Kunskap om den egna funktionsnedsättningen är en viktig förutsättning för barns och ungas möjlighet att vara delaktiga” (Stenhammar, Rinnan & Nydahl, 2011, s. 47).

Med det ställningstagandet tonar man ned det omgivningsrelaterade sättet att förstå funktionsnedsättning och funktionshinder. Utifrån ett relationellt perspektiv så handlar t.ex. orsaken till skolsvårigheter, till skillnad från ett kategoriskt perspektiv, främst om skolans bristande förmåga att svara upp mot det behov av stöd

som en elev har för att klara skolans krav. Ett sådant problematiserande innebär inte att barn och unga skall undanhållas kunskap om en eventuell funktionsnedsättning, men kanske behöver man ha en mer öppen och vid inställning till vilken kunskap som kan vara viktig för var och en. Risken är annars att en metod eller strategi för samtal med elever i behov av särskilt stöd i skolan eller med barn och unga med funktionsnedsättning blir till en generell sanning för alla. Det måste finnas utrymme för alla barn och unga att skapa sin egen förståelse. Av den ganska begränsade mängd studier på området kan man t.ex. konstatera att kategoriseringen utvecklingsstörd sällan bidrar till en ökad förståelse för självet (se t.ex. Bogdan & Taylor, 1982). Istället kan det finnas andra sätt att tala om sig själv och om de svårigheter man t.ex. kan uppleva i skolsammanhang. I en studie om elever i särskolan liksom i en studie om elever i särskilda undervisningsgrupper var det tydligt att eleverna hade en medvetenhet om de svårigheter som kunde uppstå i situationer då kraven var för stora eller stödet för litet. De hade med andra ord en tydlig relationell förståelse för det som andra benämner som funktionsnedsättning (Szönyi, 2005; 2009).

Jag eftersträvar inte en återgång till en tid då barn och unga aktivt undanhölls från kunskap om funktionsnedsättningen utan strävar efter att nyansera och problematisera uttryck som jag uppfattar som alltför generella. En konsekvens av citatet ovan skulle kunna vara att barn och unga bör inordna sig i det kategoriseringssystem som samhället (systemvärlden) har tillskapat. Det bygger på medicinska diagnoser som grund för förståelse. En mer optimistisk tolkning är att ”kunskap om den egna funktionsnedsättningen” får en innebörd som inte behöver relateras till en diagnos – eller kategoriseringsdiskurs, utan snarare handlar om kunskap om hur miljön behöver se ut för att den skall vara funktionell. Självklart finns det många övriga frågeställningar som barn och unga behöver få hjälp och vägledning i att hantera och prata kring. Liksom för alla andra handlar det om kropp och själ, känslor och livets olika utmaningar.

Avslutning

Kraven på att barn utan funktionsnedsättning ska reflektera över det stöd de får i skolan eller på andra platser är inte i närheten av de krav vi ställer på barn med funktionsnedsättning. Barnet med funktionsnedsättning ska i betydligt många fler sammanhang och tillsammans med olika professioner kunna artikulera sina åsikter. Frågan är om det finns andra sätt än genom vuxenorganiserade möten att säkerställa att barnets åsikter och vilja kommer till uttryck? Går det att utveckla system där barnet inte behöver anpassa sig till systemvärden? Kan vi utveckla kunskap och kompetens där vi stödjer barnet i deras sätt att uttrycka sig och säkerställer att detta tas till vara utan att de måste inordna sig i systemvärldens organisering av vekligheten? Jag menar att detta är centrala frågor för både den specialpedagogiska forskningen och praktiken att studera, diskutera och utveckla.

Referenser

Bogdan, R. & Taylor, S. J. (1982). *Inside out. The social meaning of mental retardation.* Toronto: University of Toronto Press.

Förenta Nationerna (2006). *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning.*

Goffman, E. (1973). T*he presentation of self in everyday life.* Erving Goffman. Woodstock, N. Y.: Overlook.
Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande, texter om språk, rationalitet och samhälle.* Göteborg: Daidalos.
Handikappförbunden (2011). *Så gör du för att vuxna ska lyssna på dig*. Sundbyberg: Handikappförbunden.
Högberg, B. (2007). *Planering som social process: om delaktighet och barnets bästa.* Lund: Studentlitteratur.
Qvarsell, B. (2003a). En skola för barn? Eleverna, styrdokument och åtgärderna. I: *Locus*, 15 (3), s. 16-25.
Qvarsell, B. (2003b). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter: Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? I: *Pedagogisk forskning i Sverige,* 8 (1-2), s. 101-113.
Stenhammar, A.-M., Rinnan, T. & Nydahl, E. (2011). *Lyssna på oss! Bättre stöd när barn och ungdomar är delaktiga.* Sundbyberg: Handikappförbunden.
Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap.* Diss. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska Institutionen.
Szönyi, K. (2009). *Elever i särskilda undervisningsgrupper: elevers och föräldrars perspektiv.* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten. http://www.butiken.spsm.se/produkt/katalog_filer/Nr%2000075.pdf [2011-12-05].
UNICEF (1989). *Förenta nationernas konvention om barns rättigheter.*

Evidens og effekt i specialpædagogisk forskning

Metodologiske refleksioner over undersøgelser af inkluderende perspektiver

Kirsten Baltzer

Krav om evidensbaserede beslutningsgrundlag

I årene 2006-2009 gennemførtes et stort specialpædagogisk forskningsprojekt i Danmark. Et af delprojekterne undersøgte de pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringssituationer. Læringssituationerne kompliceres af, at eleverne har omfattende funktionsevnenedsættelser som vilkår for deres deltagelse i skolelivet (Egelund & Tetler, 2009). Projektet var en del af et langt større projekt Strategisk Program for Velfærdsforskning initieret og finansieret af den danske regering. Regeringen ønskede at få undersøgt, "hvordan velfærdsordninger kan tilrettelægges, så man opnår den største effekt i forhold til ressourceanvendelsen" (Egelund & Tetler, 2009, s. 7) samt at udvikle forskningsdesign egnet dertil.

Både opdragsgiver og deltagende forskere var på det rene med, at opgaven var dobbelt: At udvikle forskningsdesign, metoder og redskaber samtidig med undersøgelse af effekter af indsatser – i dette tilfælde specialpædagogiske indsatser.

Efter gennemførelse af dobbeltopgaven er tiden kommet til at reflektere over det væsentlige spørgsmål: Hvad kom der ud af bestræbelsen på at skabe undersøgelsesdesign og undersøgelsesredskaber, der kan belyse effekten af velfærdsydelser?

I 2000-årene har både politikere og forskere efterspurgt undersøgelser, der kan bidrage til evidensbaserede politiske beslutninger og evidensbaseret praksis (Hansen & Rieper, 2010) – in casu evidensbaserede specialpædagogiske indsatser. I dette kapitel reflekteres over spørgsmål om forskningsdesign og redskaber, der kan frembringe evidensbaseret viden om effekter af specialundervisning.

Metaanalyser – en dominerende trend i pædagogisk forskning

Evidens er en kvalitet eller egenskab, og evidens udtrykker, i hvilket omfang man kan stole på virkningen eller effekten af en given pædagogisk indsats eller aktivitet. Bestræbelser på at skabe grundlag for evidensbaseret politik og praksis har siden 1980'erne bevæget sig fra medicinsk forskning (Cochrane organisationer) til socialforskning (Campbell organisationer) til også at blive et politisk krav til pædagogisk forskning (Hansen & Rieper, 2010).

Metaanalyser anses både inden for forskningsverdenen og i politisk sammenhæng for at være den bedste forskningsstrategi til at dokumentere effekter. I Danmark er der ligesom i en del andre lande (Dyson, Howes & Roberts, 2008) oprettet et forskningscenter – Danish Clearinghouse for Educational Research (2007) – der har som sin særlige opgave at foretage meta-analyser inden for det pædagogiske område. Ved oprettelsen af Danish Clearinghouse rejstes der omfattende diskussioner af, hvordan evidens overhovedet kunne forstås og undersøges. I centrets "concept note" nævnes inspirationskilder, OECD har opfordret til at anvende. Kilderne er internationale Cochrane og Campbell organisationer samt det amerikanske What Works Clearinghouse (Danish Clearinghouse, 2007; Hansen & Rieper, 2010). Disse centre bruger et metaanalyse-koncept, hvor undersøgelser rangordnes efter evidensgrad. På nedenstående liste vises en internationalt anerkendt vurdering af undersøgelsesdesign ordnet fra højeste til laveste grad af evidens (Nissen, 2007):

- Metaanalyser af randomiserede, kontrollerede forsøg. Metaanalyser betyder tværgående analyser af en række forsøg. Randomiserede, kontrollerede forsøg eller undersøgelser er kendetegnet ved at omfatte interventionsgrupper og kontrolgrupper.
- Undersøgelser gennemført efter principperne for randomiserede, kontrollerede forsøg.
- Kvasieksperimentelle design. Det er undersøgelsesdesign, der ligner de randomiserede, kontrollerede forsøg. Kontrolgruppen er imidlertid udeladt, og de problemer, det medfører, løses på andre måder.
- Forløbs- og korrelationsundersøgelser, casestudier, aktionsforskning.
- Evalueringer.

I pædagogisk forskning siger det sig selv, at det er uetisk at gennemføre undersøgelser efter de randomiserede, kontrollerede undersøgelsesdesign. Det er muligt på en etisk forsvarlig måde at erstatte kontrolgrupper med sammenlignelige grupper, der deltager i en anden form for god intervention end "forsøgsgruppen". Det er også muligt at gennemføre undersøgelser med et tillempet kvasieksperimentelt design (Nissen, 2007). Randomiserede, kontrollerede undersøgelser lader sig ikke gennemføre i deres idealform i pædagogisk forskning inden for børneområdet, idet børnene ikke har myndighed til at give informeret samtykke. Det rejser omfattende problemer at lade forældrene alene tage beslutningen på børnenes vegne.

Filosofien bag rangordningen af undersøgelsesdesign er, at de mest sikre målinger af indsatser – også pædagogiske – fås ved metaanalyser af randomiserede, kontrollerede forsøg (RCT). Ifølge den forskningslogik er der jo mindre grad af evidens, jo længere man bevæger sig ned i listen. Etableringen af Danish Clea-

ringhouse rejste omfattende diskussioner, og de resulterede i, at den danske organisation formulerede et bredere evidenskoncept, der ikke som udgangspunkt afviste de to laveste placerede design som kilder til viden med lav evidens. Det ville udelukke den omfattende pædagogiske forskning gennemført i kvalitative design. Det danske clearinghouse lægger sig dermed tættere op ad det britiske EEPI-Centre, der også tager udgangspunkt i en bred forståelse af evidens og dermed en bred vifte af forskningsdesign, hvor kvalitative undersøgelser ikke pr. definition udelukkes.

Da evidensorganisationerne er støttet økonomisk eller politisk bakket op af nationale og overnationale politiske instanser, er det er relevant at se nærmere på institutionernes konkrete udmøntning af forsknings- og evidenskoncepter, kvalitetsvurderinger af undersøgelsesdesign og meta-analysekoncepter.

Både forskere, politikere og praktikere har en indlysende interesse i at have et solidt grundlag for at træffe beslutninger om pædagogiske forhold. Problemet er imidlertid, om koncepterne for evidensbaseret forskning og meta-analyse anvendes, så de kan opfylde deres formål: at skabe forskningsbaseret viden, der kan bruges som grundlag for politiske og praktiske beslutninger om at iværksætte undervisning af den bedst mulige kvalitet.

EPPI-centret ved London University har i en årrække fra 1990'erne frem til 2010 gennemført mere end 10 metaanalyser af spørgsmål relateret til gennemførelse af "den inkluderende skole" (engelsk: Inclusive Education, ofte forkortet til IE) (www.eppi.ioe.ac.uk), og der kommer stadig nye undersøgelser til. Centret inddrager undersøgelser publiceret på engelsk fra hele verden, og dets metaanalyser har derfor bred international interesse. De er naturligvis også af relevans for udviklingen af inkluderende pædagogik i Danmark. En af centrets metaanalyser har særlig interesse for de danske undersøgelser af elever i komplicerede læringssituationer: A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (Dyson et al., 2002). EPPI-konceptet har som nævnt været gennem en udvikling fra en RCT- inspireret forståelse af evidens mod en bredere forståelse, ifølge hvilken alle de ovenfor listede undersøgelsesdesign kan frembringe viden af høj kvalitet. I den refererede meta-undersøgelse er der opstillet en række fælles kvalitetskriterier for alle forskningsdesign. Kvalitetskriterierne omfatter evidens i forskningsspørgsmål, design og dataindsamling, og de er et nøgleeksempel på, hvordan centret aktuelt producerer evidensbaseret viden. De engelske forskere fandt 210 undersøgelser, der var "kandidater" til deres meta-review, og de blev vurderet på tre evidensparametre. De tre parametre var, at 1) undersøgelsen skulle anvende relevante metoder på en kvalificeret måde, 2) undersøgelsens design skulle matche forskningsspørgsmålet og 3) være af relevans for analysens forskningsspørgsmål. I rapporten offentliggøres en tabel over de 210 undersøgelser. Tabellen kategoriserer studierne efter bl.a. forskningstype, karakteristika ved undersøgelsen og temaer af relevans for forskningsspørgsmålene. Alle undersøgelser har været publiceret, hvilket indikerer, at de har været underkastet en form for kvalitetsvurdering. De fleste studier kategoriseres af EPPI-centret som deskriptive eller procesevaluering, dvs. overvejende inden for kvalitative design. Undersøgelserne blev vurderet til evidensgraden lav, medium eller høj, og kun undersøgelser med vurderingen "høj" på alle parametre blev inkluderet i første omgang. Det blev der ændret på senere i review processen (Dyson et al., 2002, s. 38 ff.).

Forskerholdet udvalgte 26 undersøgelser blandt de 210 kandidater til en grundig granskning af styrker og svagheder i design og metode. Holdet endte med at finde seks studier, der kunne opfylde de tre evidenskrav med vurderingen høj, og ingen undersøgelser kunne dokumentere sikre relationer mellem indsats og resultat. Forskerholdet vurderer, at de seks udvalgte studier er nået et stykke ad vejen med hensyn til at dokumentere sammenhæng mellem handling på skoleniveau og deltagelse for alle elever. Spidsformuleret er konklusionen, at der ikke dokumenteret effekter! Man kan med udgangspunkt i ovenstående undersøgelse stille spørgsmålet, om resultatet giver mere information om EPPI-analysekonceptet end om forskningens kvalitet. Det skal ikke betvivles, at det anvendte meta-analyse koncept frembringer evidensbaseret viden om pædagogiske indsatser på skoleniveau. Dog ikke den efterspurgte viden! Forskerne peger selv på svagheder i den aktuelle EPPI-metodologi (Dyson, Howes & Roberts, 2002). Eksempelvis bliver undersøgelser med en begrænset datamængde indsamlet på et "opportunistisk" grundlag, udelukket, selv om analyserne er kompetent gennemført. En "opportunistic or emergent sampling" strategi er defineret som en strategi "Following new leads during fieldwork; taking advantage of the unexpected; flexibility" (Patton, 2002,s. 244). Konsekvensen af dette fravalg kan være, at banebrydende nye indsigter udelukkes på grund af problematiske krav til design eller sampling, og det kan tillige indebære underkendelse af analytisk generalisering som en gyldig metode til at skabe ny viden. Det kalder på en diskussion af spørgsmål relateret til sampling i henholdsvis kvantitativ og kvalitativ forskning. Det må diskuteres, om det er velbegrundet at bruge de samme kriterier for udvælgelse af studier inden for de to paradigmer.

Metodologiske udfordringer til EPPI-konceptet

Set gennem Danish Clearing House og EPPI-centrets forskningskoncepter har case-studie designet tendens til at løbe ind i evidensproblemer fx med hensyn til sampling, selv når forskningshåndværket er af høj kvalitet. Kvalitetskriterierne udfordres imidlertid af såvel danske som internationale forskere (Krogstrup, 2011; Kvale & Brinkmann, 2008; Karpatschof, 2006; 2007; De Sato et al., 2007; Patton, 2002).

Udfordring 1

RTC-undersøgelser og deraf inspirerede design forholder sig ikke til det grundlæggende spørgsmål, at karakteren af det fænomen, der skal undersøges, må have afgørende indflydelse på valget af undersøgelsesmetoder, sampling og undersøgelsesdesign.

Den danske statistiker B. Karpatschof (2006) argumenterer for en ontologisk forskel på "fænomener, der eksisterer kontekstuelt i sociale grupper med et komplekst socialt samspil og fænomener, der eksisterer som en del af individuel adfærd i serier, hvor mennesker handler parallelt, men uafhængigt af hinanden" (Kvale & Brinkmann, 2008, s. 232). Pointen er, at *serialiserede fænomener* træder frem som aspekter ved mennesker, når fænomenet betragtes som en del af en serie renset for unikke personlige kendetegn, medens de unikke præg er væsentlige kendetegn ved *kontekstualiserede fænomener,* hvor mennesker ses som medlemmer af

sociale grupper. Konsekvensen for undersøgelsers design er, at kontekstualiserede fænomener bedst undersøges med kvalitative metoder, serialiserede fænomener med kvantitative (Karpatschof, 2006; 2007). Pædagogiske programmer og interventioner må som udgangspunkt henføres til de kontekstualiserede fænomener med opmærksomhed på, at der indlejret i komplekse pædagogiske og sociale kontekster, kan forekomme serialiserede fænomener

Udfordring 2

Den danske evalueringsforsker H. K. Krogstrup (2011) er ligesom Karpatschof kritisk overfor det eksperimentelle RTC design. Hovedargumentet i hendes kritik er, at det eksperimentelle design netop på grund af sin kontekst *uafhængighed* antages at skabe sikker viden og altså høj grad af evidens, og at spørgsmålet om repræsentativitet (herunder sampling) ikke problematiseres, når undersøgelsers hovedsigte er at generere viden, der skal implementeres i kontekstnære sammenhænge (ibid., s. 35). Selv om virkninger eller effekter er dokumenteret i eksperimenter, er det usikkert, om de vil slå igennem i de meget komplicerede sammenhænge, der kendetegner virkeligheden. Krogstrup argumenterer for, at se kontekst- og kontekstuafhængig viden som yderpunkter på et kontinuum, hvor der kan skelnes mellem deterministisk effekt som det ene yderpunkt, og uforudsigelige effekter som det andet yderpunkt med et spektrum af probabilitiske (sandsynlige) effekter liggende mellem de to yderpunkter. Undersøgelse af fænomener og interventioner eller pædagogiske indsatser kan forstås med inspiration fra de to teoretikere. Årsag udløser kun virkning, når der er en generativ mekanisme til at udløse virkningen. De kan undersøges i forhold til serialiserede fænomener. Imidlertid griber serialiserede og kontekstualiserede fænomener ind i hinanden "Kontekst og mekanismer er partnere" (Krogstrup, 2011, s. 98). Pædagogiske arrangementer og interventioner hører til blandt de kontektualiserede fænomener, og det bliver væsentligt for (special)pædagogisk forskning at undersøge kontekster, generative mekanismer og forholdet mellem dem – at undersøge partnerskabet.

Udfordring 3

Det er tillige nødvendigt reflektere over, hvorvidt RCT inspirerede design er optimale i forhold til evaluering af målrettede indsatser som eksempelvis pædagogiske programmer og interventioner. RCT designet forudsætter en sampling, hvor de udvalgte "forskningsobjekter" eller "forskningsenheder" er jævnt fordelt i den undersøgte population, og at der er lige stor sandsynlighed for at de udvælges i samplingproceduren. RCT designet er relevant i grundforskning, når forskningens opgave er at skabe helt generel viden eller afdække lovmæssigheder inden for et forskningsfelt. Dette er ikke forskningens opgave, når effekter af programmer eller indsatser skal undersøges. RCT-undersøgelsens forudsætninger er usandsynlig, når samplingstrategien har til formål at skabe viden om programmer eller indsatser, iværksat med en bestemt hensigt. I de tilfælde skal samplingen tilrettelægges, så den bidrager til at skabe viden om et givet program eller indsats. Sampling med et bestemt formål har således som udgangspunkt en anden karakter end sampling i RCT-strategien. Logikken og styrken i formålsbestemt samp-

ling tager udgangspunkt i at vælge informationsrige cases. Det er cases, der kan bidrage med omfattende viden om centrale spørgsmål relateret til undersøgelsens formål (Patton, 2002). Patton opregner et helt katalog over strategier til formålsbestemt sampling (ibid., s. 231), herunder strategier der nærmer sig den randomiserede. Konklusionen på hans diskussioner af formålsbestemt sampling fremstår med klarhed: Case-studiet er det optimale design for program- eller interventionsundersøgelser.

EPPI-konceptet er under udvikling (Dyson et al., 2002), og i britisk sammenhæng ændres sprogbrugen for brug af meta-analyser fra evidens-baseret til evidens-reflekterende praksis (Ainscow et al., 2006). Det samme er ved at ske i Danmark, hvor der aktuelt tales om evidens-informeret praksis.

På vej mod et alternativ: Kontekst og mekanisme som partnere i multiple case-studier

Samplingstrategier skal tilpasses undersøgelsers formål og ressourcer (Patton, 2002). Der kan derfor ikke siges noget helt generelt om informationsrige cases; de er forskellige alt efter undersøgelsers formål. Dog kan der ved undersøgelser af relationistiske fænomener siges noget om undersøgelsers genstand. Personkontekst relationer er den grundlæggende undersøgelsesenhed for relationistiske fænomener (De Sato et al., 2007, s. 90).

Andre væsentlige metodologiske spørgsmål må stilles ud fra undersøgelsers formål. Der er blandt metodeforskere enighed om (Yin, 2003; Patton, 2002; De Sato et al., 2007), at kvalitative studier kan bære analytisk generalisering. Det betyder, at der på baggrund af et case-studium opstilles en generel model, der afprøves på nye cases, for så at revideres etc. Generaliseringsprocesserne har karakter af abduktion og er i princippet u-afsluttelige. Validiteten af kvalitative undersøgelser kan med en konservativ validitetsforståelse belyses ved metodetriangulering, kildetriangulering, analytisk triangulering og pragmatisk validitet (Kruuse, 1996). Det sidste omhandler troværdigheden af den frembragte viden. I en mere udfordrende forståelse af kvaliteten udvides med kvalitetskriterier, der i henter inspiration i æstetiske erkendelsesformer og rettighedsperspektiver (Patton, 2002, s. 541 ff.). I det følgende vil der udelukkende blive refereret til de konservative kriterier.

Samlet set er konklusionen, at det er muligt at opstille kriterier for kvaliteten af case-studier, hvilket yderligere stiller spørgsmålstegn ved den generelle rangordning, der har fået støtte inden for pædagogisk forskning gennem EPPI-Centre og Danish Clearinghouse undersøgelser.

Der findes andre tilgange til meta-analyser end de hidtil præsenterede. I "What Really Works in Special and Inclusive Education? Using Evidence-based teaching strategies" (Mitchell 2008) anlægges en bredere forståelse af fænomenet meta-analyser.

Mitchell analyserer i alt 26 evidensbaserede strategier til specialpædagogiske indsatser. Han giver dem karakter – fra en til fire stjerner – og kun strategier vurderet til tre stjerner eller mere har tilstrækkelig god evidens til at kunne bruges som vejledende for praksis. Mitchell inddrager kvantitative undersøgelser i sine meta-analyser af evidensbaserede pædagogiske strategier, men også kvalitative studier, fordi de er en kilde til rig indsigt i undervisnings- og læreprocesserne i deres natur-

lige omgivelser. Alle inddragne undersøgelser kvalitetsvurderes med hensyn til det forskningsmæssige håndværk. Selvom Mitchell inddrager både kvantitative og kvalitative undersøgelser i sine meta-analyser, løber det bredere anlagte koncept ind i vanskeligheder med at finde tilstrækkeligt mange undersøgelser, der vurderes til at have god eller høj forskningskvalitet. Hans metaanalyser af pædagogiske strategier har imidlertid en argumentatorisk styrke. Til hver enkelt metaanalyse har han udvalgt undersøgelser, hvis resultater understøtter strategien positivt, undersøgelser, hvis resultater modsiger strategien, samt undersøgelser, hvis resultater hverken taler for eller imod. Han opnår dermed den argumentatoriske styrke, der ligger at kunne argumentere empirisk både for og imod en strategi eller god empiri, der ikke kan bidrager med vurdering evidensen.

Set gennem en kritisk optik når Mittchell dog kun et stykke ad vejen til at skabe en adækvat forståelse af evidens i forhold til politiske beslutninger, programmer eller projekter, idet et reelt alternativ vil ændre rangordningen af design til et kontinuum og efterstræbe en syntese, hvor partnerskab mellem serialiserede og kontekstualisere fænomener integreres i undersøgelsesdesignet.

Udfordring 4

Den tyske didaktiker H. Meyer (2005) har en helt tredje forståelse af fænomenet meta-reviews over pædagogiske forhold. Meyer fremfører to væsentlige kritikpunkter. Som en del af en tysk didaktisk tradition reflekterer han over, at meta-reviews udelukker pædagogiske og didaktiske overvejelser. De er som hovedregel af filosofisk karakter med andre kvalitetskriterier end empiriske undersøgelser. Selv om de unddrager sig empiriske undersøgelser, træffes nogle af de vigtigste beslutninger om undervisning inden for rammerne af pædagogik og didaktik, hvilket gør det problematisk at udelukke dem fra undersøgelser, der skal lægges til grund for vigtige beslutninger. Det andet væsentlige kritikpunkt vedrører empirisk forskning. Forsknings-reviews inddrager gennemførte undersøgelser. Det betyder, at endnu ikke undersøgte områder eller områder, der er vanskelige at undersøge, ikke indgår. Meyer (2005) nævner kommunikationsforskning som et eksempel på et vanskeligt forskningsfelt. Set i pædagogisk sammenhæng er kommunikation af største betydning. Mitchell nævner i sit review af læringsmiljøer, at han ikke har kunnet finde studier, der giver stemme til elever med omfattende funktionsevnenedsættelser. Det er et vanskeligt tilgængeligt forskningsfelt, ikke mindst på grund af, at det fordrer kommunikation med eleverne, når de skal inddrages som informanter. Det giver selvsagt problemer for evidensen af reviews over speciapædagogisk forskning.

Udfordring til udfordringerne

Kvalitative og kvantitative forskningstilgange er som ovenfor argumenteret hinandens modsætninger i ontologisk betydning. Modsætningen ikke lader sig ophæve og netop på grund af ontologien bidrager de to tilgange til at belyse hinandens svage sider. Ifølge Karpatschof (2006) har den velgennemførte kvantitative undersøgelse sin styrke i generaliseringsmuligheden holdt op mod en afgørende svaghed med hensyn til at udsige noget gyldigt om, hvad det generaliserede resultat betyder i konkrete, praksis- eller livsnære situationer. Med den kvalitative tilgang forholder

det sig lige modsat. Karpatschof (ibid.) finder, at et design hvor kvantitative og kvalitative design kombineres simultant eller sekventielt bidrager til at undgå svaghederne. I en simultan kombination underkastes de samme data både kvalitative og kvantitative analyser ud fra de to tilganges metodologi. I den sekventielle kombination indledes et studie med en kvalitativt designet pilotundersøgelse, der følges op med en kvantitativ tilgang baseret på pilotundersøgelsen. Den modsatte kombination er at starte med en kvantitativ undersøgelse af et problem og bruge dens resultater efterfølgende til at komme tættere på betydningen for konkrete praksisser. Den kvantitative undersøgelse etablerer et overblik over undersøgelsesfeltet, der kan bruges som udgangspunkt for en efterfølgende sampling styret af formålet for undersøgelsen af det givne felt.

Karpatschof inviterer til paradigmealliance i stedet for paradigmekamp. De sekventielle undersøgelsesdesign er velkendte. Karpatschof går imidlertid et skridt videre og anser det kvantitative og kvalitative paradigme for at være komplementære både ontologisk og metodologisk. Det bruges som udgangspunkt for at designe udviklingsredskaber og tolke data ud fra teorianvendelser og datakilder på tværs af paradigmerne. Tilgangen har til hensigt at imødegå svaghederne i de to paradigmer, validitetsproblemer i den kvantative tilgang og reliabilitetsproblemer i den kvalitative. Det er afprøvet i to studier, der dokumenterer, at det er muligt at anvende kvalitative tilgange til at bringe mening – validitet – til kvantitative studier. Den modsatte bestræbelse, at bruge strategier fra den kvantitative forskning i et kvalitativt design tages ikke op i de nævnte studier.

Når undersøgelsesredskaber designes, sker det somme tider ud fra forudsætninger, der umiddelbart kan forekomme ens, men reelt forskellige. De kvantitative redskaber – og især den måde de anvendes på – skal hvile på serialitet, de kvalitative på kontekstualitet. Et sprogligt formuleret item eller spørgsmål kan have samme formulering. Når det anvendes til undersøgelse af serialiserede fænomener skal forståelsen så vidt muligt være den samme i alle sammenhænge. I en kontekstualiseret sammenhæng er der mulighed for at stille betydningerne til tolkning blandt informanterne, før de svarer. Her bliver det væsentlige, at der en kerne af fælles forståelse blandt informanterne, men at de på samme tid kan medreflektere personlige og lokale betydninger af det samme udsagn eller item i deres svar. Accepteres denne kerne af fælles forståelse (Baltzer, 2003), bliver det muligt at gå den modsatte vej og bruge metoder fra kvantitativ forskning til at registrere svar, eksempelvis at bruge spørgeskemaformater til at indsamle svar fra interviews. Det enkelte item repræsenterer den fælles kerne af forståelse, og stillingtagen tilkendegives på en ordinal skala. Det svarer til, at kode udsagn eller udtryk fra semistrukturerede interviews, optælle kodningerne og omsætte dem til ordinale skalaer (Karpatschof, 2007). Den kvantitative registreringsform åbner muligheder for skabe overblik over en omfattende datamængde og for at inddrage informanter med rimeligt fungerende impressiv sprogopfattelse, der ikke kan udtrykke sig sprogligt om en sag, fx nogle af informanterne med diagnosen cerebral parese i projektet om elever i komplicerede læringssituationer.

Når kvalitative data ved ovennævnte strategi omsættes i formater mest kendt fra kvantitative tilgange er formålet dobbelt. Det ene er at give stemme til den bredest mulige informantgruppe. Det andet er deskriptivt, at skabe overblik over en stor

mængde data. Dertil er tællemodeller velegnede eksempelvis i form at procentopgørelser. Kvantificeringen skal begrænses til beskrivende tællemodeller. Når formålet er at undersøge generaliserbarhedsmuligheder via statistisk testning skal redskaberne opfylde serialitetskravene. Kvantitativt registrerede interviewsvar på kontekstuelt produceret interviewindhold løfter ikke kravene til serialiserede fænomener og opfylder følgelig ikke forudsætninger for statistisk hypotesetestning. Det vil således være en fejl gå ud over det deskriptive, kvantificerende niveau.

En udvidet kontinuum model

Kontinuum-modellen (Krogstrup, 2011) er meget generelt formuleret. Serialitet og kontekstualitet er metodologiske kategorier for yderpunkterne i kontinuum, medens det metodologiske greb at lade kvalitative studier tilføre mening til kvantitative undersøgelser (Karpatschof, 2006; 2007) øger validiteten af de sidstnævnte. Modsat underbygger kvantitative studier reliabiliteten af kvaltative undersøgelser. Det hævdes imidlertid i det foregående afsnit i denne artikel, at anvendelse af kvantitative beskrivelsesformer på flere måder lader sig anvende på kvalitative data i bestræbelse på at søge efter og underbygge meningsindhold (ibid.). Det er en form for syntesestrategi. Ved at anvende den i tolkning af udsagns betydninger åbnes der for at overskride begrænsninger med hensyn til antallet af informanter, og kravene til kommunikative kompetencer hos de mulige eller relevante informanter i et studie. Det åbner igen for overskridelser af svagheder i den kvalitative tilgang. Videre åbner det for rigere datakilder i undersøgelse af kontekster og mekanismer som gensidigt influerende partnere.

Kontinuum modellen for evidens vinder i styrke ved åbninger mod inddragelse af flere og vanskeligt tilgængelige informanter. Meyers (2005) problematiseringer står dog stadig tilbage. I undersøgelser af pædagogisk praksis rejser sig særlige spørgsmål til det pædagogisk – didaktiske felt. Det hører hjemme under konceptualvidenskaberne, og unddrager sig som sådan empiriske undersøgelser, medens det på den anden side er muligt at underkaste området kvalitetsundersøgelser. Det er med denne forståelse et nødvendigt kvalitetskrav, at en pædagogisk undersøgelse inddrager spørgsmål vedrørende undervisningens indhold og indholdets betydning for elevernes liv og skoleliv. En evidensinformeret model for pædagogisk forskning kunne således være en udvidelse af kontinuum modellen. Fænomener i den serielle side af kontinuum undersøges med kvantitative design. I den kvalitative side anvendes multiple case studie-design. Det tilstræbes at skabe synteser, hvor det påvises hvordan kontekst og mekanisme sætter betingelser for hinanden – med Krogstrups formulering (2011) 'fungerer som partnere'. Den pædagogisk-didaktiske ramme beskrives som grundlag for syntesen, ligesom begrænsninger i evidens på grund af underbelyste, relevante forskningsområder som mindstekrav skal nævnes.

I det følgende gives to illustrative eksempler på den udvidede models anvendelsesmuligheder til bedømmelse af design- og metodespørgsmål i to forskningsprojekter og deraf afledte evidensspørgsmål.

To Illustrative eksempler

Modellen kan bruges til at reflektere over en mangfoldighed af temaer, og i det følgende er der blot udvalgt to – der tjener som illustrationer og på ingen måde udtømmer anvendelsesmulighederne. Reflektionstemaerne er A: Forholdet mellem kvantitative og kvalitative tilgange, og B: Forholdet mellem forskningsformål og kontekstualiserede fænomener.

Eksempel 1:

Projekt "Læringsmiljøer for elever med nedsat funkt-ionsevne"

Projektet havde til formål at tilvejebringe øget indsigt i og viden om (special)pædagogiske virkemidler for forskellige kategorier af elever med omfattende funktionsevnenedsættelser (Tetler et al., 2009). Kategorierne blev udvalgt i forhandling med Undervisningsministeriet og var elever med diagnoserne ADHD, Autisme Spektrum Forstyrrelse (ASF), blindhed, Cerebral Parese, omfattende læsevanskeligheder (dysleksi) og generelle indlæringsvanskeligheder. Projektet fulgte 26 børn med diagnoser (i det følgende benævnt fokuselever) og deres klassekammerater fordelt på 24 læringsmiljøer i 23 skoler i 18 kommuner. 11 fokuselever var placeret i specialpædagogiske, 15 i almenpædagogiske arrangementer. "Den skæve fordeling" hænger sammen med, at 3 elever faldt fra under projektperioden, en med læsevanskeligheder, to med ADHD. Alle elever med diagnosen omfattende generelle indlæringsvanskeligheder var placeret i specialpædagogiske arrangementer. I alt udgør fokuseleverne og deres klassekammerater ca. 300 elever og de dækker klassetrinnene 1.-5. klasse.

Projektet var designet som et multipelt case-studie kendetegnet ved "et multisite og multi-researcher based study". Datakilderne var

- Interview med fokuselevernes lærerteam med tidligt i projektet og ved slutningen (ca. to års mellemrum),
- Interview med fokuselevernes forældre,
- Interview med fokuseleverne om deres selvopfattelse i forhold til skolefaglighed, sociale relationer og deltagelse,
- Interview med fokuseleverne og deres klassekammerater om deres mening om deres respektive læringsmiljøer,
- Observationer i klassen (med et års mellemrum, 2-3 dage pr. år),
- Indsamling af succeshistorier (defineret af lærerne),
- Pædagogisk materiale: Elevplaner, årsplaner, udredninger i forbindelse med revisitering, evalueringer af kursusforløb, evalueringer i forbindelse med skole/hjem samtaler etc.

Det springer i øjnene, at de valgte metoder og datakilder kan bidrage til at frembringe righoldige informationer om læringskontekster og læringsmiljøer. Det forekommer langt mere usikkert, om datakilderne kan tilvejebringe information om generative mekanismer, altså mekanismer der forbinder de (special)pædagogiske indsatser med en nærmere defineret virkning. Datakilder til belysning heraf kunne findes under datakilden "pædagogisk materiale" som evalueringer af kursusforløb og udredninger i forbindelse med revisitering. Sådant materiale har været tilgængeligt i meget begrænset omfang, og det forekommer at være en svaghed, at der ikke har været lagt større vægt på at belyse denne side af det metodologiske kontinuum.

Elever i omfattende læsevanskeligheder er en af de undersøgte kategorier. Læseforskning har etableret evidens for, at problemer medfonologisk opmærksomhed er en væsentlig komponent i omfattende læsevanskeligheder. Der er udviklet læsepædagogiske indsatser, der kan bidrage til at overkomme dem (Mitchell, 2008). Det pædagogiske materiale fra et par af de involverede elever indikerer, hvordan der har været arbejdet med læsepædagogiske indsatser og med hvilket resultat. Resultaterne er dokumenteret i form af fremskridt målt med gængse danske læsetests. Det interessante er imidlertid, at klassekammeraternes læsestandpunkter også er kendte, og sammenlignet med klassekammeraterne er eleverne i omfattende læsevanskeligheder på trods af betydelige personlige fremskridt ca. to år bagud i læsefærdigheder sammenlignet med de jævnaldrende. Her bliver det afgørende nødvendigt at undersøge partnerskabet mellem kontekst og mekanismer. Konteksterne omkring eleverne i omfattende læsevanskeligheder skal rumme muligheden for det fortsatte arbejde med at forbedre læseresultatet, altså at give læsepædagogisk input der fører til det ønskede resultat (outcome). Det opnåelige resultat er imidlertid ikke tilstrækkeligt til, at eleven kan fungere læsemæssigt optimalt i klassens læringskontekst. Der er på trods af positive resultater på outcomesiden (læsefærdigheder) fortsat problemer på outputsiden (at kunne fungere på klassens niveau). Her skal partnerskabet på samme tid skabe rammer for anvendelse af den opnåede læsefærdighed (outcome) og kompenseringsstrategier i forhold til at kunne fungere på samme niveau som klassen (output). Kun hvis dette lykkes har eleven adgang til indholdet i undervisningen på lige fod med klassekammeraterne.

Der må konstateres, at undersøgelse af generative mekanismer fordrer, at forskningsspørgsmål relateret dertil, skal reflekteres i designet for efterfølgende at kunne reflekteres i metoder og redskaber til dataindsamling. Her viste problemer i projekt "Læringsmiljøer for elever med nedsat funktionsevne". Konkret var der ikke tilstrækkeligt mange data, der muliggjorde undersøgelse af generative mekanismer.

Validitet og reliabilitet – i det følgende betegnet som gyldighed – af den producerede viden vurderes ved metodetriangulering, kildetriangulering, analytisk triangulering og pragmatisk validitet. Designet muliggør sådanne vurderinger. Rapporten til undervisningsministeriet fokuserer på redegørelser for design, metode og resultater. Spørgsmål om gyldighed er reflekteret internt i forskergruppen, sammen med følgegruppen af forskere og er publiceret som artikler i tidsskrifter og paper præsentationer ved forskningskonferencer.

Forskergruppen stod over for den udfordring, at læringsmiljøet omfatter hele klasser, og alle elever må indgå i undersøgelsen for at skabe gyldig viden. Der fandtes ikke danske undersøgelsesredskaber udformet med henblik på at give stemme til de ca. 300 elever i projekt "læringsmiljøer for elever med nedsat funktionsevne" med vidt forskellige kommunikative kompetencer, herunder omfattende funktionsevnenedsættelser på netop dette område. Heller ikke Mitchell (2008) fandt studier, der gav stemme til elever med omfattende funktionsevnenedsættelser, så der var ikke inspiration at hente fra den internationale forskning. Projektet udviklede en metode til klasse- og gruppeinterview, hvor svarene blev indsamlet i form af graden af enighed i en række statements. Interviewformen hører hjemme i det kvalitative paradigme, medens svarformen var inspireret af kvantitative metoder. Det har ført til diskussioner af, hvorvidt projektet overskred græn-

serne mellem kvantitative og kvalitative strategier. Forskergruppen fastholdt det ovenfor argumenterede standpunkt, at den kvantitative strategi gennemført på deskriptivt niveau er forenelig med kvalitativ forskningsstrategi, når formålet er at skabe overblik over store datamængder og inkludere informanter med omfattende kommunikative problemer. Det store antal informanter og den store datamængde og det righoldige materiale vedrørende kontekstualisere fænomener bidrager til at etablere et solidt grundlag for analyser, og dermed for produktion af viden om de pædagogiske kontekster. Metodetriangulering, kildetriangulering, og analytisk generalisering har været mulig og er gennemført inden for kontekstualiserede fænomer. Der har hverken været datamateriale til undersøgelse af kendte eller mulige serialiserede fænomener indlejret i konteksterne. Syntese eller partnerskab mellem dem står følgelig ubelyst. Ikke desto minndre peger resultaterne for de kontekstualiserede fænomener på vigtige pædagogiske opmærksomhedspunkter.

Spørgsmålet om pragmatisk validitet – om selve håndværket skal imidlertid adresseres. En af datakilderne var klasserumsobservationer. Observationerne skulle indfange vigtig information om læringsmiljøer i henholdsvis special- og almenpædagogiske arrangementer med fokus på det inkluderende perspektiv. Her var opgaven, at udvikle et redskab, som både gav den enkelte forsker frihed til at fange data, der forekom interessante, vigtige eller informative for netop de arrangementer, den enkelte forsker tog ansvaret for, og som muliggjorde sammenligninger på tværs. De tværgående analyser gennemførtes inden for det enkelte læringsmiljø, inden for den enkelte kategori og på tværs af kategorier, jf. kravet om triangulering. Inspiration til observationsredskabet blev hentet i internationalt forsknings- og udviklingsarbejde, og redskabet blev tilpasset dansk forståelse af principper undervisningsdifferentiering, faglighed og organisering af klasserumspraksis (Tetler et al., 2011). Gennemsigtigheden i processen fra udvikling af observationsredskabet over dataindsamling til tolkning af resultater er dokumenteret i to paper præsentationer: Tetler & Ferguson: Meeting the Challenges of Multi-site, Multi-Reseacher Interpretivist Research (AREA, 2009) og Tetler, Baltzer, Ferguson, Draxton & Hanreddy: Listening to Students: A Collaborative Research Effort between Denmark and the United States (ISEC, 2010). Forskergruppen har stillet sig til rådighed for diskussion af, hvad hver især har gjort, diskussioner af forskernes interne diskussioner, valg, uenigheder og beslutninger. Den vigtigste bestræbelse i samarbejdet internt i gruppen og i relation til de internationale samarbejdspartnere har været at fastholde balancen mellem at skabe det rigest mulige datamateriale, de rigest mulige forståelser af data og fastholde mulighederne for at sammenholde og sammenligne på tværs af de pædagogiske arrangementer. I takt med publiceringen af forskningsmetodologiske artikler og konference-papers stilles design, metode og tolkning til diskussion i forskersamfundet.

Den sidste bemærkning vedrører analytisk generalisering. Det er allerede nævnt, at forskerkolleger har fundet, at et projekt med så mange informanter pr. definition må karakteriseres som kvantitativt og underkastes kvantitative testninger med henblik på at finde nogle af de efterspurgte effekter eller afsøge generaliseringsmuligheder. Forståelsen af definitioner, kategorier og udsagn mv. er udviklet i en bevidst bestræbelse på at strække forståelserne så vidt og bredt som muligt, og det kontraindicerer statistisk testning, hvor definitioner skal formuleres med den

størst mulige præcision for at løfte kravet om serialitet bedst muligt. Undersøgelsen viser helt overordnet, at fokuselever og deres klassekammerater i almen- og specialpædagogiske arrangementer vurderer deres læringsmiljøer positivt. Der er trods alt forskelle, og består i, at fokuselever i specialpædagogiske arrangementer er lidt mere positive i deres bedømmelse end elever i omfattende vanskeligheder i almenpædagogiske læringsmiljøer. Spørgsmålet er da, hvilke generaliseringer det giver anledning til. Det er her den analytiske generalisering kommer på tale: Inden for to principielt forskellige læringskontekster viser undersøgelsen forskellige resultater. Det må forstås ud fra konteksternes forskellighed, men kan ikke bruges til at bedømme konteksterne i forhold til hinanden, idet forståelserne netop i dialog med eleverne er udfoldet i relation til de specifikke kendetegn ved konteksterne, henholdsvis specialpædagogiske og almenpædagogiske arrangementer.

Eksempel 1: Konklusion

Det valgte design har vist sin styrke ved at generere viden om effekter af specialpædagogiske indsatser inden for kontekstualiserede fænomener som elevers mening om deres læringsmiljø, læreres erfaringer med at skabe læringsmiljøer med deltagelsesmuligheder for elever, hvis skoleliv kompliceres af omfattende funktionsevnenedsættelser, forældres erfaringer med at blive lyttet til og have ønsker og krav til deres børns skolegang. Det valgte design har ikke gjort det muligt at generere viden om mekanismer, der kan påvise en sammenhæng mellem pædagogiske indsatser og serialiserede fænomener som det er eksemplificeret i relation til omfattende læsevanskeligheder. Designet "med multi-setting og multi-researcher interpretivist" tilgangen har gjort det muligt at udvikle undersøgelsesredskaber, der kan fange kompleksitet og mangfoldighed i inkluderende læringsmiljøer. Designet har formået at lade eleverne fra at komme til orde og undgået kritikpunktet i undersøgelsen af "Effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students" (Dyson, Howes & Roberts, 2002). Designet fanger tillige vigtige didaktiske spørgsmål, der almindeligvis pr. definition udelades af effektunderundersøgelser. Beskrivelser af rundlaget for effekterne indgår i et vist omfang i redegørelsen for resultaterne, som det forventes i den udvidede kontinuum model.

Eksempel 2: Den stora utmaningen

I Sverige publiceredes i 2004 "Den stora utmaningen – Om att se olikhet som resurs i skolan. (Tideman et al., 2004). Det er en rapport over resultaterne af undersøgelsen "En studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och svårigheter i skolan". Undersøgelsen søger at besvare en række spørgsmål der i høj grad fokuserer på de professionelles synspunkter på organisatoriske spørgsmål. De vedrører modsætninger mellem de overordnede ideer og praktisk pædagogik, modsætninger mellem organisatoriske niveauer, samt søgen efter modeller, der henholdsvis modvirker eller understøtter udviklingen af "En skole for alle". Tre af spørgsmålene lyder: "Hur ser processer som definierar elever som avvikande ut i praktiken?", "Hur hanterar skolledare de motstridiga krav som idévärlden och den praktiska världen ställer?" og "Vilka huvudmodeller för organisation av den specialpedagogiska praktiken finns i riket och hur kan de sägas främja respektive motverka "en skola för alla"?"(ibid., s. 32). Undersøgelsens design er todelt:

En spørgeskemaundersøgelse til et repræsentativt udvalg af svenske skoler og kommuner. Informanterne var skoleledere, og med en svarprocent på 69 % vurderes undersøgelsen at kunne opfylde ambitionen om repræsentativitet. Spørgeskemaundersøgelsen blev bl.a. brugt til at etablere et bredt billede af specialundervisningen i hele landet.

På baggrund af besvarelserne designedes et multipelt case-studie til indsamling af mere omfattende data med ambition om at fastholde repræsentativiteten. Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen underbyggede, at et multipelt case-studie omfattende 10 skoler kunne opfylde ambitionen om repræsentativitet. For at tegne det brede kontekstualiserede billede af forskellige praksiser gennemførtes interviews med repræsentanter for nogle skolens vigtige aktører. For hver skole planlagdes interview med en elev henvist til specialundervisning, elevens forældre, en klasselærer, en specialpædagog, en skoleleder, en skolepolitiker. Der blev realiseret interviews med seks elever i alderen 10-14 år. Forskergruppen samarbejdede om at udvikle interviewguides ogfortolke data, således at der var mulighed for analyser inden for den enkelte skole og analyser baseret på forskellige informantkategorier på tværs af skoler. Det nævnes, at det ikke var muligt at gennemføre observationer af undervisning.

De følgende refleksioner tage udgangspunkt i den udvidede model for evidensskabende pædagogiske undersøgelser. Spørgeskemaundersøgelsen er repræsentativ for skolerne i Sverige. Spørgeskemaet stiller en del spørgsmål til serialiserede fænomener fx item 221 (s. 257–263). På baggrund af skolelederens besvarelser er resultaterne beskrevet inden for rammerne af deskriptiv statistik, primært procentopgørelser af nøgle-parametre. Nogle temaer besvares i ordinale skalaer fx item 23–32 (ibid.). Der er ikke foretager korrelationsanalyser eller andre analyseformer, der kunne belyse sammenhænge mellem undersøgelsens variable. Mulige ”mekanismer” er ikke blevet undersøgt, og der foreligger ikke oplysninger om grunde til fravalg.

Den overordnede model er designet, så de kvalitative casestudier kan give meningsfylde til spørgeskemaundersøgelsen (Karpatschof, 2006; 2007), og samplingen til det multiple case-studie matcher repræsentativiteten i spørgeskemaundersøgelsen; de to dataindsamlinger styrker som udgangspunkt hinanden med hensyn til validitet og reliabilitet. Det er imidlertid relevant at reflektere over, om casestudiets design gør det muligt at fange så mange facetter af konteksten, at denne er tilstrækkelig alsidigt belyst. I casestudiet er alle data indsamlet i form af semistruktur-erede interviews. Det overordnede formål er at belyse vigtige aktørers synspunkter på seks specifikke problemstillinger relateret til specialpædagogisk praksis og udvikling af ”En skole for alle”. Det er spørgsmålet, om de tre citerede forskningsspørgsmål lader sig besvare fyldestgørende uden både at høre ”de avvikandes röster” og ”de ikke-avvikandes röster”. Af citater fra elevinterviews og sammenskrivning af indhold fremgår, at de seks specialunderviste elever undervises i klasser en del af skoletiden. Klassekammeraterne er en vigtig del af konteksten, og de er fraværende som informanter. De seks specialunderviste elever beretter om ensomhed, og at der er meget, der er langt sværere for dem end for klassekammeraterne. Undersøgelsen mangler information om, hvordan klassekammeraterne ser på de specialunderviste elever, hvilket er et problem med hensyn til at kunne

se "olikhet som resurs i skolan". Når man ser på den fælles interviewguide til skoleleder, klasselærer og specialpædagog forekommer didaktiske spørgsmål stort set ikke. Et andet spørgsmål vedrører interviews som eneste datakilde.

Guiden åbner i meget begrænset omfang for at indhente information og viden om, hvordan centrale forhold i undervisningen fungerer som støtte eller barriere for eleven. Guiden inviterer i begrænset omfang til at skabe indsigt i læringsmiljøernes mikrokosmos, i processer i undervisningssituationer. I processerne fra øjeblik til øjeblik åbnes eller lukkes muligheder for, at ulighed eller mangfoldighed kan bringes i spil som resurse. Et interview kan fange de professionelle informanters refleksioner over forhold vedrørende læringsmiljø, undervisningsdifferentiering og gruppeprocesser eleverne imellem. Refleksioner derover forekommer imidlertid sporadisk i case-beskrivelserne og citater fra datamaterialet. Fraværet af klasserums-observationer er et problem for undersøgelsens design. Det lukker af for at sammenholde informanters udsagn med konkret handlen. Det er især et problem for besvarelsen af spørgsmålet "Hur ser processer som definierar elever som avvikande ut i praktiken?", ligesom det lukker for indsigt i, om der i praksis er åbninger eller barrierer for at se resurser, der i interviewsammenhæng fremtræder som det modsatte – eller slet ikke kommer frem i interviewmaterialet. Indsigter af vigtighed for af kunne nedbryde barrierer og understøtte udvikling af "En skole for alle".

Eksempel 2: konklusion

Set gennem modellen for evidensvurdering kan designets kvantitative undersøgelse beskrive organisationsformer og praksisbaserede definitioner på normalitet og vanskeligheder i skolen. Sammenhænge mellem variable eller parametre belyses imidlertid ikke.

I den kvalitative undersøgelse er interviewformen og informanternes forskellige positioner i skolen egnede til at belyse kilder til opfattelse af normalitet og forhandling af, hvilke elever der udpeges som værende i vanskeligheder. Her mangler designet at inddrage den centrale informantgruppe "de ikke-afvigende" elever og data fra observationer af praksis. Det giver vanskeligheder med hensyn til at gå tættere på forholdet mellem kontekst og mekanismer.

Designet kan besvare nogle af de stillede spørgsmål i beskrivende form. Det kommer dog til kort overfor en gyldig besvarelse af tre stillede spørgsmål – især "Hur ser processer som definierar elever som avvikande ut i praktiken?" Designet kan belyse udsagn om processer, ikke processerne i sig selv.

References

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). I*mproving Schools – Developing Inclusion.* London: Routledge.

Baltzer, K. (2003). Børnehave og skole som rum for udvikling af betydning og mening. I: Aboulafia, A., Hansen, H. H., Hansen, T. & Bang, J. (red.). *Virksomhed, betydning og mening.* Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag, s. 227-244.

Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools.* London: Routledge.

Danish Clearinghouse for Educational Research (2007). Concept note. http://www.danishclearinghouse.dk [2011-10-29].
Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectivenesss of school-level actions for promoting participation by all students (EPPI-Centre review, version1.1) I: *Research Evidence in Education Library.* London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of education.
Egelund, N. & Tetler, S. (red.). *Effekter af specialundervisningen – Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
Florian, L. (2007). Introduction. I: Florian, L. (red.). The SAGE Handbook of Special education. London: Sage, s. 1-4.
Hansen, H. F. & Rieper, O. (2010). *The Politics of Evidence-Based Policy-Making: The Case of Denmark.* I: *German Policy Studies,* 6 (2), s. 87-112.
Karpatschof, B. (2006). *Udforskning i psykologien. De kvantitative metoder.* København: Akademisk Forlag.
Karpatschof, B. (2007). Bringing quality and meaning to quantitative data – Bringing quantitative evidence to qualitative observation. I: *Nordic psychology,* 59 (3), s. 191-209.
Krogstrup, H. K. (2011). *Kampen om evidens.* København: Hans Reitzels Forlag.
Kruuse, E. (1996). *Kvalitative forskningsmetoder.* København: Dansk Psykologisk Forlag.
Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView.* København: Hans Reitzels Forlag.
Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor. (Dansk udgave: *Hvad er god undervisning.* Gyldendal 2005).
Meyer, H. (2006). Kendetegn for god undervisning – Empirisk belæg og didaktiske forslag. I: Andersen, P. (red.). *God undervisning.* København: Unge Pædagoger, s. 56-82.
Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
Nissen, P. (2007). *Formidling af effektundersøgelser – en vejledning.* København: Dansk Psykologisk Forlag.
Nordenbo, S. E. (2008). En Clearinghouse-undersøgelse – om regelledelse og relationskompetence. I: Krejsler, J. B. & Moos L. (red.). *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo, s. 135-143.
Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. udg.). Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
Paul, J. L., Fowler, K. & Cranston-Gringas, A. (2007). Perspectives shaping and challenging research approaches in special education. I: Florian, L. (red.). *The SAGE Handbook of Special Education.* London: Sage, s. 175-186.
Sato, T., Yasuda, Y., Kido, A., Arakawa, A., Mizuguchi, H. & Valsiner, J. (2007). Sampling Reconsidered. I: Valsiner, J. & Rosa, A. (red.). The Cambridge *Handbook of Sociocultural Psychology.* New York. Cambridge University Press, s. 82-106.
Tetler, S. (2009). Indledning – Projekt Læringsmiljøer for elever med nedsat funktionsevne – baggrund og rationale. I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.). *Effekter af specialundervisningen.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 135-144.

Tetler, S. & Baltzer, K. (2009a). Elevernes perspektiv. I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.). *Effekter af specialundervisningen.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 167-190.

Tetler, S. & Baltzer, K. (2009b). Læring i inkluderende klasserum: Når eleverne gives stemme. *Educare*, (4), s. 61-79.

Tetler, S., Baltzer, K., Hedegaard-Sørensen, L., Boye, C. & Andersen, G. L. (2009). Pædagogiske vilkår … for elever i komplicerede læringssituationer. I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.). *Effekter af specialundervisningen.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 133-331.

Tetler, S., Ferguson D. L., Baltzer, K. & Boye, C. (2011). *Inkluderet i skolens læringsfællesskab.* Frederikshavn: Dafolo.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan. En studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan.* Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö högskola.

Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development.* London: Sage.

Watkins, A. & Meijer, C. (2010). The development of inclusive teaching and learning: A European perspective? I: Rose, R. (red.). Confronting Obstacles to Inclusion. London: Routledge, s. 227-244.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and methods.* Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.

Internationella perspektiv på specialpedagogik

Specialundervisning i Danmark

Omfang og effekt

Niels Egelund

Specialundervisningens omfang

Der er en ting, der er helt sikkert, og det er, at hver gang der fremkommer en analyse af specialundervisningens omfang, så giver det anledning til en til tider voldsom mediedebat. Det er også karakteristisk, at tallene, eller rettere procenterne, fyger rundt i luften, og effekten af specialundervisningen betvivles. Politikerne øjner besparelser, specialunderviserne dukker sig. Hvad er egentlig op og ned i denne evigt tilbagevendende debat?

Den 5. juli 2010 kom der i Danmark for tredje gang nye tal for forekomsten af specialundervisning. Kilden var Danmarks Statistik (2010), som kunne fortælle, at der har været planlagt specialundervisning for 67.703 elever i skoleåret 2009–2010. Det svarer til 9,5 %. I 2009 var det 59.599 elever og 2008 var det 56.422 elever, og det svarer til henholdsvis 8,3 % og 7,9 %. Af alle de specialunderviste elever var det i 2010 41 %, der fik specialundervisning som støtte til almenundervisningen, mens 32 % fik støtten i specialklasser på de almindelige skoler, 18 % gik på specialskoler og 5 % gik på efterskoler. Sagt på anden måde er det 5,6 % af alle danske skolelever, der ikke går i almindelige klasser. Over de tre skoleår har der især været en vækst i anden af elever i kommunale specialklasser – fra til 21 % til 29 %. Opgørelsen fra 2010 har endvidere vist, at det kun er 3,1 % af børnene i børnehaveklassen, der modtager specialundervisning, mens det er 9,7 % af eleverne i 1. til 6. klasse og hele 10,7 % i 7. til 9. klasse. Endelig har det vist sig, at 72 % af de elever, der fik specialundervisningsstøtte i normalklasser, havde mindre end fem timers specialundervisning pr. uge, mens 6 % fik mere end ti timers specialundervisning om ugen.

Stigningen i andelen af elever i specialundervisningen, i særdeleshed i denspecialundervisning, der foregår i specialklasser, har givet anledning til en omfattende politisk diskussion, og blandt fagfolk er der sået tvivl om tallenes validitet, og det har i 2011 ført til, at man har standset udsendelsen af opgørelserne, da man også i Danmark Statistik er bekymrede for datakvaliteten. I mellemtiden vil Undervisningsministeriet og Kommunernes Landsforening undersøge, hvorledes man kan sikre en bedre registrering.

Umiddelbart vil man mene, at 5,6 % segregerede elever er en stor andel, men hvis man vil have et ædrueligt bud på, om det er lidt eller mange, må man sammenligne med tidligere statistikker og med andre lande. Det er imidlertid ikke så let, som man skulle tro. Der har ikke i Danmark været foretaget en central registrering af specialundervisning i perioden 1995–2007, så for den periode har vi kun landsdækkende tal fra to undersøgelser i 2003 og 2004 – mere om dem lidt senere i denne artikel. Når man skal sammenligne med andre lande bliver det endnu sværere, for hvad kaldes den støtte, der gives, og med hvilken sikkerhed er den registreret?

Kan tallene sammenlignes?

Der er en international organisation, endda på dansk grund, som prøver at holde styr på tingene. Organisationens navn er European Agency for Development i Special Needs Education. Den blev etableret i 1996, hører under EU, og har til opgave at støtte udviklingen i specialundervisningen inden for medlemslandene. Der udgives tematiske rapporter, fx om tidlig indsats, samt publikationer, som søger at belyse og sammenligne indsatsen over for elever med særlige behov i Europa. I forbindelse med de spørgsmål, der rejses i denne artikel, er der én publikation, der er særlig interessant, nemlig "Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries". I denne sammenlignes nøgletal for den specialpædagogiske indsats i 17 EU landene samt Norge. Det skal bemærkes, at sammenstillingen af tal og sammenligningen ikke har været eller er let, da flere af medlemslandene ikke har statistikker eller blot nogenlunde sikre oplysninger om specialundervisningen, som derfor hviler på skøn. Flere af tallene er også efterhånden gamle, for Danmark stammer de faktisk fra 1995, der som nævnt var det sidste år, hvor der blev foretaget indberetninger til centralt hold, før de igen blev gennemført fra 2007.

Det gælder for stort set alle lande, at man organisatorisk opererer med to forskellige organiseringer, specialundervisning i specialklasser og specialskoler, segregerede settings, og specialundervisning der gives som støtte til elever i almindelige klasser. Følgende tabel giver en indikation af, hvor mange elever der får specialundervisning i disse to former.

Land	Elever i den skolepligtige alder	Med særlige undervisnings-mæssige behov	Elever i segregerede foranstaltninger	År
Austria	848,126	3.2 %	1.6 %	2000/2001
Belgium (F)	680,360	4.0 %	4.0 %	2000/2001
Belgium (NL)	822,666	5.0 %	4.9 %	2000/2001
Denmark	670,000	11.9 %	1.5 %	2000/2001
Finland	583,945	17.8 %	3.7 %	1999
France	9,709,000	3.1 %	2.6 %	1999/2000/2001
Germany	9,159,068	5.3 %	4.6 %	2000/2001
Greece	1,439,411	0.9 %	< 0.5 %	1999/2000
Iceland	42,320	15.0 %	0.9 %	2000/2001
Ireland	575,559	4.2 %	1.2 %	1999/2000
Italy	8,867,824	1.5 %	< 0.5 %	2001
Luxembourg	57,295	2.6 %	1.0 %	2001/2002
Netherlands	2,200,000	2.1 %	1.8 %	1999/2000/2001
Norway	601,826	5.6 %	0.5 %	2001
Portugal	1,098,303	7.0 %	< 0.5 %	2000/2001
Spain	4,541,489	3.7 %	0.4 %	1999/2000
Sweden	1,062,735	2.0 %	1.3 %	2001
Switzerland	807,101	6.0 %	6.0 %	1999/2000
UK	9,994,159	3.2 %	1.1 %	1999/2000

Kilde: European Agency for Development in Special Needs Education (2003)

Det fremgår af tabellen, at der er en betydelig variation, såvel for integreret specialundervisning som for segregeret specialundervisning. Andelen af elever, der modtager specialundervisning integreret i almindelige klasser varierer fra 17,8 % i Finland til 1,5 i Italien. Som nævnt skal tallene tages læses med varsomhed, idet støtte til undervisningen kan gives i former, som formelt set ikke kaldes specialundervisning. Fx viste en undersøgelse i Danmark (Egelund, 2003), at en del elever modtog støtte, herunder ekstra lærerressourcer, som led i det, der i Danmark kaldes holddannelse, eller ved tolærerordning, uden at eleverne var registreret som specialundervisningselever. Tilsvarende gælder for England, at mens 3,2 % er registeret som specialundervisningselever, der pr. definition skal have en "statement", dvs. have været gennem pædagogisk psykologisk undersøgelse, er der et væsentligt større antal, der får støtte fra ressourcer, som er lagt ud til skolens ledelse, uden at der foreligger en "statement". I Finland har man etableret noget, som kaldes personlig støtte til enkelte elever med behov for hjælp i skolen i form af praktisk og pædagogisk støtte i undervisningssituationen og frikvarterer mv. Støtten gives fortrinsvis af lærerassistenter, en form der er på vej ind i Danmark på forsøgsbasis. Ud over de nævnte indsatsformer må tilsvarende formodes at gøre sig gældende i flere andre lande. Hvis vi fokuserer på Danmark synes tallene fra Danmarks Statistik at pege på, at der er sket et fald, idet det er 3,4 % af eleverne i ordinære skolers normalklasser, der får specialundervisningsstøtte. Et fald fra 11,9 % til 3,4 % er til at føle på, så mon alt nu er med?

Andelen af elever, der modtager specialundervisning i segregerede settings, i

specialklasser eller specialskoler, varierer også meget betydeligt, fra 6,0 % i Schweiz til under 0,5 % i Grækenland, Italien og Portugal. Her ud over ligger Norge og Spanien lavt med 0,5 % eller mindre. Også disse tal skal tages med varsomhed, dels på grund af, at de kan være behæftet med fejl og unøjagtigheder, dels fordi de efterhånden er nogle år gamle. Fx gælder for Danmark, at indrapporteringen af elever i specialklasser frem til 2007 har været fejlbehæftet, således at specialklasseelever ikke er blevet adskilt fra elever i almindelige klasser, ligesom elever, der undervises på "opholdssteder", som er små private institutioner, der finansieres af de sociale myndigheder, ikke altid er blevet registreret. Endvidere er der op gennem de sidste godt fem år sket en markant stigning i antallet af specialklasser, især klasser som retter sig mod elever med ADHD og Autismespektrum forstyrrelser. Den seneste opgørelse fra Danmarks Statistik i juli 2009, viser at andelen af elever i segregerede settings i Danmark nu er 4,4 %. Et år tidligere var den 4,0 %. Selv om børnetallet er stort set det samme, der er i løbet af 1 år kommet ca. 1.500 flere specialklasseelever og ca. 1.000 flere specialskoleelever til. Alt tyder dermed på, at der er sket en massiv stigning fra 1995. I Finland var andelen af elever i segregerede settings i 2008 3,8 %.

Når Italien ligger nede på mindre end 0,5 % skyldes det, at man tilbage i 1990'erne besluttede sig at nedlægge alle specialskoler, hvorefter deres elever måtte placeres i almindelige klasser, men der er formentlig børn, som er anbragt på institutioner i det sociale eller sundhedsmæssige regi, der slet ikke er registret. I Nederlandene, hvor procenten indtil for nylig lå på samme niveau som de øvrige centraleuropæiske lande, har man valgt at definere en række specialskoler som normalskoler, hvad der giver et fald til 1,8 %. I andre lande, der ligger lavt, fx Grækenland, har specialundervisningen endnu ikke nået et særligt højt udviklingsniveau, og en del elever vil også her være i det sociale eller sundhedsmæssige system, eller vil i en del tilfælde blive holdt hjemme som uunderviselige.

Regionale forskelle

Efter at have taget de nødvendige forbehold, fremstår der dog stadig en række regionale forskelle, hvor især lande på det europæiske kontinent ligger med høje segregeringsprocenter, mens andre lande, herunder Norge, Island og Sverige ligger lavt. Noget af dette skyldes traditioner, og her kan det nævnes, at fx Finland har en tradition for at placere mange elever i specialskoler, og man har også en helt særskilt uddannelse af specialpædagoger, et system som i høj grad minder om uddannelsen af "defektologer" i det tidligere USSR. Hvis man betragter alle lande under et, vil segregeringsprocenten ligge på omkring 2 %.

European Agency har undersøgt segregeringsprocentens sammenhæng med demografiske forhold, og man har hermed fundet, at segregeringsprocenten først og fremmest korrelerer med befolkningstætheden. Korrelationen er 0,60, og den er statistisk signifikant på 0,05 niveauet. Ved regressionsanalyse forklarer befolkningstætheden 36 % af variationen i segregeringsprocent. Forklaringen på dette fænomen er formentlig først og fremmest, at jo mindre den geografiske afstand til en specialskole eller specialklasse er, des større vil sandsynligheden være for, at man vil vælge en sådan løsning. Selv om en inkluderet organisationsform for mange vil være den ideologisk korrekte løsning, kan en specialiseret skole eller klasse byde på en personalemæssig kompetence og en mulighed for at eleven har

andre elever at spejle sig i og have social omgang med, der gør løsningen attraktiv. Endelig gør det forhold sig gældende, at en segregeret løsning i mange tilfælde vil være mest costeffective. Variation i segregeringsprocenter ses i øvrigt også inden for landene, hvor procenten er højest i de større byområder, mens den er lavere i udkantsområderne.

European Agency nævner, at der har været en tendens til, at man op gennem 1980'erne og især 1990'erne har nedlagt specialskoler og omdannet dem til ressourcecentre, som det fx er sket med dannelsen af Statped-systemet i Norge. ICD10's nye diagnostiske kategorier inden for Autismespektret samt tilkomsten af ADHD kan imidlertid have bevirket, som det ses i Danmark, at behovet for segregerede løsninger er vokset. Der hvor specialskoler er blevet ændret til ressourcecentre, har opgaverne oftest været at yde specialiserede træningskurser for lærere og andre professionelle, at medvirke ved udvikling og formidling af materialer og metoder, at støtte personale, elever og forældre på almindelige skoler, at indtage elever med henblik på kortvarige kurser eller intensive forløb og at støtte elever i adgangen til arbejdsmarkedet.

Hvad angår ungdomsuddannelserne påpeger European Agency, at der i mange lande har vist sig problemer. Disse skyldes, at specialiseringen efter det obligatoriske skoleforløb øges, at "kompetencegabet" mellem specialundervisningselever og deres jævnaldrende kammerater som regel øges med alderen, at klasse- og holdstørrelserne øges, at lærerne i videregående skole har et meget begrænset kendskab til specialpædagogik og måske heller ikke har de holdningsmæssige forudsætninger, især ikke hvis de er tale om elever med emotionelle og adfærdsmæssige problemer.

Som en yderligere faktor, der kan modvirke ønsker om en inkluderende skole, nævner European Agency, at den bevægelse, der i næsten alle lande ses mod øget dokumentation af skolernes resultater, kan hæmme skolers lyst til at tage mod elever med særlige behov.

Hvad skal vi mene om tallene?

Sammenligning af tallene for specialpædagogisk støtte til elever i grundskolens almenundervisning skal ske med stor varsomhed, og de officielle danske tal er formentlig alt for lave. De 8,5 %, der blev fundet for en enkelt uge (Egelund, 2005) må formodes stadig at være dækkende. Laustsen (2009) finder for folkeskolens mellemtrin, at det er ca. 10 % af eleverne, der modtager specialundervisningsstøtte. Samme publikation, hvor eleverne og deres klasser har været undersøgt særdeles grundigt, siger følgende i sammenfatningen: "Med baggrund i denne undersøgelse, kan man sige, at det er helt nødvendigt, at man overfor elever med særlige behov af den ene eller anden karakter har mulighed for at iværksætte kvalificerede og fleksible ekstra indsatser. Det er nødvendigt for at give disse elever en fair og reel chance for at kunne tilegne sig de faglige og sociale kompetencer, som skal bære dem gennem resten af livet og i første omgang føre dem frem til folkeskolens afgangsprøve efter 9 eller 10 års skolegang. I et velfærds- og vidensamfund skylder vi elever med særlige behov, deres forældre, lærerne og hinanden, at skolen er med til at skabe gode læringsbetingelser for alle. Læringsbetingelser som kan være med til at bekæmpe faren for at unge forlader folkeskolen med mangelfulde

sociale eller faglige kundskaber og færdigheder samt med en generel negativ holdning til uddannelse og uddannelsessystemer" (p. 117).

Når man ser på tallene for specialklasser og specialskoler må man imidlertid være bekymret. En stigning fra ca. 1,5 % til næsten det tredobbelte over knap 15 år, vel at mærke samtidig med at vi har ønsket at have en rummelig folkeskole, er bemærkelsesværdigt, og meget tyder på, at det primært er elever med AKT-problemer, der befolker de segregerede tilbud. Det fører til ønsket om, at vi kunne svare på følgende spørgsmål: Er der blevet flere elever med vanskeligheder? Er skolen på grund af større forventninger om faglighed blevet mindre inkluderende? Er problemet, at der er en generation af lærere, uddannet mellem 1983 og 2007, der aldrig har hørt noget om specialpædagogik under deres grunduddannelse? Ingen kan svare nøjagtigt, men det er nok lidt af det hele.

Og har specialundervisningen så en effekt?

Som led i det danske "Strategisk Program for Velfærdsforskning", der blev iværksat i 2005, indgik en del, som skulle vedrøre specialundervisningen. Specialundervisningsdelen af velfærdsprogrammet, der afsluttedes i september 2009, indeholder tre delprojekter, hver med sit fokus og design. Projektets hovedmål er at belyse effekten af specialpædagogiske indsatser og virkemidler i forhold til elevgrupper, som traditionelt igennem årtier har fået tildelt specialundervisning i mere eller mindre segregerede foranstaltninger. Projektets delprojekter bindes sammen i en matrice (fælles problemstillinger på tværs af delprojekterne). Første delprojekt er et follow-up projekt, hvor en gruppe specialunderviste elever følges op i deres senere livssituation over fire år. Andet delprojekt skal belyse effekten af specialpædagogiske indsatser over for børn med særlige behov tæt på den almindelige eller i den almindelige klasse. Tredje delprojekt belyser effekten af specialpædagogiske over for relativt svært handicappede i forskellige grader af inkludering. Det første projekt ledes af AKF, mens de to andre ledes af DPU. Der har indgået forskere med uddannelses- og forskningsmæssig baggrund inden for pædagogik, specialpædagogik, psykologi, sociologi og økonomi.

Første delprojekt afrapporteredes af Mehlbye (2009), ligesom resultaterne fra de to andre delprojekter er offentliggjort (Egelund & Tetler, 2009). Resultatet af delprojekt to var, at såvel de kvalitative og kvantitative analyser peger på, at iværksættelse af særlige indsatser som supplement til den almindelige undervisning overfor elever med særlige behov langt overvejende har en positiv effekt på elevniveau. Undersøgelsen fortæller dog ikke noget om, hvordan det ville have været gået, hvis eleven aldrig havde fået specialundervisning eller noget om, hvor meget eleven har accelereret i forhold til de andre elever i klassen.

Undersøgelsens resultater bygger primært på klasselærerens holistiske effektvurdering af indsatserne. Disse resultater viser, at en stor del af indsatserne har haft en positiv effekt i forhold til elevens personlige, faglige og sociale udvikling. Da det er klasselæreren, der har det store overblik i forhold til skolens faglige krav, elevens sociale og personlige trivsel, har det været naturligt, at det var klasselæreren, der har kunnet og derfor er blevet bedt om at vurdere den samlede effekt. Indenfor rammerne af det teoretiske kompleksitetsperspektiv kan man også argumentere for, at det er lærerens holistiske effektvurdering, man bør læne sig op ad.

Det skyldes de mange faktorer, der har indflydelse på dagens indsatser, hvor mange aktører er i spil og hvor flere forskellige former for indsatser iværksættes overfor den samme elev. Dermed kan man sige, at indsatsernes dynamiske og sociale kompleksitet fordrer, at man anvender en helhedsorienteret effektvurdering foretaget af den person, der har det største overblik i forhold til indsatsens mange facetter, nemlig klasselæreren.

Klasselærernes effektvurderinger viser, at 84 % af indsatserne vurderes at have en meget positiv eller en positiv effekt på elevniveau, mens 13 % vurderes til at have en neutral effekt og kun to procent falder i kategorien negativ effekt. Indsatserne er altså helt overvejende givet godt ud. Achenbach resultaterne, som forholder sig til elevens rent faglige progression, peger i samme positive retning og dermed på, at den faglige progression spiller en væsentlig rolle for lærernes holistiske effektvurderinger, men at også andre faktorer spiller en betydelig rolle. Dette er helt forventeligt, da folkeskolens overordnede rolle er "at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling" (Folkeskoleloven, kap. 1). Elevernes holistiske effektvurderinger viser også en meget betydelig overvægt af positive effekter og dermed overensstemmelse med klasselærerne holistiske vurderinger.

Det vil selvfølgelig også altid være sådan, at elever af den ene eller anden grund ikke opnår den ønskede effekt af en indsats eller ligefrem opnår en negativ effekt enten som en direkte følge af indsatsen eller som følge af noget helt andet. Undersøgelsen peger på supplerende perspektiver med forskellige strategier, der kan være med til at minimere denne gruppe af elever, således at flere elever i fremtiden vil kunne opnå en positiv effekt af de særlige indsatser, der iværksættes for at imødekomme deres særlige behov.

Forskellige typer af specialpædagogisk indsats

Undersøgelsen har vist, at der ikke længere findes distinkte problemløsningsprototyper så som fx 2 ekstratimer i læseklinikken i 3. klasse – men at man i dag i langt overvejende grad benytter sig af en fleksibel, mangfoldig og individualiseret praksis. Undersøgelsen viser, at der er sammenhæng mellem positiv effekt og en fleksibel praksis, en god brug af undervisningsmaterialer, en høj grad af undervisningsdifferentiering, et godt teamsamarbejde, et godt kendskab til specialpædagogik, en kvalificeret løbende intern evaluering samt elevinddragelse i evalueringen. Når man baserer sin praksis i forhold til særlige indsatser på ovenstående faktorer, så tager man også hånd om problematikkernes indbyggede kompleksitet. Det gør, at man satser på at iværksætte fleksible indsatser, som løbende evalueres, så man på den måde tager højde for, at man ikke på forhånd kender løsningen eller metoden – for den eneste ene løsning eller metode findes ikke – elevernes særlige behov skal tilgodeses ved løbende at vurdere den enkelte elev og ved at sætte handlinger i værk på baggrund af sådanne vurderinger samt ved løbende at evaluere de tiltag, der sættes i værk. Dette åbner helt naturligt op for, at man også får blik for at iværksætte forebyggende indsatser.

Noget kunne tyde på, at det er udviklingen med at anvende meget fleksible og individuelle strategier over for den enkelte elev og dennes særlige behov, som har gjort en forskel i forhold til at kunne registrere en positiv effekt af de særlige ind-

satser. Denne antagelse begrundes med, at tidligere undersøgelser på feltet ikke har kunnet påvise en tydelig positiv effekt af de særlige indsatser. I den sammenhæng er det vigtigt at forstå, at disse undersøgelser har analyseret effekten af deres tids særlige indsatser, som hovedsageligt bestod af enten ekstra timer på et lille hold eller i en lille klasse – indsatser som bar præg af, at man betragtede læringsvanskeligheder som iboende eleven og dermed som noget, der kunne løses med en eller to prototypestrategier i modsætning til de indsatser, der iværksættes i dag.

Forskellige typer af vanskeligheder og grader af inkludering

Undersøgelsen viser også, at indsatser overfor specifikke indlæringsvanskeligheder har den største positive effektvurdering. Herefter kommer indsatser overfor generelle indlæringsvanskeligheder og lavest effektvurdering forekommer i forhold til socioemotionelle vanskeligheder. Undersøgelsen viser ydermere, at elever med særlige behov er en gruppe, som socialt set fungerer relativt dårligt. Der er en klar sammenhæng mellem en positiv effekt og gode personlige og social kompetencer. Undersøgelsen peger derfor på, at der bør gøres en særlig indsats for at udvikle elevers sociale og personlige kompetencer.

Delprojekt tre havde fokus på, hvad graden af inkludering betyder (Tetler, 2009). Det viste sig det interessante, at god praksis ikke afhænger af skoleplacering. Elever placeret i almenpædagogiske miljøer kan være meget lidt inkluderede – og det modsatte. Elever i specialklasser og på specialskoler kan føre et isoleret skoleliv – og det modsatte. Det handler først og fremmest om professionalisme, at man har en bevidst strategi om at tilstræbe inkludering.

Behov for kvalificeret personale og supervision

Analysen af de forskellige specialpædagogiske indsatser viser, at der er en klar sammenhæng mellem arten af indsatsen og en positiv effekt. Støtte i eller i samarbejde med støtte/ressourcecentret således giver den bedste effekt for eleven mens støtte fra en teamlærer eller støtte udenfor skoletiden har en direkte negativ effekt.

Resultaterne viser også, at det er vigtigt, at det er velkvalificerede lærere med særlige særlige specialpædagogiske kompetencer, som enten som enten selv varetager de særlige indsatser eller som bistår deres kolleger i klasserne som kompetente konsulenter. Undersøgelsesresultaterne viser også, at det er vigtigt, at der sættes fokus på at skabe bedre mulighed for kvalificeret supervision fra støtte/ressourcecentret og særligt fra PPR og andre videnscentre.

To lærere i en klasse kan være en god ide, hvis der er en klar arbejdsfordeling samtidig med, at støttende lærere har en gennemtænkt plan og løbende evaluerer deres indsats i forhold til de hensigter, der er opstillet i forhold til at forbedre en elevs situation enten fagligt, personligt eller socialt. En god evalueringskultur er altså helt nødvendig, og det er godt at inddrage både forældre og elever i evalueringen.

Fra et teoretisk perspektiv kan man forså disse resultater ud fra både Valsiner, Vygotsky og Kohut som alle beskriver betydningen af den kompetent empatiske voksne, som skal være med til at lede elevens udvikling.

God praksis i klassen og på skolen

Undersøgelsens resultater peger også på andre supplerende perspektiver, som har en sammenhæng med positiv effekt. Det har en positiv effekt, at der er etableret et godt teamsamarbejde omkring klassen og at der er etableret en klar klasseledelse. Gennem god klasseledelse formår læreren at skabe rammerne for eleverne, så de generelt ved, hvad de skal arbejde med, hvorfor de skal det og hvordan de skal det – samtidig med, at læreren formår at selvstændiggøre eleverne. God klasseledelse baserer sig også på faste rutiner, hvor man begynder og afslutter lektionen med at samle elevernes fokus og dermed skabe et kollektivt læringsrum. Den gode leder gennemfører velovervejet gruppering af eleverne i forhold til elevernes kompetencer og i forhold til elevernes måde at kunne supplere hinanden på i en læringssituation. God klasseledelse betyder også, at læreren formår at ansvarliggøre eleverne overfor hinanden og udviser en anerkendende praksis overfor elevernes arbejde, adfærd og perspektiver. God klasseledelse hænger endelig også sammen med, at læreren er til stede i klassen når timen starter, så undervisningen kan komme hurtigt i gang.

I forhold til praksis på skolen gælder mange af de samme forhold, samt at man på skolen generelt har høje forventninger til eleverne samt, at indsatserne er styret af elevbehov samt baseret på et godt forældresamarbejde.

Resultaterne af effektundersøgelsen er sammenfaldende med de empiriske resultater fra andre analyser af god skolepraksis. Disse undersøgelser har bl.a. påvist evidensbaserede faktorer, der er med til at skabe et undervisningsmiljø, som skaber personlig social og faglig læring for alle elever. Således har Nordahl (2005) peget på værdien af, at et undervisningsmiljø er anerkendende, er udfordrende med et klart indhold, med klare regler og med klare arbejdsmåder samt tydelig undervisningsdifferentiering, hvor det også er vigtigt, at der er gode relationer mellem elever og mellem lærere og elever. Undersøgelsens resultater er også sammenfaldende med Klette og Lie (2006), hvis resultater peger på følgende væsentlige faktorer: læren som leder af klasserummet, lærerens faglige og didaktiske kompetencer, brugen af arbejdsplaner, aktiv styring i form af systematisk introduktion og opsamling samt god balance mellem kollektiv, individuelle og gruppebaserede arbejdsformer, systematisk brug af elever som læringsressourcer klare faglige krav og klar feedback til eleverne.

Resultaterne er endvidere i overensstemmelse med følgende de tre faktorer, der ifølge review udført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2008) karakteriserer den gode lærer. Den mest betydningsfulde faktor er, at lærerne har gode relationskompetencer i forhold til både elever, forældre, kolleger og ledelsen, herefter peges der på, at læreren skal besidde evne til klasseledelse og som tredje mest betydningsfulde faktor nævnes lærerens faglige kompetencer.

Resultaterne er også sammenfaldende med den kvalitative analyse, der peger på, at et uddannelsessystems kvaliteter aldrig kan overstige kvaliteten af dets lærere, at den eneste vej til at få bedre resultater er at forbedre undervisning og at gode resultater kræver, at alle elever bliver bedre (McKinsey & Company, 2007).

Sidst men ikke mindst er der sammenfald mellem resultaterne og de undersøgelser, der har påvist, at en øget andel af svage elever hænger sammen med en øgning af individuelt arbejde i undervisningstiden, et øget krav til elevers egen ansvar for

læring samt elevindflydelse, at elever bliver overladt til deres egen oplevelseshorisont samt, at lærertid spildes ved, at lærere går rundt og hjælper flere elever med de samme opgaver i stedet for at give dem hjælp i samlet folk (Skolverket, 2003).

Fremtidige perspektiver

Med baggrund i de navnte resultater kan man sige, at det er helt nødvendigt, at man overfor elever med særlige behov af den ene eller anden karakter har mulighed for at iværksætte kvalificerede og fleksible ekstra indsatser. Det er nødvendigt for at give disse elever en fair og reel chance for at kunne tilegne sig de faglige og sociale kompetencer, som skal bære dem gennem resten af livet og i første omgang føre dem frem til folkeskolens afgangsprøve efter 9 eller 10 års skolegang. I et velfærds- og vidensamfund skylder vi elever med særlige behov, deres forældre, lærerne og hinanden, at skolen er med til at skabe gode læringsbetingelser for alle. Læringsbetingelser som kan være med til at bekæmpe faren for at unge forlader folkeskolen med mangelfulde sociale eller faglige kundskaber og færdigheder samt med en generel negativ holdning til uddannelse og uddannelsessystemer.

Referencer

Danmarks Statistik: Specialundervisning i grundskolen 2008/2009. I: *Nyt fra Danmarks Statistik.* Nr. 311. 2. juli 2009.

Danmarks Statistik: Specialundervisning i grundskolen 2009/2010. I: *Nyt fra Danmarks Statistik.* Nr. 311. 5. juli 2010. http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2010/NR311.pdf [2011-12-04].

Egelund, N. (2003). *Undersøgelse af specialundervisningen i Danmark.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Egelund, N. (2005). Skolernes organisering af specialundervisning og undervisning i dansk som andetsprog. I: *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, 42 (1), s. 24-38.

Egelund, N. & Tetler, S. (red.)(2009). *Effekter af specialundervisningen.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Specialundervisning i Europa. Temapublikation*. Odense

Klette, K. & Lie, S. (2006). *Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet.* http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/publikasjoner/Sentrale %20funn.pdf [2011-12-04].

Laustsen, H. (2009). Resultater fra delprojektet "Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder". I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.). *Effekter af specialundervisningen.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 31-120.

McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on the top.* http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/~/media/Reports/UKI/Education_report.ashx [2011-12-04].

Meijer, C. J. W. (ed.) (2003). *Project Manager for the European Agency for Development in Special Needs Education.* http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/06docs/special_education_europe.pdf [2011-12-04].

Mehlbye, J. (2009). *Specialundervisningens effekt – elevernes uddannelsesforløb efter folkeskolen.* København: AKF Forlaget.
Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pædagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen.* Rapport 19/05. NOVA.
Nordenboe, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetancer og elevers læring i barnehage og skole. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
Skolverket (2004). *Nationella utvärderingar av grundskolan 2003.* Sammanfattande huvudrapport. Stockholm: Skolverket.
Tetler, S. (2009). Konklusion og perspektivering. I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.). *Effekter af specialundervisningen.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 309-315.

Har vi ein skule for alle?

Peder Haug

Integrering og inkludering

Skulen skal vere for alle. Det er sjølvsagt og udiskutabelt. Spørsmålet som blir drøfta her, er om han verkeleg er for alle elevar. Det er heilt ulike oppfatningar av kva som er meint med «for alle». Omgrepa integrering og inkludering gir ulike svar på dette. Av det følgjer at kva skule faktisk er vil variere, og det får konsekvensar for alle som går i skulen.

Bakgrunnen for integrering var at barn og unge som ikkje passa inn i det "normale" fellesskapet, organisatorisk vart haldne utanfor i eigne skular, linjer eller grupper. I Noreg kom dette konkret fram allereie i folkeskulelova frå 1889. Ein eigen segregasjonsparagraf formulerte at kronisk sjuke elevar, elevar med lærevanskar og elevar med uønskt åtferd ikkje skulle gå i denne skulen.

Desse tilhøva er forsøkt endra gjennom den integreringspraksisen som gradvis har vakse fram i norsk utdanning. Det tok til allereie på 1800-talet, men fekk eit stort omfang først utetter 1960-åra. Blomkomiteen var eit tidskifte og definerte omgrepet grundig (Innstilling om lovregler for spesialundervisning, 1970). Dei stilte tre krav til integreringa: Alle skulle få ei likeverdig undervisning der dei skulle høyre til i fellesskapet, ta del i fellesskapet og kunne ta medansvar. Så kan det konstaterast at omgrepet integrering har endra innhald. Etter lovendringa i 1975, har omgrepet i praksis gradvis gått ut på at alle elevar skal få vere på same stad. Dei skal få opplæringa innanfor dei same rammene og mest mogleg i vanleg klasse og gruppe. Under omgrepet integrering, skal den enkelte eleven som er utanfor fellesskapen settast i stand til å fungere saman med alle andre. Difor blir det sett i verk ulike former for kompensatoriske tiltak. Forventninga er at dei såkalla integrerte elevane skal tilpasse seg og fungere så likt alle andre som råd. Eitt av dei mest tydelege resultata av denne integreringslinja er at ein del elevar har teke del i den vanlege opplæringa, utan at dei har hatt særleg utbyte av den. Det kan gjelde så mange som mellom ein firdel og ein tredel av elevane i grunnopplæringa (NOU 2009:18).

Inkludering kom overraskande inn i læreplanverket for Reform 97. Det har eit innhald som ligg svært nært opp til den tydinga integrering hadde fått nesten 30 år tidlegare. Dei mest sentrale elementa i prinsippet om den inkluderande skulen er å auke elevane si deltaking i og utbyte av skulekulturen og i innhaldet i skulen, og å redusere ekskluderinga frå den same fellesskapen og det same innhaldet. Inkludering stiller tydelegare og meir eksplisitte krav til skulen enn det omgrepet integrering gjorde i praksis. Skulen skal arbeide slik at alle får maksimale vilkår for utvikling og læring. Det skjer ved at ein tek omsyn til mangfaldet og ulikskapen i elevgruppa, og det føreset svært variert undervisning og innhald. Litt upresist og overflatisk kan skilnaden mellom omgrepa formulerast slik: Integrering forventar at eleven skal tilpassast skulen, inkluderinga at skulen skal tilpassast eleven. I dette innlegget vil referanseramma vere inkludering, korleis skulen høver for dei elevane som går der.

Inkluderingsomgrepet

Omgrepet inkludering er samansett. Difor må det dekonstruerast og operasjonaliserast. Med bakgrunn i litteraturen på feltet, har eg gjort det. På ein vertikal akse handlar det om dei ulike nivåa i forvaltninga frå formuleringsnivået til realiseringa. Det gjeld statlege politiske intensjonar, grunnleggjande verdiar og overordna ideologi, via den kommunale organiseringa og reguleringa av skulen, og til det som konkret går føre seg i praksis i skule og klassar. Horisontalt, kan omgrepet konkretiserast til fire forskjellige utfordringar:

- Å sikre fellesskapen. Alle elevar skal bli medlemmer av ein klasse eller ei gruppe, slik at dei får ta del i det sosiale livet der saman med alle andre.
- Å sikre deltakinga, det vil seie å vere engasjert i meiningsfylt aktivitet. Ekte deltaking føreset at ein er i stand til å gje eit bidrag til det beste for fellesskapen, og at ein er i stand til og får lov til å nyte av den same fellesskapen. Begge deler ut frå den einskilde sine føresetnader. Alternativet er å vere tilskodar.
- Å sikre medverknad. Alle stemmer skal verte høyrde. Alle elevar og deira føresette skal ha høve til å bli orienterte, få uttale seg og påverke det som gjeld deira interesser i opplæringa.
- Å sikre utbyte. Alle skal ha rett til ei opplæring som er til gagn for dei både sosialt og fagleg.

	Fellesskap	**Deltaking**	**Medverknad**	**Utbyte**
Stat Verdi, ideologi, politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skule og klasse Praktisk handling				

Figur nr. 1. Dekonstruksjon av omgrepet inkludering

Har vi ein inkluderande skule?

Det er ikkje alltid samsvar mellom dei ulike vertikale nivåa i forståinga av saka. Dei fire horisontale elementa kan stå i motsetning til kvarandre. Det som tener eitt av dei, kan lett verte eit hinder for eit anna. I dagens debatt om resultatstyring blir det t.d. hevda, at kravet til utbyte kan gå ut over alle dei andre elementa skulen er gitt ansvaret for. Difor må ulike omsyn balanserast i høve til kvarandre, og denne balansen kan variere frå individ til individ og frå stad til stad. Det finnest heller ikkje berre ei form for inkludering i skulen. Omgrepet var sterkt assosiert til spesialundervisning, organisering og innhald. I dag er det langt meir eit omgrep som gjer greie for hovudgrunnlaget skulen skal arbeide ut frå i høve til alle elevar. Difor kan vi som regel ikkje observere eller registrere inkludering direkte (Moen, 2004). Vi er avhengige av ulike former for informasjon om ulike sider ved det som skjer i skulen, før vi kan konkludere. Det finst fleire empiriske analysar av dei to høgaste nivåa i modellen (Nes, Strømstad & Skogen, 2004a; 2004b; Strømstad, 2004). Dei viser at det er stor tilslutning til ideen om inkludering, men di nærare ein kjem praktiseringa, di meir ulikskap er det i oppfatningane.

Her vil eg kort presentere nokre data om korleis skulen meistrar den inkluderande utfordringa på det lågaste nivået, det som skjer i skule og klasse. Datagrunnlaget er publisert forsking og nasjonal statistikk. Omfanget av relevante data på dette feltet er stort. Eg vel berre å trekke fram nokre få resultat på kvart område. Det eksemplifiserer og illustrerer tilhøva, og gir eit grunnlag for ei avsluttande drøfting.

Fellesskapen

Fellesskap i skulen handlar om i kva grad alle elevar er saman i eit sams skulesystem, i dei same skulane og i vanleg klasse og gruppe. Alle har i dag rett til opplæring. Dei aller fleste får denne opplæringa i nærmiljøskulen og i vanleg klasse saman med jamaldringar. I det perspektivet synest alt å vere i orden, nesten alle har tilgang til fellesskapen. Men det gjeld ikkje absolutt alle. Det er også døme på segregasjon frå fellesskapen, og på fleire måtar. Det er eit diskusjonstema om privatskular er eit brot på ideen om inkludering. I Noreg er omfanget av slike skular lite. Dei gjeld om lag to % av elevane. Ei anna ordning er å etablere alternative organisatoriske tilbod utanfor den vanlege skulen for elevar som strevar. Slike ordningar har aukar i mange kommunar, og særleg etter 2005 med den nye reforma i grunnopplæringa (Kunnskapsløftet). Omfanget ligg no på rundt 2 % av elevane. Det er mest av desse ordningane på ungdomssteget, men dei omfattar stadig yngre elevar (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Også dei som går i vanleg klasse kan vere ute av fellesskapen. Meir enn 75 % av spesialundervisninga i skulen føregår utanfor klassen elevane går i, anten individuelt eller i mindre grupper (Utdanningsdirektoratet, 2010). Eit prosjekt følgde 204 enkeltelevar ein dag kvar (Haug, 2012). Desse elevane er grupperte i to – elevar som fungerer godt (44 % av observasjonane) og elevar som strevar (56 % av observasjonane). Elevar som strevar: nokre i gruppa tospråklege elevar, elevar som får spesialundervisning, fagleg passive elevar og elevar med utfordrande åtferd. Godtfungerande elevar er dei som lærarane også omtala som idealelevar. Elevane som strevar er mest borte frå klasserommet. Av desse att er dei elevane som får spesial-

undervisning mest ute (20 % av tida). Det er også skilnader mellom klassestega når det gjeld omfanget av det å vere utanfor fellesskapet. Det stig for kvart av klassestega, og er høgast i niande klasse. Konklusjonen er at sjølv om dei aller fleste elevane i den norske skulen er ein del av skulefellesskapet, er det ingen automatikk i at det gjeld alle.

Deltaking

Å delta handlar om å kunne ta aktivt del i den opplæringa som går føre seg i klasseromma. Studiane av verksemda i klasseromma tyder på at det er variasjonar i korleis arbeidet der er lagt opp og går føre seg. Til dømes varierer tid brukt til fag mykje. I enkelte klassar brukar ein dobbelt så mykje tid på fag som i andre. Vi har spurt elevar og foreldre om korleis dei opplever og vurderer skulen (Haug, 2012). Svara er svært positive frå begge hald. Dei aller fleste elevane likar skulen, dei trivst der. Dei får hjelp av lærarane når dei treng det, dei opplever at dei lærer mykje etc. Etter foreldra sine vurderingar, er undervisninga variert og tilpassa. Elevane har godt læringsutbyte, læringstrykket er høgt, og kontakten elev – lærar er god. Elevar og foreldre er stort sett godt nøgde med skulen og med dei vilkåra for læring som er der. På same tid kjem det også fram klare meldingar om at desse opplevingane er påverka av foreldra sitt utdanningsnivå. Di mindre utdanning foreldra har, di meir negative er vurderingane deira av vilkåra i denne skulen (Bøe, 2012).

Observasjonane av arbeidet i klasseromma viser at det som dominerer, er elevaktivitet og elevaktive undervisningsformer. Forskinga tyder på at mykje lærarstyring og elevar som stort set lyttar, har dominert undervisninga i svært mange år (Sahlström, 2008). Ein ny studie finn ikkje det mønsteret (Haug, 2012). Den viser at skulen langt på veg har vorte i pakt med dei ideane som har vore presenterte som ønskelege gjennom svært lang tid, med vekt på elevaktive arbeidsformer. Når det er fagleg aktivitet, brukar elevane om lag 2/3 av tida til å arbeide med oppgåver og berre 1/3 av tida til å lytte til lærar. Om vi studerer aktivitetsmønsteret i ulike grupper av elevar, kjem det fram interessante skilnader. Tendensen i materialet er tydeleg: Godtfungerande elevar har eit åtferdsmønster som gir langt betre vilkår for læring enn det elevar som strevar har. Godtfungerande elevar er mest aktive i arbeidet med oppgåver. Aktivitet er ikkje det same som utbyte, men utbyte krev aktivitet. Det ligg nært å tru at sjølve hovudmønsteret i undervisninga, med stor vekt på oppgåveløysing, forklarar dette. Elevar som strevar, meistrar ikkje den måten å drive opplæring på.

Konsekvensane av denne arbeidsforma kan også sporast hjå foreldra i spørjeskjemadata i den same undersøkinga (Johnsen, 2008). I heile foreldregruppa meiner 27 % at barnet deira ikkje greier å arbeide sjølvstendig etter ein arbeidsplan. Av foreldra til elevar som får spesialundervisning, svarer 52 % slik. Nokre foreldre meiner barnet deira burde ha spesialundervisning, men ikkje har fått det. Av dei svarar 72 % at barnet deira ikkje greier å arbeide sjølvstendig etter ein arbeidsplan.

Klasseromforskinga rapporterer også andre tendensar som gir eit negativt bilde av vilkåra for deltaking. Den rapporterer aktivitetar utan klare mål, manglande system, svake faglege krav og lavt læringspress. Forskinga peikar på ein del overflatisk aktivitet og mange u-utnytta høve for refleksjon og konsentrasjon (Klette, 2003). Oppfølginga av enkeltelevar er svak, norske lærarar er mellom dei

som kontrollerer elevane sine aktivitetar og oppgåver minst i heile OECD-området (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004; Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009). I internasjonale undersøkingar har det også kome fram at omfanget av uro er høgt (Kjærnsli & Roe, 2010), noko også elevane stadfester i elevundersøkinga frå Utdanningsdirektoratet (Oxford Research, 2010). Mange elevar rapporterer om manglande utfordringar i skulen. Aspirasjonane deira er lave, og motivasjonen til å arbeide med det skulefaglege er fråverande .

Vurderinga av vilkåra for deltaking, gir eit varierande bilde. Elevar flest har sannsynlegvis gode vilkår for deltaking. Dilemmaet er at mange ikkje utnyttar dei. Samtidig er det også klart at ein del elevar ikkje maktar å ta aktivt nok del i arbeidet.

Medbestemming

Medbestemminga er ein viktig del av opplæringa til demokrati. Her ser eg mest på skulen sin eigen demokratiske praksis. Det vil seie i kva grad foreldre og barn har god tilgang på relevant informasjon om skulen, og om dei har høve til å diskutere og påverke saksforhold som gjeld dei sjølve.

Også på dette området, er det positiv semje både frå foreldre og frå skulen. På eit overordna nivå er samarbeidet framstelt som godt og velfungerande. Når vi går meir inn på detaljerte og konkrete forhold som gjeld medbestemming, blir biletet eit noko anna. Det er først og fremst dei foreldra som er på line med skulen som opplever eit godt samarbeid, og at deira synspunkt blir verdsette og tekne alvorleg.

I ei undersøking skårar informasjon til foreldre og foreldra sine høve til medverknad lågast av alle dei undersøkte variablane (Haug, 2012). Foreldra fekk spørsmål om i kva grad dei har høve til innverknad på verksemda i skulen. Både lærarar og elevar rapporterer om relativt lite elevmedverking både i planlegging og gjennomføring av undervisninga (Nordahl, 2003). I elevundersøkinga i regi av Utdanningsdirektoratet rapporterer nesten halvparten av elevane at dei ikkje har innverknad på arbeidsplanane, og ein tredel seier at dei ikkje får vere med på å vurdere sitt eige skulearbeid (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Også på dette området er det store variasjonar i tilhøva. Trass i at foreldre og elevar flest uttalar seg svært positivt om skulen, er krava om medbestemming ikkje oppfylte for mange av dei.

Utbyte

Utbyte handlar om resultat, det som kjem ut av å vere i fellesskapet, vere deltakar og få høve til medbestemming. Å vere opptekne av slike resultat, har vore kontroversielt i Noreg gjennom lang tid. Dette er no under endring. Det er innført nasjonale prøver, eksamensresultata blir offentleggjorde og vi tek del i fleire internasjonale prosjekt der utbytte er element.

Det kan i aller høgste grad diskuterast kva som er eit godt utbyte av å vere i skulen. Når vi spør elevar og foreldre om dette, er svaret gjennomgåande svært positivt. Det gjeld ikkje minst elevtrivselen. Den er gjennomgåande høg. Dilemmaet er at trivselen blir forklart med det sosiale livet på skulen og ikkje det faglege. Når vi spør elevane om dei lukkast med faga norsk, matematikk og engelsk, er resultatet særs høgt. Mellom 87 % og 98 % av elevane gir uttrykk for at dei får til desse tre faga.

Måling av elevprestasjonane i desse faga, viser som kjent eit noko anna og meir variert resultat. Det går fram av dei internasjonale undersøkingane vi er med på t.d. PISA (Kjærnsli & Roe, 2010), og det går fram av analysane av dei nasjonale prøvene (Bonesrønning & Iversen, 2008). Også det store fråfallet i vidaregåande skule blir relatert til utbytet i grunnskulen. Karakterane på ungdomstrinnet, er den største predikatoren på korleis eleven vil klare seg i vidaregåande (Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). Utbytet av opplæringa følgjer også ein bestemt systematikk i kva grupper av elevar som lukkast og ikkje lukkast. Det mest påtakelege er at jenter presterer betre enn gutar i nesten alle fag. Elevar med foreldre med låg kulturell kapital det vil seie lite skulegang, presterer systematisk dårlegare enn elevar med foreldre med høg kulturell kapital. Skilnadene er svært store for yttergruppene. Elevar med norsk som morsmål presterer systematisk betre enn elevar med norsk som andrespråk, trass i at mange av desse elevane legg svært mykje energi i skulearbeidet, ofte meir enn dei tilsvarande norske elevane.

Inkluderande skule?

Konklusjonen på dette forsøket på å finne ut av kven skulen er for, gir ikkje utan vidare noko heilt klart og eintydig svar. Det oppsummerande svaret må bli gjort ut frå fleire perspektiv. Vi finn at svært mange elevar og foreldre er nøgde når dei vert spurde om det. Ein stor majoritet av dei oppfattar tilhøva på alle dei fire variablane langt på veg positivt. Det bildet gir med andre ord omfattande støtte til at vi har ein skule som fungerer inkluderande, og som gir svært mange elevar gode vilkår. Elevar og foreldre er meir tilfredse med tilhøva, enn det som har prega mykje av den offentlege debatten.

Denne konklusjonen står i motsetning til resultata som kjem fram i registreringane av aktivitet og resultat. Det er store variasjonar i fellesskap, deltaking, medbestemming og utbyte mellom klassar og grupper av elevar. Det indikerer at foreldrebakgrunn og lærarkompetanse er avgjerande for resultatet på dei fire variablane. Den samtidige retorikken er svært oppteken av at læraren er viktig. Her er eit klart døme på at det slår gjennom.

Det går også som ein raud tråd gjennom materialet at enkelte grupper av elevar kjem dårlegare ut enn andre, og på alle variablane. Resultata indikerer til saman at vi har ein skule som i større grad praktiserer integrering enn inkludering for ei relativt stor gruppe elevar. Merksemda er mest på å halde dei innanfor fellesskapen, og mindre på å legge til rette for at dei skal ha utbyte av tilhøva. Det kunne ligge nært å meine at for nokre fungerer skulen inkluderande, og for andre segregerer han både sosialt og fagleg. Når eg ikkje gjer det, er det fordi ein skule som berre fungerer etter intensjonane for eit utval elevar, ikkje kan eller bør kallast inkluderande. Konklusjonen er at skulen fungerer godt på mange område for mange elevar, men at det på ei rekkje område er det eit potensial for ein meir omfattande inkluderande praksis.

Mønsteret er veldokumentert og står i kontrast til den utdanningspolitiske retorikken om skulen for alle, og om at alle skal trivast og utvikle seg der. Det kan sjå ut som om skulen til ein viss grad er elitistisk, tilpassa dei flinke, dei veltilpassa og dei med rett bakgrunn (Haug, 2003). Skulen passar med andre ord ikkje like godt for alle. Det samsvarar heller ikkje med ønsket om at skulen skal verke sosialt utjamnande.

Drøfting

At ein vesentleg del av elevane ikkje har vilkår for å fungere godt i skulen, er vi vane med. Det er slik skule er, vi reagerer kanskje ikkje så mykje på det. Vi kan minne om Gudmund Hernes sine forskingsarbeid på 1970-talet, der han konkluderte med at skulen er den viktigaste instansen i å oppretthalde og føre vidare sosial ulikskap (Hernes, 1974; Hernes & Knudsen, 1976). Det gav eit grunnlag for å formulere uttrykket om at skal ein få til tilnærma likskap og likeverd, krev det ulike tilbod eller positiv diskriminering. Det var eitt av dei aller mest sentrale tema i pedagogikken på 1970-talet, og mange engasjerte seg sterkt for å finne fram til utvegar. Alt tyder på at det ikkje lukkast, eller at dei som har hatt ansvaret for skulen ikkje har innført løysingane. Lenge var det stille om dette, men i samband med den siste reforma i grunnopplæringa Kunnskapsløftet (2006), er saka igjen framme. Eg vil nemne nokre ideal for arbeidet i skulen som moglege forklaringar på tilstandane. Det er praksisnære moment knytte til dei tre hovudkategoriane i den didaktiske trekanten: lærar, innhald og elev. Dei står ikkje åleine, og må absolutt supplerast. Det er vesentleg å vere merksam på at tilhøva som dei er no er eit resultat av prosessar som har teke lang tid, og at det vil ta tid også å endre dei.

Det pedagogiske idealet

Allereie Normalplanen av 1939 signaliserer behovet for å endre arbeidsformene i skulen: Bort frå den monolittiske lærarmonologen og formidlinga, og over til meir elevarbeid og elevaktivitet. Då var bakgrunnen omfattande undersøkingar av dei faglege prestasjonane til elevane (Ribsskog & Aall, 1936). Dei fann om lag det same som har kome fram i dagens undersøkingar. Det var at læringsutbytet var lågt. Forklaringa var arbeidsformene, for mykje læraraktivitet, for lite elevarbeid og elevaktivitet. Inspirasjonen til forklaringa var henta frå bestemte former for reformpedagogikk. Det opna opp for ei pedagogisk radikalisme som hos oss har fått nemninga sosialpedagogisk. Den kom inn i Universitetet på 1970-talet, fekk fotfeste i lærarutdanninga, og den eskalerte i skulen utetter 1990-talet. Undersøkingar lagde fram her tyder på at det pedagogiske idealet ikkje fungerer slik ein hadde tenkt. Mykje av svaret på kva som har gått gale er knytt til dei elevaktive arbeidsformene i kombinasjon med låg oppfølging og lite kontroll.

Fagidealet

Kopla til kravet om auka elevaktivitet, ligg også ei form for nedprioritering av omsynet til faglege prestasjonar og ei oppvurdering av skulen si rolle for dei sosiale sidene ved individa. Uttrykket om at skulen også skal vere ein stad å vere, og ikkje berre ein stad å lære, indikerer dette. Forskinga og politikken har dei siste 20-30 åra berre i liten grad vore opptekne av elevane sine utbyte av å vere skulen. Ein har vore "lukkeleg" uvitande, og gått ut frå at så lenge ein brukte mykje ressursar til strukturar og prosessar i skulen, ville det også garantere resultata. Først med omskiftet i den overordna reguleringa av skulen frå vekt på strukturar og prosessar til nådde resultat, har dette endra seg. Dei internasjonale undersøkingane Noreg tok til å vere med for 10-15 år sidan gav indikasjonar på at noko ikkje var som det burde vere. Dei har blitt stadfesta av norske undersøkingar. No går norsk skule gjennom ein renessanse for fagleg læring.

Innhaldsidealet

Læreplanane heilt fram til Kunnskapsløftet (2006) har vore prega av det encyclopediske kunnskapsidealet. Det vil seie at ein skal ha vide kunnskapar, innsikt og dugleik i mange fag. Og innanfor faga skal ein dekkje svært mykje. Slikt høver mest for dei med interesse og med givnad. Det er ei større utfordring for alle andre, difor kan også det forklare noko av måten skulen fungerer på. Det eksemplariske kunnskapsidealet høver betre for dei fleste av oss (Klafki, 2001). Det handlar om at skulen tek opp færre tema, men går djupare inn i dei. Det gir høve til å arbeide langt meir variert. Det er mogleg å realisere i Kunnskapsløftet, gjennom vektlegginga av kompetansar og ikkje innhald. Det er eitt av dei verkeleg nye og positive bidraga den nye læreplanen frå 2006 har introdusert. Problemet er om dei mange faginteressene er villige til, og i stand til å opne seg for at elevane skal gå djupare inn i deler av eit fag, og ikkje i heile faget. Det krev prioritering.

Individualiseringsidealet

Tilpassa opplæring har fått stor merksemd etter Mønsterplanen 1987 og mest etter at resultata frå evalueringa av Reform 97 låg føre. Der var ein av konklusjonane at opplæringa i for liten grad tok omsyn til mangfaldet i elevgruppa (Haug, 2003). For å kome det i møte, vart forventinga om tilpassing gjort endå sterkare. Bodskapen vart at det er i klasserommet det skal skje. Det er læraren som skal syte for å møte alle elevane der dei er. Det har skapt minst to vanskar. Den eine er at ein har flytta merksemda bort frå alle andre faktorar som verkar inn på det som går føre seg i skulen, og som vi veit har konsekvensar for den enkelte. No er "alt" læraren sitt ansvar. Vi har kunnskapar om at læraren er viktig for elevane si læring, den viktigaste faktoren i klasserommet. Likevel fører dette til at alle dei andre faktorane som regulerer læringa blir gjort mindre, vesentlege som t.d. elevane sin heimesituasjon. Den andre utfordringa er at tilpassa opplæring har blitt sterkt assosiert til individualisering. Det er omtala som den smale forståinga av omgrepet, tiltak for den enkelte (Bachmann & Haug, 2006). Difor har omfanget av arbeidsplanar og individuelle arbeidsøkter, auka mykje dei siste åra. Ei utstrekt individualisering gjer oppfølging av den enkelte til ei utfordrande oppgåve, og som vi har sett er ho vanskeleg å få til. I den vide forma for tilpassing er ein orientert om å gje den felles undervisninga slike kvalitetar at den kan fungere godt for alle, eller dei fleste. Dermed reduserer ein behovet for ekstra tiltak. At tilpassa opplæring kan gjennomførast som kollektive handlingar blir underkommunisert.

Undervisningsidealet

Situasjonen gir også grunnlag for ein refleksjon rundt spørsmålet om kva som er gode måtar å arbeide på for å nå høge resultat. Heilt attende til Normalplanen av 1939 meiner eg vi finn klare døme på at nokre arbeidsformer er sett på som gode, andre som rett og slett dårlege. Det er ein konsekvens av reformpedagogikken sin kraftige kritikk av den etablerte undervisninga. Det er skapt ei førestelling om at enkelte arbeidsformer a priori er bra, og andre ikkje. Gruppearbeid og individuelt arbeid er bra, kateterundervisning er det ikkje. Det bør ein ikkje drive med. Problemet er berre at desse førestellingane ikkje kan grunngjevast empirisk, dei er urette. Det vi har dekning for gjennom forskinga i klasseromma, er at alle arbeidsformer

kan fungere godt, avhengig av ei mengde med tilhøve. Samla sett kan ein hevde at det er to overordna perspektiv som bør styre valet av arbeidsformer i skulen. Det eine er at det ein gjer, blir utført med høg kvalitet. Det er banalt og elementært, men må likevel seiast fordi denne kunnskapen ser ut til å ha vorte litt borte: Det finst god kateterundervisning og dårleg kateterundervisning, det finst gode gruppearbeid og dårlege gruppearbeid, til og med prosjektarbeid kan vere både godt og gale. Poenget er at høg kvalitet i handlinga ofte vil vere overordna kva arbeidsform ein nyttar. Det andre er kravet om variasjon. Nokre faglege emne høver betre for heile kollektivet, andre emne kan med fordel arbeidast med individuelt. Nokre elevar lærer best når dei får lytte, nokre når dei les og andre når dei gjer oppgåver.

Kombinasjonen auka elevaktivitet, lågt læringstrykk, eit encyklopedisk danningsideal, synet på kva som er god undervisning og det smale perspektivet på tilpassa opplæring, gjer at nokså mange elevar er nærverande, men relativt lite deltakande, aktive og medbestemmande i læringa. Måten arbeidet skjer på i skulen, strir med dei dominerande teoriane om læring. Desse teoriane understrekar nettopp moment som samarbeid om læring, at læring er ein sosial prosess, behov for kontinuerleg støtte og tett oppfølging og kontroll. Det er slike element det er for lite av i mange klasserom.

Til slutt

I denne presentasjonen har eg først og fremst konsentrert merksemda om arbeidet i klasserommet og ikkje om dei meir overordna tilhøva ved skulen. Den enkelte lærar kan gjere mykje, men er heilt avhengig av at dei strukturane som omgjev opplæringa er lagde slik til rette at det fremjar inkluderinga. Lærarane må ha handlingsrom og legitimitet for bestemte handlingar. Forskinga om inkludering tyder på at både i den statlege og den kommunale forvaltninga er det forhold som kan fremje og hemme utviklinga i inkluderande lei. Konsekvensen er eit endringsbehov for at inkludering skal bli den ramma alle skal fungere innanfor. OECD uttrykkjer det slik: Inkludering føreset også "changes to the school system itself, involving perceptions of children's being, some rethinking of the purposes of education and a reforming of the system generally" (OECD, 1999, s. 22).

Referenser

Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring.* Volda: Høgskulen i Volda.

Bonesrønning, H. & Iversen, J. M. (2008). *Suksessfaktorer i grunnskolen: Analyse av nasjonale prøver 2007.* Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS. SØF-rapport nr. 05/08.

Bøe, L. (2012). Sosial bakgrunn i heim og skule. I: Haug, P. (red.). *Kvalitet i opplæringa.* Oslo: Det Norske Samlaget. Under utgiving.

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97.* Oslo: Noregs forskingsråd.

Haug, P. (red.) (2012). *Kvalitet i opplæringa.* Oslo: Det Norske Samlaget.

Hernes, G. (1974). Om ulikhetenes reproduksjon. I: Sundt-Mortensen, M. (red.). *I forskningens lys. NAVF 25 år.* Oslo: Lyches Forlag, s. 231-251.

Hernes, G. & Knudsen, K. (1976). *Utdanning og ulikhet.* Oslo: NOU 1976:46.
Innstilling om lovregler for spesialundervisning (1970). (Blom-komiteen). Kirke- og undervisningsdepartementet.
Johnsen, Å. A. (2008). *Foreldre til elevar som strevar si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule.* Høgskulen i Volda: Masteroppgåve i spesialpedagogikk.
Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier. Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003.* Oslo: Universitetsforlaget.
Kjærnsli, M. & Roe, A. (red.) (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009.* Oslo: Universitetsforlaget.
Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier.* Århus: Klim.
Klette, K. (red.) (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Oslo: Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet og Norges forskningsråd.
Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. I: *Scandinavian Journal of Educational Research,* 55 (3), s. 225-253.
Moen, T. (2004). *Kids need to be seen. A Narrative Study of a Teacher's Inclusive Education.* Trondheim: Doctoral Thesis, Norwegian University of Science and Technology, Department of Education.
Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004a). *En spørreundersøkelse om inkludering i skolen.* Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr 3 – 2004.
Nes, K., Strømstad, M. & Skogen, K. (2004b*). Inkluderende skoler? Casestudier fra fem ulike skoler.* Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr 14 – 2004.
Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole.* Oslo: NOVA Rapport 13/03.
Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater.* Hamar: Høgskolen i Hedmark.
NOU 2009:18. *Rett til læring.*
OECD (1999). *Inclusive Education at Work.* Paris: OECD.
Oxford Research (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av evelvundersøkelsen 2010.* Kristiansand: Oxford Research A/S.
Ribsskog, B. & Aall, A. (1936). *Undervisningsplanene i folkeskolen.* Oslo: Gyldendal.
Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever. Från undervisning till lärande. Utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning.* Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 9:2008.
Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole – hva er det? I: Solstad, K. J. & Engen, T. O. (red.). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen.* Oslo: Universitetsforlaget, s. 115-134.
Utdanningsdirektoratet. (2006). *Utdanningsspeilet.* Oslo.
Utdanningsdirektoratet. (2010). *Utdanningsspeilet 2009.* Oslo
Vibe, N., Aamodt, P. O. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDS internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS).* Oslo: NIFU STEP Rapport 23/2009.

Den svårfångade inkluderingen: exemplet Finland

Kristina Ström & Ulla Lahtinen

Inledning

Andelen elever i den finländska grundskolan som får specialundervisning har ökat kraftigt under hela 2000-talet. Det har till och med sagts att Finland innehar världsrekordet i specialundervisning. Jämförelser mellan länder är inte alltid tillförlitliga på grund av olika statistikföring, men ett obestridligt faktum är att en stor andel av de finländska eleverna är föremål för specialpedagogiska åtgärder. Enligt Finlands officiella statistik (Statistikcentralen, 2010) fick dryga 23 % av eleverna, 27 % av pojkarna och 19 % av flickorna, specialundervisning läsåret 2009-2010 på grund av lindriga svårigheter i främst läsning, skrivning och matematik. Denna form av specialundervisning benämns ”specialundervisning på deltid” och kan närmast karaktäriseras som en specialpedagogisk stödform som vanligen inte är segregerande utan koordinerad med skolans pedagogiska arbete. För elever med omfattande eller kontinuerliga stödbehov fanns dock fram till 2011 även ett slags parallellt specialundervisningssystem, dit elever ”intogs” (om det skedde i samband med skolstarten) eller ”överfördes” (om det skedde i ett senare skede). Denna form av specialundervisning var dock inte knuten till någon viss skolplacering, t.ex. specialskola (särskola), utan det var närmast fråga om ett administrativt beslut om ”rätt” till mer omfattande specialpedagogiska stödåtgärder. 2010 var 8,5 % av eleverna intagna eller överförda till specialundervisning. Jämfört med övriga nordiska och europeiska länder är ovan nämnda siffra hög och utmanar principen om ett inkluderande, gemensamt skolsystem för alla elever.

I artikeln diskuteras undervisning av elever i behov av stöd ur ett inkluderingsperspektiv i ljuset av såväl internationella som nationella (finländska) styrdoku-

ment för utbildning. De internationella styrdokumenten får bilda en bakgrund, medan tyngdpunkten läggs på nationell utbildningslagstiftning och läroplaner. Vidare diskuteras hur olika perspektiv på lärandesvårigheter kan ha betydelse för synen på en inkluderande skola. Betydelsen av tidiga satsningar diskuteras också. Slutligen ges en kort beskrivning av den reviderade utbildningslagstiftning som trädde i kraft 2011. Artikelns syfte är dels att mot bakgrund av styrdokument för utbildning peka på möjliga orsaker till varför inkluderande undervisning inte förverkligats, dels att argumentera för möjligheterna att åstadkomma en skola som välkomnar alla elever oberoende av olikheter i funktionsförmåga och förutsättningar för lärande.

Rätt till utbildning och delaktighet

Rätt till utbildning och delaktighet i en *skola för alla* har sedan 1990-talets början varit en vägledande princip för hur (grundläggande) utbildning ska förverkligas. Tanken är att alla elever ska ha rätt att få undervisning på lika villkor. Andra vanligt förekommande begrepp för denna utbildningsmässiga jämlikhetssträvan är *inkludering, inklusion* och *inkluderande skola/undervisning.* Även begreppen integrering och integration är vanligt förekommande och kan användas för att beskriva de (integrerings)processer i skola och samhälle som förväntas leda till slutmålet integration på alla nivåer (fysisk, funktionell, social och samhällelig integration). Termerna inkludering och inklusion är dock att föredra, eftersom begreppsparet integrering/integration kommit att fokusera på den process där den avvikande individen normaliseras och placeras in i de vanliga utbildningssammanhangen. Inkludering/inklusion saknar (åtminstone i teorin) denna innebörd. Alla elever är delaktiga i samma utbildningssammanhang från början. Ytterligare ett begrepp, närskolprincipen, uttrycker kärnbudskapet – att varje elev, oberoende av funktionsförmåga och förutsättningar för lärande ska ha rätt till god undervisning i den skola som är elevens närskola.

Idén om en inkluderande skola för alla är erkänd världen över och inskriven i såväl internationella och nationella styrdokument (t.ex. Mitchell, 2008). Det utbildningspolitiska dokument som ofta förknippas med inkludering är *Salamancadeklarationen*. Deklarationen, som antogs i Salamanca i Spanien i juni 1994, slår fast principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av stöd. Den vägledande principen är att skolorna ska ha plats för alla barn, oavsett deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar (Svenska Unescorådet, 1996). Målet är skolor som respekterar och värdesätter mångfald och som har beredskap att möta individuella pedagogiska behov.

Ett annat internationellt styrdokument som har betydelse i sammanhanget är *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning* som antogs av FN:s generalförsamling i december 2006 (Utrikesdepartementet, 2008). I artikel 24 i konventionen stadgas om utbildning för personer med funktionsnedsättning. Rätten till utbildning på lika villkor betonas och för att uppnå detta uppmanas länderna att prioritera ett sammanhållet utbildningssystem. För att underlätta en ändamålsenlig utbildning för personer med funktionsnedsättning betonas bl.a. att nödvändigt stöd ska ges inom ramen för det allmänna utbildningssystemet. Vidare konstateras att stödåtgärderna ska erbjudas i lärandemiljöer som möjliggör

optimal kunskapsutveckling och social utveckling (Utrikesdepartementet, 2008).

Budskapet i dessa dokument är entydigt – all form av exkludering och diskriminering i utbildningssammanhang på grund av funktionsnedsättning är inte tillåten. För att barn och unga med funktionsnedsättning och andra hinder för lärande och utveckling ska kunna studera på lika villkor som alla andra i vanliga skolmiljöer (i närskolan) ska ändamålsenliga och individanpassade stödåtgärder kunna erbjudas utan att det ska behöva finnas medicinska diagnoser som grund. Man tar dock inte i dokumenten ställning till *hur* det individuellt anpassade stödet ska förverkligas i närskolan och inte heller till vilka undervisningsarrangemang som kan tänkas vara diskriminerande. Är t.ex. undervisning i smågrupp en verksamhetsmodell som faller inom ramen för ett inkluderande skolsystem, eller betyder inkluderande undervisning att alla elever ska undervisas tillsammans i klassrummet hela tiden? Frågan är inte alldeles enkel att besvara och svaret sannolikt beroende av rådande elev- och kunskapssyn hos skolledning, skolpersonal och enskilda lärare. Även lärarkompetens, skolans verksamhetskultur samt pedagogiska och specialpedagogiska praxis är sannolikt avgörande för hur skolan definierar inkluderande undervisning. En skola som uppfyller kriterierna för en inkluderande skola har emellertid vissa gemensamma drag; den välkomnar alla elever som hör till skolans upptagningsområde, utvecklar flexibla, icke-segregerande verksamhetsmodeller för undervisning och stödinsatser, uppmuntrar till samarbete samt delar en gemensam vision om att alla skolans elever är allas angelägenhet. I ett dylikt system har pedagogik och specialpedagogik ”gått samman” till en ”inkluderande pedagogik”, som har beredskap att erbjuda alla elever god undervisning i en lärandemiljö där olikhet respekteras och mångfald ses som en resurs. Inkluderande pedagogik innebär dock inte att specialpedagogiken upphör att existera eller går upp i pedagogiken. En inkluderande skola behöver i allra högsta grad specialpedagogisk kompetens för att skapa goda lärandemiljöer som tillgodoser alla elevers behov. Efter denna beskrivning av utbildningsmässiga jämlikhetssträvanden, utryckta i internationella styrdokument är det dags att rikta blickarna mot Finland.

Inkludering i finländska styrdokument för utbildning

Trots att principen om en skola för alla är accepterad i Finland är den långt från förverkligad. Enligt Moberg och Savolainen (2009) har Utbildningsstyrelsen (f.d. Skolstyrelsen, den finländska motsvarigheten till Skolverket) ända sedan grundskolan infördes i mitten av 1970-talet förespråkat en försiktig inkluderings- eller snarare integreringslinje. I grunderna för läroplanerna för grundskolan/den grundläggande utbildningen från 1985, 1994 och 2004 uttrycks en strävan mot att sammanföra två parallella utbildningssystem, allmänundervisningen och specialundervisningen till ett integrerat utbildningssystem. I grundskollagen från 1983 (476/1983) och i de efterföljande grunderna för läroplanen från 1985 (Skolstyrelsen, 1985) blev specialundervisningen en del av den allmänna grundskolan i och med att det blev möjligt att inrätta specialklasser i samband med vanliga grundskolor. Hindren för fysisk integrering, den första nivån på ”integreringsstegen”, var därmed undanröjda. Man kan säga att specialskolan upphörde att vara en särskild skolform. Detta betydde dock inte att specialskolorna upphörde att finnas, de ändrade bara skepnad och blev en form av grundskolor med egna läroplaner,

specialpedagogiskt utbildade lärare och elever med vanligen medicinska diagnoser kopplade till funktionsnedsättningar.

Följande reform med betydelse för specialundervisningen kom tio år senare, samma år som Salamancadeklarationen antogs. I grunderna för grundskolans läroplan från 1994 togs ytterligare ett steg i riktning mot inkludering (eller snarare integrering). Salamancadeklarationens klara ställningstagande fick dock en mycket försiktigare formulering. Det konstateras att undervisning i en grupp inom allmänundervisningen bör övervägas också då en elev har inlärningssvårigheter som beror på t.ex. funktionsnedsättning, sjukdom eller någon annan motsvarande orsak. I läroplanstexten förutsätts dock att pedagogiska och övriga förhållanden i klassen är lämpliga med tanke på elevens inlärning och att nödvändiga stödåtgärder står till buds. Om det inte är ”ändamålsenligt att integrera ska undervisningen ordnas i specialklass” (Utbildningsstyrelsen, 1994). I samband med denna läroplansreform blev det också möjligt att för en enskild elev anpassa lärokurserna i vanliga klasser. Detta möjliggjorde integrering av elever som följde specialundervisningens läroplan i allmänundervisningens undervisningsgrupper. I och med denna reform närmade sig allmänundervisningen och specialundervisningen varandra ytterligare och öppnade upp möjligheterna för (individ)integrering av elever med olika typer av funktionsnedsättningar i vanliga klasser. Specialskolornas andel av ”specialundervisningsmarknaden” fortsatte dock att dominera, men andelen elever som fick sin undervisning i vanliga grundskolor började långsamt öka.

Den reform av utbildningslagstiftningen och grunderna för läroplanen som genomfördes i millennieskiftet stärkte specialundervisningens ställning som en del av grundskolans ordinarie verksamhet. Elevers subjektiva rätt att få specialundervisning på deltid för lindriga svårigheter skrevs in i lagen. Bestämmelserna kring specialundervisning för elever med funktionsnedsättning och andra gravare svårigheter systematiserades. Dessa elever definierades som elever ”som till följd av handikapp, sjukdom, försenad utveckling, störningar i känslolivet eller av någon annan därmed jämförbar orsak annars inte kan undervisas” och som på dessa grunder ska ”intas eller överföras till specialundervisning” (Lagen om grundläggande utbildning 628/1998, 17 §). Denna form av specialundervisning definierades som ett system som kunde förverkligas i samband med den övriga undervisningen, i specialklass eller på något annat lämpligt ställe. Integrering sågs som det främsta alternativet, men specialklassernas och specialskolornas ställning försvagades inte nämnvärt. Grunderna för läroplanen från 2004 är emellertid tydligare än lagen när det gäller att betona närskolprincipen och behovet av att förändra både stödformer och verksamhetskulturer i skolan. I princip var det möjligt sedan 2004 att bygga upp flexibla former för stöd- och specialundervisning i kommunerna (Utbildningsstyrelsen, 2004). Avsikten var att skapa möjligheter för ett heltäckande och flexibelt system av specialpedagogiska stödinsatser, allt från icke-segregerande specialundervisning på deltid till specialundervisning på ”heltid” i specialklasser och specialskolor. Eftersom de kommunala utbildningsanordnarna är ansvariga för hur strukturerna byggs upp och resurserna används varierade själva förverkligandet av läroplansgrundernas intentioner emellertid från kommun till kommun. Man kan även konstatera att segregeringstendenserna ökade i och med att allt fler elever överfördes till specialundervisning från och med början av 2000-talet.

De nationella utbildningspolitiska styrdokumenten har i över tre decennier speglat ett försiktigt positivt förhållningssätt gentemot inkluderande lärandemiljöer. Inkludering eller inklusion som begrepp nämns dock inte. Formuleringar som betonar alla elevers rätt till gemenskap, delaktighet och individuellt anpassad undervisning är förenliga med de internationellt omfattade principerna för hur utbildning för elever med funktionsnedsättning ska ordnas. Det finns dock villkor eller förbehåll i formuleringarna som kan anses strida mot rätten till delaktighet och gemenskap. Det ges utrymme för segregerade lösningar i de fall där inkludering inte kan förverkligas på grund av elev-, skol- eller resursrelaterade omständigheter. Inklusion ses som ett mål att sträva mot, men eftersom utbildningsanordnarna kan organisera skolornas verksamhet utan att vara tvungna att systematiskt gå in för inkluderande lärandemiljöer har utvecklingen gått relativt långsamt. Klyftan mellan styrdokumentens intentioner och förverkligandet i skolorna förefaller vid och det verkar som om gränserna för vad som anses som normalvariation i skolan blev snävare under 2000-talets första decennium. För att stöda detta påstående presenteras siffror på antalet elever inom specialundervisningen.

Elever i specialundervisning

Redan i inledningen konstaterades att andelen elever i grundläggande utbildning som intagits eller överförts till specialundervisning har under de senaste dryga tio åren ökat kraftigt. År 1998 var 3,7 % av samtliga elever i grundläggande utbildning (genomsnitt för hela landet) överförda till specialundervisning, medan motsvarande siffra tolv år senare (2010) var uppe i hela 8,5 % (Kumpulainen, 2005; Kumpulainen, 2010; Statistikcentralen, 2010). När man i tillägg till detta studerar hur utbildningen för elever i specialundervisningen (överförda) ordnats blir bilden mer fullständig. År 2001 studerade ca 70 % av specialundervisningens elever i specialskolor och specialklasser, medan ca 30 % var helt eller delvis integrerade i allmänundervisningens grupper. Denna andel hade 2010 stigit till 54 % (Statistikcentralen, 2010), vilket betyder att placering helt eller delvis i vanlig klass gått om specialklassplacering. Om placering i vanlig klass används som kriterium har inkludering (eller integrering) blivit betydligt vanligare.

När man studerar specialundervisningens kvantitativa utveckling under de senaste dryga tio åren framstår två, till synes paradoxala trender. Andelen elever som får specialundervisning inom den grundläggande utbildningen har ökat kontinuerligt. Ökningen på ca en halv procentenhet per år gäller såväl elever som får specialundervisning på deltid som de elever som överförts till specialundervisning. År 2008 uppgick den totala andelen elever inom specialundervisningen till närmare 30 %, varav specialundervisning på deltid stod för ca två tredjedelar (Kumpulainen, 2009). Det är dock omöjligt att exakt få fram hur stor andel av det totala elevantalet som får specialundervisning, eftersom en del av de elever som är överförda till specialundervisning också får specialundervisning på deltid. Elever som endast får specialundervisning på deltid bokförs inte. Mellan var fjärde och var tredje elev inom grundläggande utbildning anses således behöva något annat än det som den ”vanliga” undervisningen kan ge, d.v.s. specialundervisning.

Samtidigt förverkligas specialundervisningen alltmer integrerat, helt eller delvis i allmänundervisningens grupper. När något mer än hälften av alla elever som

överförts till specialundervisning går i vanliga klasser, men får sin undervisning i olika typer av smågrupper (allt från flexibelt fungerande smågrupper med varierande elevsammansättning till smågrupper som till sin organisation påminner om mer eller mindre permanenta specialgrupper) i varierande utsträckning ligger det nära till hands att uppfatta denna utveckling som ett uttryck för att vi har närmat oss en skola för alla. Om man emellertid byter perspektiv och fokuserar på den grupp av till specialundervisningen överförda elever som får sin undervisning i specialskolor och specialklasser, 46 % år 2010 enligt officiella uppgifter, framstår principen om alla elevers rätt att gå i sin närskola och vara delaktiga i de vanliga lärandemiljöerna som ett mål som inte förverkligats.

Det faktum att antalet elever i grundläggande utbildning som överförts till specialundervisning över tredubblats (från ca 17.000 till ca 47.000 elever) på 15 år (från 1995 till 2010) samtidigt som det totala antalet elever i grundläggande utbildning minskat talar också sitt tydliga språk. Upp till en tiondedel av alla elever i grundläggande utbildning har i vissa regioner i Finland överförts till specialundervisning. Vad beror det på att allt fler elever anses ha så stora svårigheter att allmänna stödinsatser såsom stödundervisning och specialundervisning på deltid inte anses räcka till? Tänkbara orsaker har sagts vara ändrad lagstiftning och statistikföring, effektivare diagnostisering, ny kunskap om hur inlärningssvårigheter identifieras och åtgärdas, ökat illamående hos barn och unga samt kommunernas möjligheter att via formaliserade administrativa beslutsstrukturer i kommunerna få förhöjda statsandelar för till specialundervisningen överförda elever (Undervisningsministeriet, 2007). I klartext betyder detta att möjligheten till mer systematiserade och kontinuerliga specialpedagogiska stödinsatser på skolnivån många fall sannolikt varit knutna till ett överföringsbeslut och till en med beslutet sammankopplad diagnos.

Ökad medvetenhet om stödbehov och stödinsatser bland lärare och föräldrar är naturligtvis en bra sak, men om standardlösningen är överföring till specialundervisning, vilket kan leda till att eleven segregeras från den vanliga undervisningen och den sociala gemenskapen i klassen, har skolorna inte i tillräckligt stor utsträckning kunnat förverkliga de möjligheter till flexibla stödåtgärder som står till buds. Kan det också vara så att skolorna inte förmått möta den elevvariation som är naturligt förekommande i skolan? Det förefaller som om beteenderelaterade svårigheter i kombination med lärandesvårigheter hos elever är det som orsakar utmaningar i skolan. Denna tolkning stöds av det faktum att andelen elever som förts över till specialundervisning på grund av dels emotionella och sociala svårigheter, dels beteenderelaterade svårigheter inklusive neuropsykiatriska diagnoser ökat kontinuerligt. År 2008 utgjorde denna elevgrupp den största gruppen av de som överförts; över 25 % av eleverna hade överförts på grund av emotionella, sociala eller beteenderelaterade svårigheter (Kumpulainen, 2009). En annan faktor som tyder på samma sak är det faktum att den största andelen elever som förts över till specialundervisning studerar enligt allmänna, icke-individualiserade lärokurser (Kumpulainen, 2009; Statistikcentralen, 2010). Detta tyder på att svårigheterna hos dessa elever inte primärt handlar om grundläggande lärandesvårigheter utan om någon annan typ av stödbehov. Detta resonemang fördjupas i ett avsnitt nedan, där vi anlägger ytterligare ett perspektiv, nämligen synen på svårigheter i skolan.

Detta antas ha betydelse för hur skolan möter och hanterar den mångfald av elever som finns i skolan. Innan vi går in på en beskrivning av synen på svårigheter ger vi en inblick i främjande av inkludering via tidiga satsningar på förebyggande och åtgärdande av svårigheter i Finland.

Tidiga intensiva insatser – ett sätt att främja inkludering

Som ovan beskrivits är satsningen på specialundervisning stor i Finland. Statistikcentralens uppgifter från de senaste åren (2009-2010) visar att tyngdpunkten tydligt har varit förlagd på de yngsta barnen. I förskolorna fick ca 20-25 % av barnen stöd av specialbarnträdgårdslärare (speciallärare med utbildning för barn under skolåldern). Av barnen i årskurs ett inom grundläggande utbildning erhöll hela 35 % specialundervisning. I årskurserna 1-6 siffran 25 % medan den i årskurserna 7-9 var 16 %.

Specialundervisning på deltid utgör den största andelen av hela specialundervisningen. Nästan en fjärdedel (23,3 %) av alla elever i årskurserna 1-9 fick läsåret 2009-2010 specialundervisning på deltid. Under de första årskurserna satsar såväl klasslärarna som speciallärarna hårt på läs- och skrivinlärningen. Under de senaste åren har också satsningen på matematikundervisningen ökat märkbart under de första skolåren. En grundläggande tanke är att barnen skall få goda basfärdigheter i ett tidigt skede. Svårigheter skall förebyggas och identifieras och åtgärder sättas in tidigt. Detta sker inom den allmänna undervisningen delvis genom specialundervisning på deltid. Tidiga intensiva satsningar kan ses som förebyggande av segregering och betydelsefulla ur ett inkluderingsperspektiv.

En analys av specialundervisningen i Finland visar på mycket likheter med specialundervisningen i Sverige. I många avseenden har Finland tagit modeller från Sverige. Vissa skillnader kan dock noteras. I det följande ges en sammanfattande beskrivning av grundprinciper och tyngdpunkter som kan anses vara centrala inom den finländska specialundervisningen. Fokus är på de yngsta barnen.

- Tidig identifiering av inlärningssvårigheter (barnrådgivning, daghem, förskola och de första årskurserna i skolan).
- Omedelbart intensivt stöd då svårigheter noteras (specialbarnträdgårdslärare i daghem och förskola, specialundervisning på deltid i skolan).
- Många barn i en klass får alltså stöd eller specialundervisning, vilket innebär att det är en vanlig verksamhet och att barnen inte ”stämplas”.
- Tyngdpunkt på tal-, läs- och skrivutveckling, under de senaste åren även på matematik inom den tidiga specialundervisningen. Omkring tvåtredjedelar av specialundervisningsresursen används till tal-, läs- och skrivområdet. I årskurs ett går ca 90 % av resursen till detta område.
- Övergången från förskola till skola förbereds och följs noggrant.
- Multiprofessionell elevvårdsgrupp följer upp elever som får special-undervisning.
- Individuella planer för anordnande av undervisningen görs för alla elever som överförs till specialundervisning. Utvecklingen och framstegen följs upp.

Den tidiga intensiva satsningen framkommer bl.a. i att ca 50 % av alla resurser för specialundervisning på deltid används på de tre första årskurserna (Kivirauma & Ruoho, 2007). Man kan anse att Finland har infört en stark preventiv pedagogisk

satsning inom den grundläggande utbildningen. I den meningen är specialpedagogiken väletablerad och bidrar som sådan till att främja inkludering. Specialpedagogiken blir dock problematisk om den exkluderar en del av eleverna från de vanliga undervisningsarrangemangen. I följande avsnitt fördjupar vi oss i resonemanget kring synen på svårigheter i skolan. Avsikten är att synliggöra de mekanismer som kan bidra till exkludering och segregering.

Elevens svårighet – skolans svårighet

Hur uppstår skolsvårigheter och hur ska skolan och lärarna agera för att dels förhindra att svårigheter uppstår, dels hantera och åtgärda uppkomna svårigheter? Svaret på frågan är beroende av vilket perspektiv på skol- och lärandesvårigheter som väljs. I det följande synliggör vi två perspektiv; ett individperspektiv och ett systemperspektiv. I det förstnämnda är det individen med sina förmågor, förutsättningar och egenskaper som är i fokus, i det andra riktas intresset mot systemet, mot skolan som organisation.

Elevens svårighet

Det förstnämnda perspektivet, individperspektivet, handlar om att problemet finns hos den enskilda eleven som på grund av funktionsnedsättning eller svårighet, vanligen kopplad till en medicinsk diagnos är så annorlunda och avvikande jämfört med elevmajoriteten att han eller hon behöver en särskild lärandemiljö (specialskola eller specialklass), särskilda undervisningsmetoder och arbetssätt, särskilt utbildade lärare (speciallärare) och särskilda stödfunktioner. Eleven antas inte kunna tillgodogöra sig undervisningen i en vanlig lärandemiljö eller det bedöms att elevens pedagogiska och andra (sociala och emotionella) behov inte kan tillgodoses. Språkbruk såsom den enskilda elevens behov och bästa måste vara utgångspunkten leder ofta till en alltför onyanserad fokusering på den enskilda eleven och elevens förmåga eller oförmåga. En elev med funktionsnedsättning eller en elev som av en eller annan orsak möter hinder i sin omgivning blir då lätt stämplad som avvikande i och med att man lätt fokuserar på individuella egenskaper och tillkortakommanden. Diskrepansen mellan individens förmåga och miljöns, i detta fall skolans krav blir tydlig. Enligt detta synsätt mår eleven bäst, trivs bäst och lär sig bäst i en segregerad lärandemiljö.

Olika författare har olika namn för att beskriva detta perspektiv. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) använder begreppet *kategoriskt*, Nilholm (2003) *kompensatoriskt* och Clark, Dyson och Millward (1998) *psykologiskt-medicinskt* perspektiv. Begreppet kategorisk förmedlar att det handlar om att problemet eller svårigheten alltid finns hos den enskilda eleven. Eleven har antingen medfödda eller förvärvade individrelaterade svårigheter och de specialpedagogiska åtgärderna ska följaktligen riktas mot eleven själv (Persson, 2001). I Nilholms (2003) benämning, det kompensatoriska perspektivet, finns förutom det ovan beskrivna ytterligare en aspekt, nämligen den att eleven med hjälp av specialpedagogiska åtgärder och/eller specialundervisning ska kompenseras för de brister och tillkortakommanden som han eller hon har. Eleven ska enligt detta synsätt göras så normal som möjligt, för att efter ”behandlingen” eventuellt kunna platsa i den vanliga undervisningsgruppen. Den tredje benämningen som vi valt att lyfta fram

i sammanhanget, det psykologiskt-medicinska perspektivet (Clark, Dyson & Millward, 1998) fokuserar på orsakerna till svårigheterna. Orsaken är enligt denna syn antingen medicinsk (t.ex. genetisk, neurologisk eller biologisk) eller psykologisk (t.ex. psykisk ohälsa eller emotionella problem). Enligt detta synsätt blir det också viktigt att identifiera, diagnostisera, medicinera och rehabilitera. Den medicinska diagnosen anses gångbar även i pedagogiska sammanhang, man anser t.ex. att elever med en viss diagnos har samma pedagogiska behov och följaktligen ska undervisas på samma sätt. Fokusering på det psykologiskt-medicinska perspektivet innebär också en medikalisering av pedagogiska frågeställningar; ett allt finmaskigare nät av medicinska och psykiatriska diagnoser i enlighet med internationella klassificeringssystem, stort intresse för medicinering vid beteenderelaterade svårigheter samt en uppsjö av olika behandlings- och terapimetoder som sägs bota inlärningssvårigheter.

Skolans svårighet

Det andra perspektivet, systemperspektivet, fokuserar på skolan som organisation. Utgångspunkten är att det är skolan som är bärare av problemen, inte den enskilda individen. Skolan är inte redo att möta elevers olikhet. Problemen kan uppkomma på grund av olämpliga läroplaner, undervisningsmetoder och arbetssätt. Det kan också vara så att lärarna inte har den beredskap och den kunskap som inkludering förutsätter, eller att stödtjänsterna i skolan inte räcker till eller används på ett oändamålsenligt sätt. Detta kan också leda till att eleven inte kan undervisas i den vanliga lärandemiljön och exkluderas. Resultatet är således det samma, exkludering, men orsaken finns inte i eleven utan i skolsamfundet. Skolan förmår inte möta de individuella pedagogiska behoven hos de elever som av en eller annan orsak inte representerar ”genomsnittseleven” i fråga om lärande och beteende.

I litteraturen framkommer detta perspektiv med olika benämningar. Nilholm (2003) har kallat detta perspektiv för det *kritiska*, medan t.ex. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) använder begreppet *relationellt* för att synliggöra att det är skolan som organisation som ligger i fokus. Användningen av begreppet kritisk vid valet av perspektiv säger vad det handlar om. Kritiken av det individinriktade, medicinskt präglade och svårighetsfokuserade perspektivet är det som förenar representanterna för systemperspektivet. De anlägger en till den etablerade special-pedagogiken kritisk hållning och problematiserar idén om att specialpedagogiken är värdeneutral och alltid till för elevens bästa. Dessa teoretiker söker det som ligger dolt bakom den manifesta specialpedagogiska verksamheten. Det kan handla om att professionsgrupper värnar om sina egna professionella intressen, eller att skolan som organisation är för hierarkisk och byråkratisk och på grund av detta inte förmår anpassa sig flexibelt till den elevvariation som finns (Skrtic, 1991). Det kritiska perspektivet är ifrågasättande och problematiserande och har synliggjort många viktiga frågor när det gäller ”specialpedagogikens andra sida”, men har inga färdiga svar på hur den pedagogiska och specialpedagogiska verksamheten ska förverkligas för att kunna möta alla elever. Det relationella perspektivet fokuserar på de omständigheter eller förhållanden i skolan som kan orsaka svårigheter för enskilda elever. Det är inte eleven som har lärandesvårigheter, utan svårigheterna uppkommer i samspelet, interaktionen mellan individ och lärande-

miljö (Persson, 2001). Det relationella perspektivet förbiser dock inte att individanknutna faktorer kan spela in, men lägger inte skulden på eleven. Det är skolans uppgift att anpassa lärandemiljön så att elevernas individuella pedagogiska behov kan tillgodoses.

Ovan har vi presenterat två olika perspektiv eller förklaringsmodeller för varför elever kan möta svårigheter i skolan. Den först beskrivna modellen placerar problemet hos eleven själv, medan den andra ser systemet som skapare av lärandesvårigheter. I båda fallen är resultatet det samma – eleven hamnar utanför den vanliga lärandemiljön och segregeras, det är bara grundorsaken som varierar. I det ena fallet för att eleven själv är så avvikande och har så avvikande pedagogiska behov att eleven inte kan undervisas inom ramen för allmänundervisningen, i det andra fallet för att skolan inte är mogen att möta alla elever. Frågan kvarstår dock. Varför växer den andel elever i våra skolor som anses behöva något annat än det som den vanliga pedagogiken kan ge, med andra ord sådana specialpedagogiska insatser som kan leda till negativ stämpling och avskiljande från de vanliga lärandemiljöerna?

Inkludering – ett dilemma?

Ett möjligt svar på ovanstående frågeställningar kan hittas i ett tredje perspektiv, kallat *konflikt-* eller *dilemmaperspektivet* (Clark, Dyson & Millward, 1998; Nilholm, 2003). Detta perspektiv, som har anknytning till den sociokulturella teoribildningen, tar fasta på skolorganisationens komplexitet, sociokulturella utgångspunkter och på det faktum att skolan består av personal med olika bakgrund, olika intressen och olika uppfattningar om t.ex. inkludering. Det som för någon är ett rationellt sätt att lösa det ”dilemma” som uppstår när elever med funktionsnedsättning ska inkluderas, är för någon annan en ytterst oändamålsenlig lösning. Det är inte givet att det råder konsensus om vad som är den bästa lösningen för hur undervisning för elever med funktionsnedsättning ska ordnas. Den attitydmässiga beredskapen och kunskapen kan vara olika hos olika lärarkategorier (Moberg & Savolainen, 2003) och uppfattningen om vad som är bäst för elever med olika förutsättningar för lärande varierar. Studier visar att det som är skolans linje utåt inte alltid omfattas av skolans lärare. Skolan kan utåt visa en positiv inkluderingslinje, men de enskilda lärarnas uppfattning kan vara diametralt motsatt (Dyson & Millward, 2000). Också speciallärarna själva är inte alltid förutsättningslöst för inkludering (Moberg & Savolainen, 2009). Detta kan tolkas i professionstermer; speciallärarna är rädda att förlora den ställning och det anseende de kunnat skaffa sig i och med en s.k. expertposition. Man vill värna om den egna yrkeskårens professionella och fackliga intressen.

Enligt ovan beskrivna perspektiv kan skolan ses som ett mikropolitiskt system som utgörs av olika delsystem på olika nivåer och med olika aktörer. Nationella och kommunala styrdokument, etablerade organisationsformer, sociokulturell kontext, skolkulturer samt aktörer (skolledning, lärargrupper, föräldrar) är alla delar av systemet. Detta betyder också att systemet är dynamiskt och att ändring av en variabel i systemet påverkar systemet som helhet. Systemets dynamik reagerar olika i olika skolor på det ”dilemma” som uppstår när elever med funktionsnedsättning eller andra typer av svårigheter möter skolans etablerade praxis. Lösningen

på dilemmat blir olika i olika skolkontexter. I det följande riktas blickarna mot de utbildningspolitiska reformer som i Finland kan bidra till nytänkande och förändring och sålunda bana väg för en mer inkluderande skola.

Nya stödformer – en väg mot en inkluderande skola?

Dilemmaperspektivet kan användas som teoretiskt verktyg för att analysera varför förverkligandet av styrdokumentens intentioner när det gäller inkludering varierar från kommun till kommun och från skola till skola. När bestämmelserna innehåller tolkningsmöjligheter för hur undervisningen och stödet för elever med funktionsnedsättning och lärandesvårigheter ska organiseras blir utrymmet för olika tolkningar större än om det finns mer exakta riktlinjer att följa. Detta tolkningsutrymme kan vara en bidragande orsak till varför så många elever förts över till specialundervisning. Trots att allt fler av specialundervisningens elever får sin undervisning inom ramen för allmänundervisningen har målet en skola för alla inte nåtts. Uppdelningen i allmänundervisning för elevmajoriteten och specialundervisning för elever i behov av särskilt stöd har också visat sig vara problematisk ur ett inkluderingsperspektiv och inte helt förenlig med den internationellt omfattade synen på mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Många har också delat uppfattningen att smärtgränsen för specialundervisning var nådd. Ett skolsystem som ”klassar ut” närmare en tiondel av eleverna är inte längre ett jämlikt och likvärdigt skolsystem. Även från myndighetshåll uppmärksammades detta. För att dra upp nya riktlinjer för specialpedagogiken inom grundläggande utbildning tillsatte Undervisningsministeriet en arbetsgrupp som 2007 kom med en omfattande strategi baserad på en noggrann utredning av situationen inom specialundervisningen i landet (Undervisningsministeriet, 2007). Gruppens reformförslag lade grunden för ändringen av lagen om grundläggande utbildning och grunderna för läroplanen. Lagändringen som trädde i kraft 2011 (642/2010) innehåller många reformer som systematiserar och konkretiserar stödformerna, förstärker den pedagogiska och specialpedagogiska sakkunskapen i skolan och möjliggör inkluderande verksamhetsmodeller. För att stöda och konkretisera det långsiktiga reformarbetet i kommunerna i enlighet med de nya bestämmelserna startade Utbildningsstyrelsen ett omfattande utvecklingsarbete i kommunerna med fortbildning och projektverksamhet.

Bakgrunden till reformeringen av skollagstiftning och läroplansgrunder kan också förstås utifrån det faktum att allt fler elever som överförts till specialundervisning studerar helt eller delvis i allmänundervisningens grupper. Det har funnits ett klart behov av att förenhetliga och systematisera de stödformer som getts elever i behov av stöd. De regionala och kommunvisa skillnaderna har varit stora och elever har mot den bakgrunden behandlats ojämlikt. I en del kommuner har man kunnat tillgodose behovet av stödåtgärder med t.ex. specialundervisning på deltid, medan man i andra kommuner valt att överföra elever som behövt mer kontinuerligt stöd till specialundervisning. Skillnaderna kan inte entydigt förklaras med olika resurser till skolorna, utan det handlar lika mycket, om inte mera om olika verksamhetskulturer (Undervisningsministeriet, 2007). En annan orsak var sannolikt också att det i tidigare styrdokument inte fanns tillräckligt detaljerade bestämmelser om elevens rätt att få och utbildningsanordnarens ansvar att erbjuda stödåt-

gärder inom ramen för allmänundervisningen i ett tillräckligt tidigt skede. Vidare har problemet varit att den pedagogiska sakkunskapen inte alltid har haft tillräcklig tyngd, särskilt i sådana fall där den medicinska expertisen (diagnoserna) har varit vägledande för hur stödåtgärderna ska planeras och genomföras.

Den centrala tanken i reformarbetet är att främja inkludering genom att ytterligare befästa närskolan som förstahandsalternativ för elever med funktionsnedsättning. Vidare är målet att luckra upp gränsen mellan allmänundervisning och specialundervisning genom att avskaffa rådande terminologi (t.ex. intagning och överföring till specialundervisning) som för tanken till två parallella utbildningssystem och genom att föra in det specialpedagogiska stödet in i den vanliga skolan, det vanliga klassrummet, den vanliga lärandemiljön. Detta görs genom att införa ett graderat stödsystem; ”allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd” (Utbildningsstyrelsen, 2010). Avsikten är att garantera att eleverna får hjälp i ett tidigt skede och att den hjälp som erbjuds dokumenteras. Tidig identifiering och ändamålsenliga stödåtgärder kan förhindra att problemen hopar sig och blir mer svårhanterliga. Man vill förhindra att elever överförs till specialundervisning (särskilt stöd enligt den nya terminologin) som första egentliga stödåtgärd och garantera att det finns ett system av stödfunktioner som är lika för alla kommuner.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det nya i reformen är strukturer som möjliggör att stöd kan sättas in i ett tidigt skede och att stödet följs upp och dokumenteras. Skolan ställs inför nya utmaningar, men också möjligheter när det gäller att definiera innehållet i de tre stödnivåerna samt att skapa system för den dokumentation som är förknippad med de graderade stödformerna. Dokumentationen, som ska vara underlag för de beslut som görs, ger den pedagogiska och specialpedagogiska sakkunskapen ett erkännande och bidrar med möjligheter till professionell utveckling. Hur reformerna kommer att påverka skolornas pedagogiska och specialpedagogiska praxis återstår dock att se. Enligt de nya bestämmelserna kommer det fortsättningsvis att vara möjligt att ordna undervisning helt eller delvis i särskild undervisningsgrupp (specialklass eller specialskola) om elevens bästa och förutsättningarna för att ordna undervisning så kräver (Utbildningsstyrelsen, 2010). Det är således upp till skolans aktörer att bestämma vad som är det bästa för eleven och vilka förutsättningar, t.ex. ekonomiska och personella resurser det finns för att ordna det särskilda stödet (den stödform som ersatt den tidigare överföringen till specialundervisning) i inkluderande lärandemiljöer. Huruvida vi kommer att närma oss en inkluderande skola är i detta skede omöjligt att förutspå. Styrdokumenten avspeglar en positiv syn på inkludering, men på grund av den tvetydighet som kommer till uttryck är utgången när det gäller inkludering oviss. Ansvaret att skapa en inkluderande skola ligger hos lärare, skolledning och kommunala skolmyndigheter.

Referenser

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising special education.* London: Routledge.

Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion.* London: Sage.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt.* Stockholm: Liber.
Grundskolelag (476/1983). http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1983/19830476 [2010-10-01].
Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. I: *Review of Education,* 53 (3), s. 283-302.
Kumpulainen, T. (red.) (2005). *Kvantitativa indikatorer för utbildning 2005*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
Kumpulainen, T. (red.) (2009). *Kvantitativa indikatorer för utbildning 2009*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
Kumpulainen, T. (red.) (2010). *Kvantitativa indikatorer för utbildning 2010*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
Lag om grundläggande utbildning (628/1998). http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/1998/19980628 [2010-10-01].
Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning (642/2010). http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20100624 [2010-10-06].
Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies.* London: Routledge.
Moberg, S. & Savolainen, H. (2003). Struggling for inclusive education in the North and the South. Educators' on inclusive education in Finland and in Zambia. I: *International Journal of Rehabilitation Research,* 26 (1), s. 21-31.
Moberg, S. & Savolainen, H. (2009). Yhteistä koulua kohti. I: Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (red.). *Erityispedagogiikan perusteet* [Specialpedagogikens grunder]. Helsinki: WSOY, s. 76-99.
Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik.* Lund: Studentlitteratur.
Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber.
Skolstyrelsen (1985). *Grunderna för grundskolans läroplan.* Helsingfors: Statens tryckericentral.
Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization.* Denver: Love Publishing Company.
Statistikcentralen (Tilastokeskus) (2010). *Erityisopetus 2009*. http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tie_001_fi.html [2010-09-17].
Svenska Unescorådet (1996). *Salamancadeklarationen.* Svenska Unescorådets skriftserie nr 4.
Undervisningsministeriet (2007). *Specialundervisningens strategi.* Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2007:47. Helsingfors: Undervisningsministeriet.
Utbildningsstyrelsen (1994). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 1994.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
Utbildningsstyrelsen (2010). *Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utrikesdepartementet (2008). *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning.* Sveriges internationella överenskommelser, Sveriges internationella överenskommelser, 2008:26.

The inclusion challenge

Julie Allan

Introduction

The inclusion of all children in mainstream schools has been adopted as a key educational policy across Europe. It is, however, a policy which has been experienced as challenging, not least of all because of uncertainty over its meaning, and which has met with some resistance. Rosenqvist argues that political, ideological and, to an extent, scientific trends point towards a certain inevitability of "the school for all", but there are, nevertheless, elements that threaten to undermine its progress and prospects. This paper takes a look at inclusion within Europe. It considers how inclusion is understood and the questions currently being raised about its feasibility. It examines the shifting political and policy contexts and recent patterns and trends towards inclusion and indeed exclusion. The paper ends with a discussion of the prospects and possibilities for inclusion.

Understanding what it means to include

There is much uncertainty among researchers and teachers about what it means to include. Whilst Rosenqvist (1995; 2007) argues that the uncertainty in research leaves open possibilities for having an influence, the insecurities among teachers are more of a concern. The establishment of the notion of inclusion, in the early 1990s, was intended to replace integration, which had come to be seen as too limiting because it was overly complex and yet was restricted to the physical placement of children with special needs in mainstream schools (Lewis, 1995; Florian, 1998; Rosenqvist, 1996). Among the critics of integration was Slee (2001), who argued that it had been little more than calculus of equity, concerned with measuring the extent of a student's disability, with a view to calculating the resource loading to accompany that student into school. Slee describes the crude mathematical formula which is used: Equity [E] is achieved when you add Additional Resources [AR] to the Disabled Student [D], thus E = AR + D. Inclusion was considered a more desirable alternative because it was still about increasing participa-

tion of children in mainstream schools, but was also focused on the changes required by the schools to their structures, ethos and practices and on removing barriers (which may be environmental, structural or attitudinal) to children's participation. However, questions have arisen about inclusion from various quarters. Researchers are asking about who is to be included and into what. Teachers and their representative unions have recently asked why they should include and at what cost. Parents are wondering why they and their children are let down so badly and children seem genuinely perplexed that it is so difficult to do inclusion.

Researchers report that teachers are increasingly talking about inclusion as an impossibility in the current climate (Croll & Moses, 2000; Thomas & Vaughan, 2004), lacking confidence in their own competence to deliver inclusion with existing resources (Mittler, 2000; Hanko, 2005). In research undertaken by Macbeath et al. (2006), there was a general positive regard among teachers for inclusion, with a recognition of the benefits for all pupils, yet they expressed concern about whether mainstream schools were able to provide a suitable education for children with complex emotional needs. Teachers also questioned whether alternative, special provision might better serve children with complex special needs. These findings have led some researchers to speculate on whether inclusion may ever be realised (Hegarty, 2001; Hornby, 2003) and indeed Hegarty (2001, p. 249) has called for the abandonment of the "easy sloganising" of inclusion. There has not, however, been the baying demand for evidence that inclusion works nor the dismissal of inclusion as little more than an ideological "bandwagon" (Kavale & Mostart, 2004, p. 234) that has been heard in the US from the special educators, assiduously protecting their interests and refusing to acknowledge the ideological nature of their own position.

One of the UK teachers unions, the National Association of Schoolmasters and Women Teachers Unions (NASUWT), has recently placed special educational needs at the top of their agenda for debate. At the heart of their concerns is the uncertainty about the meaning of inclusion:

Teachers welcome children with special needs into mainstream schools providing that the school can meet their needs and the motivation for the placement is in the best interests of the child rather than a drive by local authorities to save money on specialist provision and support. However, a lack of a clear shared, national definition of what inclusion means and the variation of provision across the country means pupils, parents and indeed teachers face a postcode lottery of support and provision (NASUWT, 2009).

This union has previously described total inclusion as a "form of child abuse" (NASUWT, 2009), while the President of the main teachers union in Scotland, the Educational Institute of Scotland has ventured that "the strain imposed by social inclusion in some of our schools is in danger of becoming a time bomb waiting to explode unless properly resourced" (Mackie, 2004). A personal testimony from a Scottish primary teacher, writing anonymously revealed deep concerns about the costs of inclusion:

Teachers just cannot spread themselves equally amongst their pupils […] Classrooms were never about learning, they are about social interaction and building confidence and about pupils becoming 'whole' people. No-one would wish to exclude

any child from being part of this experience but at what cost to others when the problems are such that the learning environment is destroyed and everyone pays a price? (Primary teacher, General Teaching Council Scotland, 2004, p. 13)

Questions and concerns about inclusion from teachers have stemmed from their confusion about what it is supposed to do and for whom; frustration about being unable to undertake it because of pressures from competing policy demands, especially from drives to raise achievement; guilt about letting down children and parents; and exhaustion, feeling that things cannot continue as they are (Allan, 2008). Teachers have reacted to inclusion by complaining about their lack of knowledge and experience and by asking for training (Meijer, 2003; Pijl & Frissen, 2009). Difficulties with the "transformation from ideal into practice" (Haug, undated) are reported as widespread across Europe and indeed beyond (Mitchell, 2005; Rix et al., 2005; Persson, 2006).

Baroness Warnock, recognised as the "architect" of inclusion in the UK, has weighed in with, not so much questions about inclusion, but a damming pronouncement on inclusion as "disastrous" (Warnock, 2005, p. 22). In a pamphlet published by the Philosophy of Education Society of Great Britain, she declared it to have been a mistake to have thought that all children could succeed in mainstream schools and lamented that "children are the casualities" (ibid., p. 14) of this mistake. Her call for a return to segregated schooling, at least for some people, was denounced roundly by inclusion commentators such as Barton (2005) and Norwich (2006), who expressed disappointment and puzzlement at her lack of familiarity with the field of inclusion and its current debates, but was seen as a vindication by others (Spurgeon, 2006; Wing, 2006) and as an indication that "the tide is turning on SEN provision" (Gloucestershire Special Schools Protection League, 2005). The General Teaching Council in Scotland, which invited Warnock to address its members on the subject of her pamphlet, apologised for accidentally misprinting the title of her lecture, so that it appeared not, as intended, as *From integration to inclusion*, but *From integration to exclusion*. However, this new inflection was closer to her intended argument which seemed, from the reactions by teachers and local authority personnel, to be aligned with their concerns.

Parents have become increasingly concerned about the unwillingness of schools to accept their child (Audit Commission, 2002; Ofsted, 2004) and have experienced considerable pain and anguish during the "long road to statementing" and in the "struggle to get a child with special needs everything it needed to be fully included" (Macbeath et al., 2006, pp. 59-60). Their experiences in the role as "consumer" and "partner" (Vincent, 2000, p. 2) appear to be negative and exclusionary. For those parents whose children have made it into mainstream, there have been concerns about the schools' reluctance to embrace full inclusion (www.Disability-Resources.org; National Council on Disability, 1994) and worries that the teachers are ill prepared to give their children the support they need (Eason, 2004; Macbeth et al., 2006).

The many children and young people whom I have encountered, whilst undertaking research, find inclusion such a simple concept and such an obvious right that they are mystified as to why adults experience it as such a struggle. In one study of children's rights (Allan et al., 2006), a group of children were invited to

look at inclusion in their school and they very quickly and easily understood this to be about both increasing participation and removing the barriers in the school. They readily identified the barriers as coming from the school environment, structures and attitudes but found themselves puzzled that the adults could not avoid displaying behaviours and attitudes which so obviously restricted participation. In research with young disabled students, teachers presented the biggest barriers to their efforts to actively seek inclusion and both the disabled students and their non-disabled peers found this disappointing and frustrating (Allan, 1999). And at a recent seminar event for children and young people – to discuss diversity – teachers were again criticised for making too much of diversity by "overprotecting" disabled students and standing in the way, literally, of social interaction (Allan & Smyth, 2009). Research with children and young people undertaken by Lewis (1995) and Davis et al. (2008) has underlined the poor understanding which adults had of disabled children and their needs and their assumption that communication with them will be difficult and uninformative.

Shifting political and policy contexts

A number of shifts can be discerned, within European political and policy contexts, which appear to have had an impact on countries' stance in relation to inclusion. These shifts appear to represent what Ozga and Jones (2006, p. 2) refer to as "travelling policy", migrating between countries and representing a relatively coherent set of policy concerns across Europe and beyond. The features of these policy concerns include a focus on economic need; emphasis on rapid reform; insistence on the national education system becoming "world class", as evidenced through international league tables such as PISA and TIMSS, enabling irresistable country comparisons; belief in the benefits of business involvement in state schooling; and the promotion of differentiation at the expense of equality of opportunity (Alexiadou, 2002). These policies are "sedimented into institutions and operative networks" (Robertson, 2006) and given credence and acceptability through a careful process of reiteration, elaboration and inflection (Ball, 2007). However these policies are recognised as undermining countries' efforts to promote a social inclusion agenda and as actively contributing to inequalities (Gillbourn & Youdell, 2000; Ball, 2000; Fielding, 2001).

Responsibilities for inclusion are often held across ministries (e.g. health, education, social welfare), with little connection between these. At the same time, however, the language of public services is becoming infused with the prefixes "inter", "multi" and "co" and Hartley (2009, p. 127) points out that this "inter-regnum" disturbs accepted understandings about school and expectations of professionals and blurs the distinction between consumer and provider. Inclusion, in this new configuration, is thus a shared responsibility, among professionals and involving parents, and one where the lines of accountability are (even) less clear. The implication within policies on inclusion, especially those urging joined up working, is that it can be achieved through improved governance and service delivery, but as Edwards, Armstrong and Miller (2001, p. 420) point out, this contradicts the idea that exclusion and inequality are actually created through "the economic mode of production".

Pijl and Frissen (2009), casting a look across Europe, argue that the interventions in schools by policymakers, in an attempt to make them more inclusive, are misplaced because they treat schools as "machine bureaucracies", rather than professional ones. They also note that the "experimental" (p. 371) inclusion projects started by policymakers in several countries, including Germany, Austria and the Netherlands, have not been a success. Schools have been given additional resources, in the hope that they will develop "good practice" (p. 371) that can be transferred to other schools. Not surprisingly, they observe, other schools are reluctant to accept the additional responsibilities without the same level of resources. Pijl and Frissen contend that if policymakers are to have any success in promoting inclusion they need to avoid such experimental approaches and, importantly, "back off" (p. 374), leaving schools to develop their own inclusive practices. In spite of the strong tradition, especially in Scandinavia, of democratic education and of a "school for all" (Vislie, 2006; Haug, undated), the reality of the inclusive school is seldom in evidence (Haug, 2006; Helldin, 2007; Persson, 2003). The incursion of inclusion into educational policies in these countries has come as something of a surprise and Haug (ibid.) notes how inclusion has often not been properly defined. Consequently, the concept of inclusion has been a diffuse part of policy and remains a political concept tied more closely to special education than to democratic education.

An exceptional situation can be observed in a Swedish municipality, Essunga, which has sought to reverse its trend of low performance in the league tables through inclusive education and by an approach that views heterogeneity among students as a resource. Persson and Persson (2011) indicate that the initial results underline the compatibility of achievement and inclusive agendas, surrounded by strong and purposeful research-based professional development and shared goals. One of the major challenges for the staff of Essunga, and for the researchers, is to resist the considerable pressure to produce simplistic explanations of what has been achieved. The other challenge is to maintain their success. Staff have responded to the second challenge by accepting that inclusion is not a final destination but something that must be struggled for every day and by everyone.

In many parts of Europe, the strong traditions of "defectology", which focuses on individual deficits and the means of remedying them, continue to infuse inclusion and special needs policies. Rosenqvist (2000) argues that the appointment and subsequent sorting out by schools of its deviants is done with good intentions but can nevertheless create negative consequences, while Watson (2009, p. 162) notes how in Scotland there is a prevalence of deficit oriented language in inclusion policy and an assumption that "support provides the necessary scaffold to make good this deficit". The paradox that the naming of deficits is instrumental in releasing resources remains. However, a more constructive acknowledgement of labelling, as part of a dualist system, is offered by Emmanuelsson, Persson and Rosenqvist (2001). They distinguish between psychomedical and societal oriented approaches, characterising them as categorical and relational perspectives and arguing for recognition of the two systems and discourses. Rosenqvist (2007), whilst endorsing this view, notes a greater predisposition in recent years towards seeing all pupils as equal and, within Sweden at least, towards viewing pupils' differences as a resource.

An increasing individualisation may be discerned in assessment processes, "personalised learning" and, for those with special educational needs, Individualised Educational Programmes.

At the same time as these policy shifts appear to be undermining inclusion, there are some powerful legal frameworks which uphold the rights of children to be included. The UN Convention on the Rights of the Child, endorsed and ratified across Europe, safeguards certain rights and provides a mandate for greater participation by children, although Lee (1999) describes Article 14, which refers explicitly to children's participation, as a mixture of potential toothlessness and bold intent. The European Convention on Human Rights protects human rights and freedoms within Europe and, as will be reported later in this paper, has been used successfully to challenge exclusion.

Patterns, trends and challenges

It is salutary to note, when considering the inclusion of children in mainstream schools, as opposed to special schools, that in many parts of Europe there are children who are not even in school. A regional study on education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (UNICEF, 2007) identified 2.4 million "missing children", of primary school age who were not in education and 12 million children of lower and upper secondary school age not in education. The majority of these were in Turkey, the Russian Federation and the Ukraine. The study noted particularly low secondary enrolment rates in rural areas within Tajikistan, Turkey and Albania, often linked with gender, with traditional families unwilling to send girls into cities for secondary education, but the report concluded that gender inequality was not a significant problem. Minority ethnic groups were reported as being at an educational disadvantage in several countries and children of Roma, in Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia, Montenegro and Macedonia, were particularly under-represented in the school population and over-represented in residential care institutions and special schools. Inequalities among disabled children were highlighted as a significant problem, with limited educational opportunities for disabled children outside institutional provision in several countries. The highest proportions of institutionalised children were found in Belarus, Bulgaria, Moldova and the Russian Federation. There was also concern that an estimated 1 million disabled children were unaccounted for within Europe, either through incomplete registration or the high infant mortality rate of disabled children. The UNICEF report looked at higher education provision and noted that the over-expansion in higher education (over 55 %) in some countries had left them struggling to cope while other countries, especially in the Caucasus and Central Asia, had been left behind in the rush to expand higher education. UNICEF called for policy measures which would increase expenditure on education whilst also decreasing it through rationalisation and convergence of separate systems, but also recommended anti-discrimination legislation and the breaking of several "vicious circles" (ibid., p. 169) which prevented particular groups – girls and ethnic minorities in some countries and poor and disabled children in all countries – from gaining access to quality education.

On a wider scale, The World Report on Disability (WHO, 2011) paints a bleak picture, reporting people with disabilities as facing a number of problems including poorer health, lower educational achievements and higher rates of poverty than people without disabilities. The report noted significantly lower primary school completions by disabled children and lower rates of transition to secondary and higher education. There were difficulties, however, in obtaining an accurate picture of the educational experiences of disabled children because of the very different understandings and assumptions about human difference and disability. This also makes comparisons between countries highly problematic. Levels of inclusion vary across the world, but the report notes significant variation within Europe, with Iceland, followed by Sweden, Norway, Malta and Cyprus with the highest levels of inclusion and Germany, followed by Latvia, the Netherlands, Luxemborg and Hungary with the lowest rates of inclusion. A number of barriers, including a lack of teacher capacity to teach inclusively, were identified. The report underlines the importance of access by all to a quality education as "key to human capital formation and their participation in social and economic life" (ibid., p. 226) and calls on governments to develop policies and improve data and information; identify inclusion strategies to promote inclusion; provide specialist support; and promote participation.

It has been interesting to see how the Human Rights legislation has been used successfully to challenge the discrimination and exclusion faced by Roma children and whilst this is a very particular example, it highlights the potency of the legislation. In 2007, the Czech Republic brought a case to the European Court of Human Rights to challenge the practice of "shunting" Roma children into special schools. In the case, presented on behalf of eighteen Roma children, it was argued that Roma children in the City of Ostrava were 27 times more likely to be segregated than other similarly situated non-Roma children. The Court ruled that the practice of segregating non-Roma children amounted to unlawful discrimination in breach of Article 14 of the European Convention on Human Rights. It had reached the decision that special schools had a "prejudicial impact" (Open Society Justice Initiative, 2007), but importantly had embraced the principle of indirect discrimination, which allowed for a prima facie allegation of discrimination to shift the burden to the defendant state to prove that any difference in treatment was not discriminatory. This outcome was hailed as a "Pathbreaking judgement" in relation to inclusion: "Its ruling is particularly significant now, as Europe grapples with the implications of its rapidly growing ethnic, racial and religious diversity" (Open Society Justice Initiative, 2007).

Some strong challenges to exclusion have also come from voluntary sector organisations. Some of these organisations, which actively campaign for inclusion, have been particularly effective in lobbying governments although they also provide an important role in supporting parents. Within the UK, *The Alliance for Inclusion and Parents for Inclusion*, and in Scotland, *Equity in Education* have been prominent and influential while elsewhere, there have been notable successes in fighting for inclusion by the Flanders group *Parents for Inclusion* and *Speranta* in Romania. Some organisations dedicated to particular impairments, for example *FUB* (The National Association for Children with Intellectual Disability) in Sweden, *Inclusion*

Europe, which represents people with intellectual impairment and their families on an international basis, and in the UK, the *Dyslexia Association* and the *Autistic Society,* have lobbied for better recognition and provision only for those children and young people with a specific impairment, and this may include support for a special school placement. Disability groups, often run by disabled people for disabled people, have tended not to focus on education, but on the right of disabled people to be included in society more generally. However the UK organisation People First adopted a highly successful and high profile campaign for inclusive education, which it took to the Government to guide its response to the House of Commons Select Committee Report (2006), which had been equivocal about inclusion, and this answered the questions from teachers unions and others about the viability of inclusion:

Over the last few months we have seen the inclusion of our disabled children and young people being ATTACKED by teacher's unions, academics and by the Government. And on every occasion the voices of inclusion have been IGNORED – those of us who know that inclusion can work and does work […] The Government's response to the Education and Skills Select Committee's report on SEN is due in October so we must DISPEL THE MYTHS in the report that inclusion isn't working and that disabled children and young people are better segregated from their communities (People First, without year).

People First's other current campaign – "Not dead yet" – is focused on assisted dying and is extremely powerful, but *People First* argues, in calling for disabled people and parents to provide their stories of how inclusion has made a difference, that this campaign needs to be "bigger than the inclusion movement" in order to succeed. Whilst the activism by the voluntary sector organisations and *People First* has been important it does not seem to have led to wholehearted acceptance of inclusion.

Inclusion: prospects and possibilities

Looking ahead, it would seem that the current educational climate is a particularly challenging one and is one in which inclusion appears to be all the more difficult to achieve. The economically driven imperative to raise achievement and the fragmentation of provision threaten to undermine inclusion whilst the emphasis on individualisation and the continued dominance of "special needs" and, in some parts of Europe, defectology discourage approaches to inclusive practice which are about all children. At the same time, the power of legal frameworks, particularly the European Convention on Human Rights, to challenge exclusion and discrimination and the mandate for children's participation and inclusion set by the UN Convention on the Rights of the Child provides some grounds for optimism.

There are clearly some concerns about the capacity of the education system – and the teachers within it – to "deliver" inclusion and it is teachers and their unions who are expressing these concerns most volubly. It would be a mistake to interpret these concerns as a lack of commitment to providing the best educational opportunities for all. Rather, it is vital that their very real concerns, and those voiced by others such as researchers, parents and children, are heard and responded to. The most urgent issues to be addressed are the competing policy demands

and problems associated with provision which is fragmented or not "joined-up". Furthermore, as Rosenqvist (2000) urges, we need to sort out our sorting out, that is address the way we understand deviance within education systems and practices. This is an important task and one which has to replace the blanket clichés that have been associated with inclusion. An acceptance that there is no "magic solution" for inclusion, nor any recipe book for teachers to follow when they have children with additional needs of whatever kind in their classrooms will be an important step towards progress in inclusion. Children, young people and families, with direct experiences of inclusion and exclusion can help to inform and shape practice and research which seeks their perspectives will provide knowledge which will help teachers to develop their own inclusive practice. In addition, teacher education programmes which help teachers to understand and engage critically with the challenges of inclusion and diversity will do much to limit the emergence of further questions about inclusion and concerns about its future.

References

Alexiadou, N. (2002). Social inclusion and social exclusion in England: Tensions in education policy. In: J*ournal of Education Policy,* 17 (1), pp. 71-86.

Allan, J. (1999). *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools.* London: Falmer.

Allan, J. (2008). *Rethinking inclusion: The philosophers of difference in practice.* Dordrecht: Springer.

Allan, J. & Smyth, G. (2009). Connections: children's social capital and diversity. In: Allan, J., Ozga, J. & Smyth, G. (eds.). *Social capital, professionalism and diversity.* Rotterdam: Sense, pp. 193-206.

Allan, J., I'Anson, J., Priestley, A. & Fisher, S. (2006). *Promising rights: Children's rights in school.* Edinburgh: Save the Children.

Audit Commission (2002). *Special educational needs: A mainstream issue.* London: Audit Commission.

Ball, S. (2000). Performativities and fabrication in the education economy: Towards the performative society? In: *Australian Educational Researcher*, 27 (2), pp. 1-23.

Ball, S. (2007). Education plc: *Understanding private sector participation in education.* London: Routledge.

Barton, L. (2005.) *Special educational needs: an alternative look.* Unpublished discussion paper.

Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. In: *European Journal of Special Needs Education,* 15 (1), pp. 1-12.

Davis, J., Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2008). Disabled children, ethnography and unspoken understandings: The collaborative construction of diverse identities. In: Christensen, P. & James, A (eds.). *Research with children: Perspectives and practices.* London: Routledge, pp. 201-224.

Eason, G. (2004). *Teachers oppose further inclusion.* http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/1286108.stm [2005-05-12].

Edwards, R., Armstrong, P. & Miller, N. (2001). Include me out: Critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. In: *International Journal of Lifelong education*, 20 (5), pp. 417-428.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). F*orskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket.
Fielding, M. (2001). Taking education really seriously: Four years hard labour. In: Fielding, M. (ed.). *Taking education really seriously: four years hard labour.* London: RoutledgeFalmer, pp. 1-14.
Florian, L. (1998). Inclusive practice: What, why and how? In: Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (eds.). *Promoting inclusive practice.* London and New York: RoutledgeFalmer, pp. 13-26.
Gillborn, D. & Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform and equity.* Buckingham: Open University Press.
Gloucestershire Special Schools Protection League (2005). *The tide is turning on inclusion.* http://www.gsspl.org.uk [2005-03-03].
General Teaching Council for Scotland (2004). *Teaching Scotland.* March. Edinburgh: GTC.
Hanko, G. (2005). Towards an inclusive school culture: The "affective curriculum". In: Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. (eds.). *Curriculum and pedagogy in inclusive education: Values into practice.* London/New York: RoutledgeFalmer/ The Open University, pp. 140-150.
Hartley, D. (2009). Education policy and the "inter" – regnum. In: Forbes, J. & Watson, C. (eds.). *Service integration in schools.* Rotterdam: Sense, pp. 127-140.
Haug, P. (2006). Formulation and realization of social justice: The compulsory school for all in Sweden and Norway. In: *European Journal of Special Needs Education*, 14 (3), pp. 231-239.
Haug, P. (undated). *Understanding inclusion in education: The Example of Norway.* Unpublished paper.
Hegarty, S. (2001). Inclusive education: A case to answer. In: *Journal of Moral Education,* 30 (3), pp. 243-249.
Helldin, R. (2007). Klass, kultur och inkludering – En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. In: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12 (2), pp. 119-134.
Hornby, G. (2003). Inclusion or delusion: Can one size fit all? In: *Support for Learning*, 4 (4), pp. 152-157.
House of Commons Education and Skills Select Committee (2006). In: Special educational needs: Third report of session 2005-06, Volume 1. *Report, together with formal minutes.* London: The Stationary Office Limited.
Kavale, K. & Mostert, M. (2004). *The positive side of special education: Minimizing its fads, fancies and follies.* Lanham, Md: Scarecrow Education.
Lee, N. (1999). The challenge of childhood: Distributions of childhood's ambiguity in adult institutions. In: *Childhood,* 6 (4), pp. 455-474.
Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability.* London: Routledge.
Macbeath, J., Galton, M., Steward, S., Macbeath, A. & Page, C. (2006). *The costs of inclusion.* Report prepared for the National Union of Teachers. http://www.teachers.org.uk/resources/pdf/CostsofInclusion.pdf [2006-09-24].
Mackie, D. (2004). *EIS Presidential Address.* http://www.thecourier.co.uk/output/2004/06/11/newsstory6010229t0.asp [2004-03-11].

Meijer, C. (2003) (ed.). I*nclusive education and classroom practices.* Middlefart: European Agency.
Mitchell, D. (2005) (ed.). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives.* London: Routledge.
Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education.* London: David Fulton.
NASUWT (2009). Press Release: *NASUWT calls for a fit for purpose, national definition of inclusion.* http://www.epolitix.com/stakeholder-websites/press-releases/press-release-details/newsarticle/nasuwt-calls-for-a-fit-for-purpose-national-definition-of-inclusion-2///sites/nasuwt/ [2009-04-24].
National Council on Disability (1994). *Inclusionary education for students with disabilities: Keeping the promise.* Washington DC: The Council.
Norwich, B. (2006). *Dilemmas of inclusion and the future of education.* In: Cigman, R. (ed.). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some children.* London: Routledge, pp. 69-84.
Office for Standards in Education (2004). *Special educational needs and disability: Towards inclusive schools.* London: Ofsted. http://image.guardian.co.uk/sysfiles/Education/documents/2004/10/12/Ofsted.pdf [2005-12-16].
Open Society Justice Initiative (2007). *Europe's highest court finds racial discrimination in Czech schools*. http://www.justiceinitiative.org/db/resource2?res_id=103938 [2008-04-08].
Ozga, J. & Jones, R. (2006). Traveling and embedded policy: The case of knowledge transfer. In: *Journal of Education Policy*, 21 (1), pp. 1-19.
People First (without year). *We know Inclusive Education works.* www.peoplefirstltd.com/inclusive-education.php [2011-12-09].
Persson, B. (2003). Politics of difference: The emergency of special needs in a school for all. In: Ström, K. & Linnanmäki, K. (ed.). *Specialpedagogik i tiden: Festskrift tillägnad Ulla Lahtinen.* Åbo: Åbo akademi: Pedagogiska Fakulteten, pp. 69-80.
Persson, B. (2006). *Inclusive education in the Nordic Welfare State: Obstacles, dilemmas and opportunities.* Paper presented at the European Conference on Educational Research, Geneva, 11-15 September.
Persson, E. & Persson, B. (2011). Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv. In: *Paideia*, 1 (2), pp. 49-58.
Pijl, S. Y. & Frisson, P. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. In: *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (3), pp. 366-377.
Rix, J., Simmons, K., Nind, M. & Sheehy, K. (2005). *Policy and power in inclusive education: Values into practice.* London: RoutledgeFalmer .
Robertson, P. (2006). *Innovation theorists downgrading importance of new technology.* Canberra Times. http://wwwcanberra.yourguide.com.au [2009-05-19].
Rosenqvist, J. (1995). *Specialpedagogiska forskningsmiljöer – En analyserande översikt* (Specialpedagogiska Rapporter, 5). Göteborgs Universitet: Institut för specialpedagogik.
Rosenqvist, J. (1996). Integration – Ett entydigt begrepp med många innebörder. In: Rabe, T. & Hill, A. (eds.). *Boken om integrering*. Malmö: Corona, pp. 25-37.
Rosenqvist, J. (2000). *The big challenge: About being a deviant resource.* Paper presented at the International Special Education Congress. Manchester, July.

Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. In: *Pedagogisk Forskning i Sverige,* 12 (2), pp. 109-118.
Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? In: *Educational Review*, 53 (2), pp. 113-123.
Spurgeon, N. (2006). Diversity and choice for children with complex learning needs. In: Cigman, R. (ed.). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some children.* London: Routledge, pp. 57-65.
Thomas, G. & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: Readings and reflections.* Maidenhead: Open University Press.
UNICEF (2007). *Education for some more than others? A regional study on education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States*. Geneva: UNICEF
Vincent, C. (2000). *Including parents*? *Education, citizenship and parental agency*. Buckingham: Open University Press.
Vislie, L. (2006). Special education under the modernity: From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty, and a plurality of practices. In: *European Journal of Special Needs Education,* 21 (4), pp. 395-414.
Warnock, M. (2005). *Special educational needs: a new look*. Impact No 11. London: The Philosophy Society of Great Britain.
Watson, C. (2009). Mythical Spaces and Social Imaginaries: Looking for the Global in the Local in Narratives of (Inter)Professional Identification. In: Forbes, J. & Watson, C. (eds.). *Service integration in schools: Research and policy discourses, practices and future prospects.* Rotterdam: Sense, pp. 157-166.
Wing, L. (2006). Children with autistic spectrum disorders. In: Cigman, R. (ed.). Included or excluded? *The challenge of the mainstream for some children.* London: Routledge, pp. 23-33.
World Health Organsiation and World Bank (2011). *WHO World Report on Disability.* Malta: WHO. http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf [2011-06-08].

Särskolans pedagogik och elever

Unga vuxna med lindriga intellektuella funktionshinder

Om kategoriseringens konsekvenser och kampen för inflytande

Magnus Tideman

Inledning

Ett vanligt tema inom specialpedagogisk forskning handlar om när, hur och varför någon aktualiseras för specialpedagogiska insatser. Frågor om detta har engagerat många forskare över tid. Vad är normalt respektive avvikande, varför kategoriserar samhället barn och unga och tilldelar dem olika diagnoser och etiketter, hur går det till när vi drar gränsen mellan det vanliga och det speciella och vad får specialpedagogiska insatser för effekter för individer och samhälle? Det är exempel på viktiga forskningsfrågor som inte minst Jerry Rosenqvist med sin forskning bidragit till att belysa och öka kunskapen om.

Att det i högsta grad fortfarande är aktuella frågor att fortsätta att öka den vetenskapliga kunskapen om blir tydligt när man betraktar de senaste decenniernas utveckling. Ett illustrerande exempel är den, sedan början av 1990-talet, markanta ökningen av elever i särskolan (både i grundsärskolan och i gymnasiesärskolan). Sedan kommunerna på 1990-talet tog över ansvaret från landstingen för särskolan har elevantalet i princip fördubblats. Oavsett orsakerna till särskoleökningen (se t.ex. Tideman, 2000; Skolverket, 2006) kan vi konstatera att andelen särskolemottagna elever, av det totala antalet elever i skolåldern, är större än någonsin sedan särskolans införande 1968. Det innebär att fler barn och unga än tidigare har av samhället bedömts som så avvikande från det vanliga att de ska tillhöra särskolans

personkrets, eftersom de inte ansetts klara av grundskolans mål pga av intellektuella funktionsnedsättningar. De faller på detta sätt utanför normalitetens gränser (även om man egentligen precis som Jerry Rosenqvist kan hävda att även de som ligger i utkanten av normalkurvan tillhör det normala, om än de inte utgör de mest förekommande).

Att fler barn och unga än tidigare kategoriseras och diagnosticeras är numera väl känt och det handlar inte bara om att fler får sin formella tillhörighet till särskolan. Mångdubbelt fler är de elever som får olika typer av neuropsykiatriska diagnoser, som ADHD. Här är det inte känt hur många det handlar om men om antalet särskoleelever ökat från 11.731 st läsåret 1992/93 till 21.395 st läsåret 2010/11 (siffrorna gäller både den obligatoriska och frivilliga särskolan dvs. det totala elevantalet i det som numera heter grundsärskolan och gymnasiesärskolan) så spekuleras det i att någonstans mellan 50.000 och 90.000 barn och unga fått neuropsykiatriska diagnoser under samma tid. Att en ökad kategorisering har konsekvenser är nog ingen som ifrågasätter men hur man bedömer konsekvenserna varierar. På kort sikt överväger ofta de positiva eftersom kategoriseringen är ett sätt att t.ex. få extra resurser/stöd (vilket det ofta finns ett stort behov av). Vilka konsekvenser det har på längre sikt är däremot mer oklart och betydligt mindre undersökt och debatterat. I det här kapitlet vill jag utifrån några aktuella studier lyfta fram några perspektiv på vad det som sker i skolan i unga år kan innebära för både individer och samhälle.

Det mesta av den specialpedagogiska forskningen är (med rätta) inriktad på barn och ungdomar och verksamheter som riktar sig till dem. Detta kapitel fokuserar dock på tiden efter avslutad skolgång, dvs. på unga vuxna, en grupp som Jerry Rosenqvist visade intresse för redan i sin avhandling (Rosenqvist, 1988) och i därpå följande verk (t.ex. Rosenqvist, 1991; 1992). De här aktuella exemplen utgörs först av en kunskapsöversikt om forskning om unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning och sedan från en pågående studie om samma grupps krav på ökat inflytande.

Livssituation för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning – en skandinavisk kunskapsöversikt

På senare tid har livssituationen för unga vuxna med lindriga intellektuella funktionshinder (utvecklingsstörning) uppmärksammats alltmer, såväl nationellt som internationellt. I Sverige har detta bland annat berott på den tidigare nämnda markanta ökningen av elevantalet i särskolan sedan 1990-talets mitt och erfarenheter från fältet som tyder på att förekomsten av sociala problem bland unga med lindriga intellektuella funktionshinder kan ha ökat. Även internationellt diskuteras gränsdragningen för när en utvecklingsstörning ska anses föreligga och det förs allt mer intensiva diskussioner om personer med lindrig utvecklingsstörning, deras levnadssituation och eventuell förekomst inom gruppen av social problematik som kriminalitet, missbruk och ensamhet liksom beteende- och psykiska problem.

Med detta som bakgrund fanns behov av att kartlägga det forskningsbaserade vetandet om livssituationen för unga vuxna (15–35 år) med lindrig utvecklingsstörning. På uppdrag av Handikapp & Habilitering, Stockholms läns landsting, sammanställde Högskolan i Halmstad en kunskapsöversikt baserad på i första

hand skandinavisk forskning från 1998 tom 2009 (Mineur, Bergh & Tideman, 2009).

Kunskapsöversiktens huvudsyfte var att redovisa och analysera vetenskapliga studier om livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning. Ytterligare ett syfte med översikten var att redovisa forskning om hur (lindrig) utvecklingsstörning definieras.

Mot bakgrund av förekommande skillnader i definitioner av utvecklingsstörning och den ökade kategoriseringen av människor med intellektuella funktionshinder innehåller kunskapsöversikten ett inledande avsnitt om lindrig utvecklingsstörning, avseende terminologi, definition och klassifikation samt förekomst. I kunskapsöversikten andra del fokuseras livssituationen för unga vuxna med intellektuella funktionsnedsättningar inom följande livsområden: medborgarskap, delaktighet och upplevd tillhörighet, bemötande och attityder, självbestämmande och inflytande, identitet, sociala relationer samt beteendemässig och social problematik (för en fullständig redovisning hänvisas till rapporten).

Kunskapsöversiktens huvudresultat

1. Det övergripande och mest väsentliga resultatet är att det i princip saknas vetenskapliga studier i Skandinavien som enbart fokuserar på unga vuxna med lindriga intellektuella funktionshinder.
2. Det existerar parallellt delvis olika definitioner av utvecklingsstörning vilket innebär att gruppen lindrigt intellektuellt funktionshindrade varierar i storlek/omfattning mellan länder (och troligen inom samma land).
3. Gruppen lindrigt utvecklingsstörda konstrueras till stor del av de krav och förväntningar som samhället ställer och har vid varje tidpunkt. Detta gäller inte minst i skolan och illustreras bland annat av de senare årens markanta ökning av elevantalet i särskolan.
4. Levnadsvillkoren för människor med utvecklingsstörning är i jämförelse med personer utan funktionshinder sämre på alla livsområden. Studierna gör olika bedömningar av vilken betydelse grad av utvecklingsstörning spelar för nivån på levnadsvillkoren.
5. Att tillhöra kategorin lindrigt utvecklingsstörda är enligt studierna ofta förknippat med motstridiga upplevelser av delaktighet. Å ena sidan fördelar i form av eller möjligheter till bland annat mer stöd och anpassningar, å andra sidan begränsningar eller problem i form av till exempel begränsningar av livssituationen och andras syn och förväntningar på vad man kan och klarar av. För en del unga vuxna tar sig detta uttryck i försök till motkultur och/eller ”vanliggörande” det vill säga att försöka lyfta fram andra sidor hos en själv än de som andra förknippar med kategoriseringen utvecklingsstörning.
6. Flera studier pekar på att kategoriseringen som utvecklingsstörd leder till upplevelser av utanförskap. Samtidigt har en del unga vuxna med intellektuella funktionsnedsättningar en uppfattning om att de har rätt till delaktighet trots sina individuella svårigheter.
7. Studier visar på motstridiga resultat vad gäller allmänhetens attityder gentemot personer med utvecklingsstörning. Både negativa och positiva attityder redovisas till exempel vad gäller kontakter mellan personer med utvecklingsstörning och

deras grannar. Personalens bemötande är avhängigt såväl brukarnas problematik och personlighet som personalens inställning och sätt att arbeta.
8. Inflytandet över vardagslivet är begränsat för personer med utvecklingsstörning. Även över vardagliga saker och situationer är reellt inflytande mindre vanligt. De möten som avser att planera tillvaron för brukarna visar sig ofta öka personalens och de anhörigas inflytande istället för brukarens.
9. Liksom andra människor har unga vuxna med utvecklingsstörning flera identiteter samtidigt. Detta tar sig bland annat uttryck i att allt fler inte vill identifiera sig som utvecklingsstörda utan som i första hand vanliga människor.
10. Forskningen visar på att det sociala nätverket kring personer med lindrig utvecklingsstörning ofta är tunt. En del unga vuxna är omsorgsrelaterade och har kontakter som i huvudsak ingår i omsorgssystemet medan andra i varierande grad kombinerar omsorgskontakter med andra kontakter utanför systemet. När det gäller relationer i form av partners är det ovanligt att man lever i fasta relationer men sökandet efter partner sker i nya former som via Internet.
11. Beteendemässiga och psykiska problem förekommer relativt ofta bland unga vuxna med utvecklingsstörning liksom i gruppen i sin helhet. Det råder dock motstridiga uppfattningar om dessa problems koppling till grad av utvecklingsstörning. Ett annat problem är vad som avses med beteendemässiga och psykiska problem, vilket ofta inte tydliggörs. Gemensamt för flera studier är dock att det är svårt att få adekvat stöd och behandling för de som behöver det.
12. Social problematik i form av missbruk, kriminalitet, ensamhet och ekonomiskt eller sexuellt utnyttjande förekommer bland personer med lindriga intellektuella funktionshinder, i vilken omfattning är dock inte kartlagt.

Med kunskapsöversiktens resultat som grund finns det skäl att diskutera många frågor. En av dem handlar om samhällets behov av kategorisering. För att kunna identifiera och rikta särskilda resurser till behövande grupper, har samhället behov av att kategorisera personer med olika typer av funktionshinder. Detta vällovliga syfte har också en baksida som bland annat kan illustreras med risken för stigmatisering. Upplevelsen av att andra betraktar den som kategoriserats som utvecklingsstörd som avvikande innebär att unga vuxna med lindriga intellektuella funktionshinder får ägna tid och energi åt att hitta strategier för att lyfta fram andra sidor hos sig själva än de brister som diagnoser/kategoriseringar fokuserar.

Det är i detta sammanhang viktigt att understryka att det inte finns en homogen grupp av personer med utvecklingsstörning. Intellektuellt är det större avstånd mellan personer med lindrig utvecklingsstörning och de med måttliga och svåra utvecklingsstörningar än det är mellan de med lindrig utvecklingsstörning och de så kallade normalbegåvade. Detta bör innebära att samhällets bemötande av och stöd till personer med utvecklingsstörning, förutom ålder, kön, etnicitet och klass, även bör differentieras efter grad av intellektuell nedsättning.

Kunskapsöversikten ger flera implikationer för praktiken. Den pekar bland annat på de utmaningar för olika välfärdsaktörer som ligger i att möta gruppen unga vuxna med lindriga intellektuella funktionshinder på deras villkor och tillgodose deras behov av stöd och hjälp med ett minimum av negativa konsekvenser. Insatser som istället för att fokusera svagheter och brister, inriktar sig på förmågor och styrkor är därför betydelsefulla. Här kan till exempel erfarenheter från verk-

samheter som bygger på egenorganisering och empowerment bidra med inspiration (se vidare nedan). En annan implikation är att analysera och diskutera variationen i utredningar och bedömningar av vilka som definieras som tillhöriga lindrigt utvecklingsstörda (något som aktualiserats ytterligare genom Skolinspektionens kritik mot brister i utredningsunderlagen i samband med mottagande i särskola, se Skolinspektionen, 2011). Att det är en kategori som konstrueras av ett samspel mellan individuella förutsättningar/ förmågor och värderingar, krav, samhällets stöd framstår som tydligt, inte minst mot bakgrund av särskoleökningen. I takt med att antalet individer som kategoriseras som utvecklingsstörda ökat, så har också andelen lindrigt intellektuellt funktionshindrade ökat. Även om vi Sverige troligen har en bit kvar till DSM-IV-TR:s 85 % (andelen lindrigt utvecklingsstörda av totalgruppen utvecklingsstörda), skulle en ny bedömning idag förmodligen uppvisa högre tal än den i Sverige tidigare kända siffran 27 %.

Det är tydligt att synsättet i kunskapsöversiktens forskningsunderlag är starkt förankrat i ett individuellt/medicinskt/kategoriskt synsätt på utvecklingsstörning. Även om mer relativa/relationella synsätt träder fram, till exempel i form av poängterande av adaptiva förmågor utöver intelligenskvot när det gäller definition av funktionshindret, handlar det i stor utsträckning om den enskildes förmåga att hantera och anpassa sig till de krav som samhället ställer. Det innebär att orsaken till svårigheter i huvudsak söks hos individen. Samhällets ansvar för att anpassa krav och förväntningar till individernas förutsättningar är sällsynta. Den administrativa definitionen av utvecklingsstörning och det miljörelativa handikappsynsättet, som är de officiella verktygen i lagstiftningen i Sverige, har i det perspektivet endast till liten del fått genomslag i praktiken.

Mer makt och mer respektfullt bemötande

Hur samhällsservicen och stödet är organiserat kan få konsekvenser för hur olika grupper uppfattas av omgivningen och hur de ser på sig själva. När de första av de ”nya” särskoleeleverna nu lämnar skolan visar det sig att många socialiserats in i rollen som omsorgstagare, vilket bland annat tar sig uttryck i en ökad efterfrågan på daglig verksamhet enligt LSS (Socialstyrelsen, 2008). Alla accepterar dock inte den traditionella handikapprollen och ställer sig istället helt eller delvis utanför samhällets omsorgsinsatser och nya former av gemenskaper och verksamheter växer fram. Framväxten av egenorganiserade verksamheter (EOV) för personer med intellektuella funktionshinder under det senaste decenniet kan tolkas som att de börjat sätta sig till motvärn mot samhällets traditionella sätt att erbjuda och organisera stöd och service, ett motstånd mot att bli kategoriserade och motstånd mot andras föreställningar om vad denna kategorisering innebär.

Egenorganisering

EOV handlar i första hand om att på egen hand, eller med visst stöd, organisera en mötesplats. Mötesplatserna tillkommer sällan på socialtjänstens initiativ, även om ibland visst stöd erhålls från kommunen. Det är istället deltagarna själva som tar initiativ och bestämmer vilka aktiviteter och frågor som är viktiga att driva. Det är en verksamhet som i huvudsak sker på fri tid och som oftast innebär att man träffas ett par kvällar i veckan. Förutom rumsliga träffpunkter finns även

EOV som enbart förekommer på Internet (t.ex. på Facebook eller via särskilda s.k. communities).

Alfa, som finns i en sydsvensk kommun, är ett exempel på en egenorganiserad verksamhet. Deltagarna, som har det gemensamt att de av samhället betecknats som utvecklingsstörda, är mellan 20 och 40 år, bor själva eller i gruppboende, arbetar på öppna marknaden, i skyddad anställning eller har daglig verksamhet. Alfa har ett 10-tal mycket aktiva deltagare, och ett 30-tal som deltar sporadiskt. Till sitt stöd har de en coach som bistår dem på det sätt de själva bestämmer. Alfa startade för ca 10 år sedan med aktiviteter av olika slag men ganska snabbt övergick man till att istället ägna tiden åt att diskutera gemensamma erfarenheter och existentiella frågor. Frågor om inflytande och makt, ekonomi, föräldraskap stod i fokus. Det blev tydligt att Alfa uppgift blev att stödja människor med intellektuella funktionshinder så att de ska kunna bestämma mera i sina egna liv, få mera inflytande i samhället och bli delaktiga på samhällets alla arenor.

Identitet

Daniel är en av de aktiva i Alfa och hans berättelse om sin uppväxt domineras av känslan och upplevelsen av utanförskap. Han säger bland annat att:

Jag blev utfryst bara för att jag gick i särskola.

Att bli kategoriserad som utvecklingsstörd och tillhöra särskolan påverkade Daniel starkt, både via andras syn på honom och hans egen syn på sig själv:

Jag visste inte vem jag var och då kan man inte välja sin väg i livet. Man kan säga att jag trodde att jag var ett funktionshinder, för det var det de flesta såg i mig.

I likhet med det miljörelaterade handikappbegreppet, som betonar att handikapp är något som kan uppstå i mötet mellan individer med funktionshinder och en icke-anpassad omgivning eller miljö, har deltagarna i Alfa sett att det finns flera faktorer förutom själva funktionsnedsättningen, som påverkar möjligheterna till personlig utveckling och möjligheterna att leva sitt liv utifrån egna önskemål och behov. En sådan faktor är brist på sociala plattformar och att många med intellektuella funktionshinder saknar nära vänner. Man speglas i första hand genom möten med personal, det vill säga i institutionaliserade relationer som begränsas av definierade roller, beroendeförhållande och ojämn maktfördelning.

Brist på jämlika relationer kan leda till lägre självkänsla och vag självuppfattning. Den mest drabbande konsekvensen är uppfattningen att det är fel på den egna personen: ”Det jag är, är fel”. Att uttrycka den egna viljan kan bli en omöjlighet. Det blir svårt att föra sin egen talan, eller tillsammans med andra driva gemensamma angelägenheter. Det finns i förlängningen risk för depression eller andra psykiska sjukdomstillstånd. Funktionshindret och behovet av stöd blir större än det skulle behöva vara.

Jag tror inte att folk är på ett visst sätt. Ingen är på ett visst sätt, alla är olika. Men varför tar människor oss funktionshindrade under samma kam? Allmänhetens syn på oss gör ju att att man känner sig mer funktionshindrad än vad man är. (Daniel)

På träffarna på Alfa har frågor om funktionshinder, roller och identitet diskuterats mycket. Med rollen som funktionshindrad följer, enligt flera deltagare, en erfarenhet av att man i andras ögon reduceras som människa och till exempel inte förväntas ha drömmar. Som utvecklingsstörd ska man finna sig i sin roll och inse sina

begränsningar. Det kallas ofta att ha ett handikappmedvetande. På Alfa formulerade man en annan uppfattning:

Alla människor har sina egna drömmar och mål.
Det har vi också.
Det kan vara svårt att bestämma allting själv.
Det vet väl alla.
Det blir inte lättare om man har intellektuella funktionshinder.
Vi kan behöva råd och hjälp.
Men ta inte självbestämmande och ansvar ifrån oss.
Vi vet själva bäst hur vi vill ha det.
Men våra valmöjligheter är små och vi får ofta nöja oss med det som man anvisar oss.

Daniel, och de andra på Alfa, har reagerat på begreppet utvecklingsstörd:

Det klingar fel. Det är laddat. Negativt laddat, precis som om man vore störd.
Vi är vanliga människor.

Alfas medlemmar värjer sig alltså mot samhällets etikettering och benämningen ”utvecklingsstörd” och efter långa diskussioner fastnade man för ett annat ord som bättre beskrev den egna situationen.

Vi vill hellre bli kallade för intellektuellt funktionshindrade. Det låter bättre och säger mer vad våra svårigheter handlar om. Men egentligen skulle jag hellre vilja bli kallad vid namn istället.

Motståndet mot den underordning som Alfa-deltagarna ger uttryck för kan ses som både kollektiv och individuell motståndsidentitet, något som nedvärderade aktörer i samhället kan utveckla. Castells (1997) har pekat på att detta gäller för många marginaliserade grupper. Motståndet handlar i grunden om rätten att vara lika mycket värd som andra och få tillgång till samma rättigheter som andra. Det viktiga är att motståndet handlar om andras föreställningar om vem man är och konsekvenserna av den kategorisering som är gjord av andra – istället vill de själva definiera vem de är och på så sätt ta makten över sina liv. Det kan sägas vara en mer allmän identitetsstrategi – som inte enbart handlar om marginaliserade grupper, även om det är det som Castells pekar på.

En person med funktionshinder kan känna att hon uppfattas som en avvikare i stort sett var hon än befinner sig. För att motverka detta tillstånd behövs sociala plattformar där vanliga relationer kan uppstå och utvecklas. Sociala plattformar kan bestå av mötesplatser, som Alfa. Dessa kan utgöra ett alternativ och en motvikt till andra mer institutionaliserade plattformar om de erbjuder en hög grad av inflytande och delaktighet över verksamhetens form och innehåll. Delaktighet kan förändra så att den enskilde, från att ha uppfattat sig själv som vanmäktig och värdelös, blir någon som kan medverka till förändring och som är värd att lyssnas på. Förutsättningen är, enligt erfarenheter från Alfa, att man under lång tid får möjlighet att delta i verkliga demokratiska beslutsprocesser.

Sammantaget visar detta på behov av ett alternativt kunskapsparadigm inom handikappomsorgen. Istället för att utgå från att personer med funktionshinder är i behov av omhändertagande och vård, bör man utgå från att alla människor har en inneboende förmåga att själva forma sin tillvaro, om de ges möjligheter till detta. I kampen för att få dessa möjligheter och förutsättningar väljer alltfler perso-

ner med lindriga intellektuella funktionshinder att organisera sig tillsammans och medverka i konstruerandet av den gemensamma motståndsidentiteten.

Empowerment

Jag lät folk kränka min integritet för jag visste inte om någon annan möjlighet. (Daniel)

Kategoriseringen som utvecklingsstörd kan få stora konsekvenser, som i detta uttalande av Daniel. Men när individer som delar vissa erfarenheter går samman så kan man upptäcka att de gemensamma erfarenheterna också stärker en som individ:

Tillsammans blir vi starka – man vågar mer och blir faktiskt starkare själv […] Jag tycker att jag blivit starkare, vågar säga vad jag tycker oftare.

Det Daniel uttrycker här kan beskrivas som empowerment. Ett begrepp som ofta används för att beskriva hur olika individer och grupper försöker ta makten över sina liv i kampen för vad de uppfattar som grundläggande sociala rättigheter.

Empowerment kan relateras till människors vilja och förmåga att påverka sin egen situation. Viljan att påverka tillvaron kan uppstå ur insikten om att en förändring är både önskvärd och möjlig. Genom kollektiva ansträngningar att förändra tillvaron synliggörs rådande maktstrukturer och orättvisor, menar pedagogen Freire (1972). Denna betoning av den gemensamma kampens betydelse för både den egna situationen, den utsatta gruppens villkor och försöken att förändra samhället går utöver den vanliga användningen av begreppet empowerment som individuell ”egenmakt”. Ife beskriver förutsättningarna för empowerment som

att förse människor med resurser, möjligheter eller förutsättningar, språk, kunskaper och förmågor för att öka deras kapacitet att bestämma och styra över sin egen framtid och att delta i och påverka livet i deras eget samhälle (Ife, 2002, s. 208, min översättning).

Empowerment handlar således om makt över personliga val och livschanser, makt att själv avgöra vilka behov man har, makt att kunna tänka självständigt, makt att kunna stå fri gentemot åsikter som hävdas av familjen, myndigheterna och vårdapparaten, makt att förfoga över de resurser som finns i omgivningen, makt över fördelningen av ekonomiska tillgångar samt makt över reproduktion och förändring av de förhållanden som råder. I denna betydelse har verksamheter som Alfa en tydlig inriktning mot empowerment.

När personer, som inte längre ställer upp på att bli betraktade som underordnade omsorgstagare, börjar ställa krav på förändring är det inte alla som tycker att det är något odelat positivt. Även om många tycker att ökad självständighet för personer med intellektuella funktionshinder är bra, kan maktförskjutningar innebära att till exempel personal inom handikappomsorgen känner sig och sin position hotad. Olika intressen kan komma i konflikt med varandra och de traditionella handlings- och maktmönstren utmanas. Det innebär att tillkomsten av EOV, som Alfa, inte är problemfria utan får räkna med att mötas av ifrågasättande.

Social rörelse

Ett sätt att teoretisk närma sig EOV är att betrakta detta fenomen som en social rörelse för att åstadkomma eller påverka social förändring. Sociala rörelser betecknar människor som saknar tillgång till formell makt, men som genom kollektiv mobili-

sering, mer eller mindre framgångsrikt, kan påverka makthavare för att genomdriva förändringar eller skapa uppmärksamhet kring frågor (Ring, 2007). Samtidigt med denna politiska inriktning kan egenorganiseringen ses som ett uttryck för ett alternativt synsätt som, istället för den traditionella patientrollen, utgår från människors inneboende förmåga att tillsammans forma sin tillvaro. Marginaliserade och socialt stigmatiserade personer kan, genom att sluta sig samman, tillsammans ta makt över verksamhet, själva definiera vilka de är och konstruera identiteter som motstånd mot samhällets uppfattningar och institutioner.

En ökande aktivitet under senare år när det gäller egenorganiserade verksamheter för personer med intellektuella funktionshinder, är ett internationellt fenomen. Detta kan ses som tredje generationens handikapprörelse (Bylov, 2006; 2010) där den första utmärktes av att den var driven av personal och anhöriga för personer med intellektuella funktionshinder, den andra hade ambitionen att drivas i samarbete med personer med funktionshinder medan den tredje kännetecknas av att människor med funktionshinder *själva* har makten.

Behov av mer kunskap

När vi återvänder till den inledande frågan i detta kapitel om när, hur och varför någon kategoriseras och blir aktuell för särskilda insatser, så kan vi konstatera att samhället för närvarande producerar/konstruerar en växande grupp ”funktionshindrade” barn och ungdomar. När de som har en tillhörighet till särskolan växer upp kan vi se att deras liv påverkats av att ha varit föremål för en kategoriseringsprocess. Denna process följder får konsekvenser för deras levnadsvillkor som vuxna, kanske mest tydligt i form av hänvisning till ett vuxenliv utanför den ordinarie arbetsmarknaden (med de ekonomiska och sociala följder det har) men även deras syn på sig själv och relationerna till andra påverkas.

Det är otvivelaktigt viktigt med adekvata och effektiva insatser till de som på grund av intellektuella funktionsnedsättningar har behov av särskilt stöd. Både individuella insatser och anpassningar i omgivningen behövs. Det skulle vara en björntjänst att inte uppmärksamma individers särskilda behov (jfr Söder, 1990) men samtidigt finns behov av en ständigt kritisk granskning och diskussion om kategoriseringsprocessens orsaker, utformning och konsekvenser. Inte minst den markanta ökningen av elever i särskolan på senare år pekar på det.

Studien om Alfa väcker frågor på flera sätt. En av dem handlar om att det är dags att på allvar diskutera hur personer med intellektuella funktionshinder ska få mer makt i sina egna liv, mer inflytande över vardagen. En annan handlar om hur attityder kan förändras. Nu ägnar Alfa-deltagarna mycket tid och energi åt att försöka balansera andras förväntningar och fördomar.

Kunskapsöversiktens resultat och studien om Alfa visar på att det finns ett stort behov av ökad systematisk kunskap och av förhållningssätt på i stort sett alla områden när det gäller unga vuxna med lindriga intellektuella funktionshinder. Gruppen är idag troligtvis den största av de grupper som vanligen brukar identifieras som intellektuellt funktionshindrade, vilket i sig motiverar för studier som fokuserar just på denna målgrupp och dess förhållanden i olika avseenden.

När det gäller områden för framtida forskning kan några olika angelägna inriktningar pekas ut:

• Forskning som kan bidra till ökad förståelse för hur funktionshindret lindrig utvecklingsstörning konstrueras i samspel mellan individuella förutsättningar och omgivningens krav.
• Forskning som följer individer som kategoriserats som lindrigt, intellektuellt funktionshindrade över tid och studerar hur deras levnadsvillkor utvecklas. Särskilt intressant är en ökad kunskap om livssituationen efter avslutad skolgång och inträdet i vuxenlivet.
• Forskning som analyserar lindrigt intellektuellt funktionshindrades inifrånperspektiv på kategorisering/diagnostisering, identitetshanterande och självbestämmande/makt.
• Forskning som fokuserar på socialt nätverk, social problematik och/eller beteendemässiga problem bland personer med lindriga, intellektuella funktionshinder, både vad avser orsaker, förekomst och behandling.

På Högskolan i Halmstad försöker vi att i någon mån råda bot på den stora kunskapsbristen. Som exempel kan nämnas en nyligen avslutad studie om unga vuxna med utvecklingsstörning och deras erfarenheter av folkhögskolestudier (Bergh, Skogman & Tideman 2010) och en studie av levnadsvillkorens förändring för barn, unga och vuxna från 1990-talets mitt till idag (Eriksson & Tideman 2010). Pågående studier handlar bland annat om elevers upplevelser av studierna i gymnasiesärskolan, om övergången från gymnasiesärskolan till arbetslivet samt om äldre personer med utvecklingsstörning och deras möjligheter till inflytande i vardagslivet. Mycket av detta ligger i linje med Jerry Rosenqvists forskningsintressen och kan ses som ett försök att föra en del av hans forskargärning vidare.

Referenser

Bergh, S., Skogman, E. & Tideman, M. (2010). *Vågar lite mer – studerandes erfarenheter av längre folkhögskolekurser riktade till personer med utvecklingsstörning.* Högskolan i Halmstad – Specialpedagogiska Skolmyndigheten.

Bylov, F. (2006). Patterns of culture & power after "The Great Release": the history of movements of subculture & empowerment among Danish people with learning difficulties. I: *British Journal on Learning Disability,* 34 (3), s. 139-145.

Bylov, F. (2010). *Den store løsladelse: en kulturhistorisk beretning om empowermentbevægelserne blandt udviklingshæmmede 1980-95.* Esbjerg: University College Syddanmark.

Castell, M. (1997). *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Identitetens makt.* Göteborg: Daidalos.

Eriksson, H. & Tideman, M. (2010). *Levnadsvillkor idag och jämförelser med 1990-talet. En studie om barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning och autism samt vuxna med förvärvad hjärnskada i Halmstads kommun.* Högskolan i Halmstad: Wigforssgruppen.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed.* Harmondsworth: Penguin.

Ife, J. (2002). *Community development. Community-based alternatives in an age of globalisation.* Frenchs Forest NSW: Pearson Education Australia.

Mineur, T., Bergh, S. & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning – en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998–2009.* Halmstad: Högskolan i Halmstad, Sektionen för hälsa och samhälle.

Ring, M. (2007). Social *Rörelse. Begreppsbildning kring ett mångtydigt fenomen.* Lund: Lund dissertations in Sociology.

Rosenqvist, J. (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. Om lärares och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Rosenqvist, J. (1991). *Levnadsförhållanden bland före detta särskoleelever.* Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan.

Rosenqvist, J. (1992). *Det finns inga undantag! Om utvecklingsstördas ställning i arbetslivet*. Malmö: Lärarhögskolan.

Skolinspektionen (2011). *Särskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande.* Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2006). *Kommunernas särskola – Elevökning och variation i andel elever mottagna i särskolan.* Stockholm: Skolverket.

Socialstyrelsen (2008). *Daglig verksamhet enligt LSS – en kartläggning.* http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments /8852/2008-131-22_200813122_rev_2.pdf [2011-12-04].

Svensson, O. & Tideman, M. (2007). Motvärn, motståndsidentitet och empowerment bland personer med intellektuella funktionshinder. I: *Socialmedicinsk tidskrift,* 84 (4), s. 193-204.

Söder, M. (1990). Prejudice or Ambivalence? Attitudes toward Persons with Disabilities. I: *Disability, Handicap & Society,* 5 (3), s. 227-241.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning.* Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan. En studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan.* Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö högskola.

Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning

Elisabet Frithiof

Att komma till sin rätt

En student, som med relevanta frågor och intressanta reflektioner deltagit i en föreläsning om specialpedagogik i ett historiskt perspektiv, yttrade efter föreläsningen: ”Jag har själv gått i gymnasiesärskolan. Nu måste jag ta reda på mera om varför jag hamnade där!” Föreläsningen hade lyft fram särskolans historia, hur utbildning för personer med intellektuell funktionsnedsättning – om vi nu väljer att använda detta begrepp – knappast stod på agendan vid mitten av 1800-talet. Vidare hade viktiga steg i dessa personers utbildningsmöjligheter lyfts fram: synsättet att vissa och så småningom alla ansågs bildbara, att läroplaner skrevs, att undervisningen blev alltmer normaliserad, integrerad och även, strax före millennieskiftet 2000, kommunaliserad. Studenten i fråga hade tydligen under föreläsningens gång reflekterat över sin skolgång och sin egen ”kognitiva karriär”, som Formenti och Demetrio (1995) uttrycker det. Frågan är om denna student kommit till sin rätt i utbildningssammanhang. En sak är säker. Denna student har på flera sätt själv tagit tag i frågor om sina egna utbildningsrättigheter. Om detta talar FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008), närmare bestämt artikel 24, som handlar om utbildning.

Utbildning betraktad som rättighet gäller alltså alla. De åtaganden och krav, som konventionen innebär, har Sverige förbundit sig att uppfylla genom att underteckna konventionen. Rättsligt bindande på ett helt annat sätt än både regler och deklarationer talar den alltså i klartext om att personer med funktionsnedsättning ska ta sin rättmätiga plats på utbildningsarenan. Bland funktionsnedsättningar finns de intellektuella. Det svenska utbildningssystemet föredrar uppenbarligen benämningen utvecklingsstörning – än så länge – och erbjuder elever i denna kategori en plats i särskolan.

Syftet med denna text är att belysa den svenska särskolan med hjälp av innehållet i artikel 24. Konventionstexten får bli ett verktyg för att i någon mån analysera vad den svenska särskolan står för. Frågan kan då ställas om hur särskolan, en särskild skolform i ett nationellt utbildningssystem, står sig i en sådan strålkastares sken. Framställningen gör inga anspråk på att vara en utförlig granskning utan handlar om glesa glimtar. Först något om betydelsen av mänskliga rättigheter och innebörden relaterat till personer med intellektuell funktionsnedsättning.

Rättighetsparadigm – ett skifte

Konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning handlar inte om några nya mänskliga rättigheter, som skulle ha tillkommit efter det att de universella, naturrättsligt grundade rättigheterna förklarades 1948. Snarare rör det sig om ett förtydligande av de redan fastställda rättigheterna i relation till en viss kategori eller målgrupp.

På samma sätt som mänskliga rättigheterna först formulerades utifrån ett iakttaget bristtillstånd, som krafttag mot de kränkningar, som skedde under bl. a. andra världskriget, så har mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning behövts skrivas ner i början av 2000-talet. Det handikappolitiska arbete, som Sverige initierade och som 1993 mynnade ut i FN:s standardregler om delaktighet och jämlikhet för personer med funktionsnedsättning var tydligen inte tillräckligt. Fler funktionshinder behöver undanröjas för att personer med funktionsnedsättning ska få åtnjuta sina mänskliga, redan givna rättigheter. Dessa rättigheter är ”nedärvda, inneboende och obestridliga” (Bring, 2011, s. 452) enligt föreställningar om naturrätten. Rättigheterna snarare upptäcktes än uppfanns, skulle man kunna säga utifrån en naturrättslig ståndpunkt. Rätten till likvärdig utbildning ligger nära till hands. Vad skolformen särskola handlar om, vilka elever som den reserverats för och vart dessa elever är på väg kan det råda delade meningar om. Utifrån samhällssyn, människosyn och kunskapssyn skapas hos särskoleeleven, läraren, vårdnadshavaren, forskaren, utbildningspolitikern eller någon annan berörd en förståelse för vad utbildning för personer med intellektuell funktionsnedsättning handlar om.

Just därför att de ursprungligt formulerade mänskliga rättigheterna inte uppstått genom en historisk process, så kanske man kan tala om ett paradigmskifte. Personer med intellektuell funktionsnedsättning kan komma till sin rätt genom att deras rättigheter skrivs ner och förtydligas. När detta inträffar är paradigmskiftet ett faktum. FN klargör att personer med funktionsnedsättning fortfarande

encounter many disadvantages in their societies and are often subjected to stigma and discrimination. They remain largely marginalize [...] *Furthermore, they are largely excluded from civil and political processes and are overwhelmingly voiceless in matters that affect them and their society (United Nations enables, 2011).*

I ett utbildningssammanhang finns ännu mycket kvar att göra för att personer med intellektuell funktionsnedsättning inte ska utsättas för diskriminering, marginalisering eller exkludering. En del har redan gjorts, alltmedan utvecklingsparadigm har avlöst varandra.

På väg mot att åtnjuta sina mänskliga rättigheter

På olika sätt, med olika förtecken och utifrån skilda motiv har personer med intellektuell funktionsnedsättning blivit föremål för omsorger snarare än undervisning. Personer utan denna funktionsnedsättning har, av allt att döma med avsikter i riktning mot förbättring, ofta med omsorg, agerat för personers med intellektuell funktionsnedsättning räkning. För 150 år sedan uppfattades barn med intellektuell funktionsnedsättning egentligen inte som elever. Det fanns ingen skola för dem. Försöken att undervisa idioter betraktades med skepsis som omöjliga. Likväl pågick undervisningsförsök, som gällde vad samtiden kallade idioter. Såväl Carlbecks som Wilkens enskilda initiativ var i många av omgivningens ögon dömda att misslyckas men blev likväl framgångsrika (Frithiof, 2006; 2007; Grunewald, 2008; Røren, 2007). En så kallad bildbarhet visade sig efter hand. Distinktionen bildbara/obildbara sinnesslöa kom senare att visa på en nyansering när det gällde undervisningsmöjligheter och skolgång. Åtskillnaden mellan bildbar och obildbar kom visserligen att bestå, men i förtäckta ordalag. De bildbara blev elever i grundsärskolan, medan de obildbara hänvisades till träningsskolan. Det talades alltmer lågmält om den ursprungliga åtskillnaden.

Ett paradigmskifte skedde i mitten av 1900-talet. Levnadsförhållandena – inklusive utbildningsvillkoren – skulle normaliseras för personer med intellektuell funktionsnedsättning, enligt den normaliseringsprincip som Nirje (2003) formulerade. Institutionslivet dolde många av de mänskliga rättigheterna, inte bara rätten till utbildning. Integreringen gick hand i hand och särskolorna fylldes. Men integrering förutsätter ett utanförskap, som skulle motverkas. I den inkluderande skolan skulle alla elever undervisas i en skola för just alla, enligt det paradigm som följde. Ett antal deklarationer gällande undervisning av elever i behov av särskilt stöd skrevs på initiativ av specialpedagogiskt verksamma och utbildningspolitiskt intresserade (Svenska Unescorådet, 2006). Ytterligare ett paradigmskifte kunde märkas 2007, då Lissabondeklarationen (Soriano et al., 2008) tillkom. Denna gång formulerades deklarationen inte av initiativrika och ansvarstagande vuxna, professionella eller utbildningspolitiker, utan av ungdomar med funktionsnedsättning själva. Behov, utmaningar såväl som rättigheter uttrycktes. Rekommendationer till politiker och professionella i utbildningssystemet formulerades, för att alla skulle komma vidare mot en inkluderande undervisning. Utan ställföreträdare kunde nu ansvaret märkas i de egna leden, bland personer med funktionsnedsättning. Ansvaret hade inte tagits men väl överlämnats, för att befrämja de unga personernas delaktighet. Just delaktighetsparadigmet, där personer med funktionsnedsättning får utrymme, via någon annans försorg eller kanske omsorg, håller på att avlösas av ett rättighetsparadigm. En av rättigheterna är att utbildas som alla andra.

Ett sammanhållet utbildningssystem på alla nivåer

Konventionen om mänskliga rättigheter, artikel 24, visar på en förverkligad rätt till utbildning för personer med funktionsnedsättning. Konventionsstaterna ska ”säkerställa ett sammanhållet utbildningssystem på alla nivåer” (Socialdepartementet, 2008, s. 73), utan diskriminering och på lika villkor. Hur ser det ut i Sverige på nationell styrdokumentsnivå? Redan när särskolan tillkom i mitten av 1900-talet och fick en läroplan, så var det ett steg i nämnda riktning. Men det drastiska steget togs 1994, då en gemensam läroplan för såväl särskola som grundskola blev ett faktum (Utbildningsdepartementet, 1994). Därmed betonades att samma värdegrund gällde alla elever, med eller utan intellektuellt funktionshinder (Berhanu, 2011). Nästa steg togs i rakt motsatt riktning, tillbaka, år 2011, då varje skolform fick sin egen läroplan. Gemensam läroplan för alla barn och elever i Sverige visade sig vara en parentes, utsträckt över drygt femton år (Frithiof, 2009).

Till nationell nivå hör också frågan om vem som är skolans huvudman. Under anstalternas tid var det självklart att Landstinget skulle leda inte bara vården av personer med intellektuell funktionsnedsättning utan också den undervisning, som förekom. Kommunaliseringen av särskolan 1997 var ytterligare ett stadigt steg vidare mot ett sammanhållet utbildningssystem. Ett par år senare undersöktes möjligheterna att avskaffa särskolan. Carlbeckutredningen (SOU 2004:98) fick direktiv att undersöka särskolans framtid, dvs. dess vara eller icke vara. Ytterligare ett steg hade kunnat tas i riktning mot ett sammanhållet utbildningssystem, men i tilläggsdirektiven gällde endast den ena utgången, särskolans vara. Grundskola och särskola som två åtskilda skolformer består. Det kvarstående prefixet i benämningen särskola talar klartext om att den svenska staten lägger vikt vid att hålla skolformerna isär. Det råder ingen tvekan om vilken av de båda skolformerna som ska uppfattas som huvudfåra och vilken som ska vara i marginalen. Grundskolan framstår som förebild för särskolan. Utbildningen i grundsärskolans ska så långt det är möjligt motsvara den som ges i grundskolan (SFS 2010:800, 11 kap., 2 §). Det hela blir problematiskt i relation till konventionstexten. Sverige behöver ingen särskola, hävdar Tideman och Szönyi (2011). I stället för att förfina sorteringsmetoderna borde energin läggas på att utveckla undervisningsmetoderna så, att varje barns kunskapsutveckling och sociala utveckling optimeras, framhåller de båda forskarna.

Hill (2011) påpekar att särskolan som särskiljande skolform hör till historien. Men han dömer därmed inte ut särskolans pedagogik. Om denna får komplettera grundskolans, så kan alla elever undervisas i ett sammanhållet utbildningssystem, menar han. På gruppnivå finns det stora fördelar med en inkluderande undervisning, där elever med och utan intellektuell funktionsnedsättning vistas i samma lärmiljö och utvecklar kunskap tillsammans. Åtskilliga studier visar detta (Berhanu, 2011).

Inledningsexemplet i denna text pekar i riktning mot ett sammanhållet utbildningssystem ända fram till högskolestudier. Frågan kan ställas hur det är möjligt att en f.d. gymnasiesärskoleelev tar plats i en högskolekurs när gymnasiesärskolutbildning över huvud taget inte ger behörighet. Gymnasiesärskolbetygen kan uppfattas som ett spel för gallerierna i så måtto att de inte används som urvalsinstrument eller för behörighet på nästa nivå i utbildningssystemet. I det fall, som refereras i

inledningen av denna text, har gymnasiebetyg från folkhögskola gett behörighet att söka och gjort universitetsstudier möjliga. Hur en person med en intellektuell funktionsnedsättning klarar av universitetsstudier är en empirisk fråga, som håller på att få sina svar på flera håll i landet. Samtidigt kan ställas frågor, som handlar om den intellektuella funktionsnedsättningen i sig, om hur den konstaterats och ger sig till känna samt vad den betyder för både individ och samhälle.

Som nämnts finns det ett nära nog klassiskt, sekelgammalt särskiljande som gäller särskoleelever inbördes. Särskoleelever har hitintills hänvisats till endera träningsskolan eller grundsärskolan. Kritiken, som framförts mot detta, har resulterat i att staten dels väljer alltmer förtäckta ordalag, dels hävdar att det numera är grundsärskola som gäller alla. Men träningsskolan består. Den nya skollagen (SFS 2010:800, 11 kap., 3 §) förklarar att träningsskolan är en inriktning inom grundsärskolan. ”Träningsskolan är avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen” (ibid.). Dock, skolan har själv ett problem om ämnen är svårsmälta. Intentionerna att inte längre särskilja ”de icke bildbara”, eleverna i träningsskolan, och ”de bildbara”, eleverna i grundsärskolan, har mynnat ut i särskiljande av vad elever ägnar sig åt i skolan. Vissa barn lär sig utifrån en ämnesindelning av innehållet, andra barn utifrån en ämnesområdesindelning. Visorna är halvkvädna, även i den nya läroplanen för det som fått den nya benämningen grundsärskolan.

Läroplanen gäller grundsärskolan (Skolverket, 2011b), enligt texten på bokens framsida. Vid ett flyktigt ögonkast får man uppfattningen att det numera finns endast en sammanhållen särskola, grundsärskolan, som omtalas tillsammans med de tre övriga skolformerna med sina respektive läroplaner. Men mot slutet av inledningstexten i grundsärskolans läroplan nämns plötsligt träningsskolan: ”För grundsärskolan finns anpassade mål för grundsärskolan och träningsskolan”(ibid., s. 3). En jämförelse mellan innehållsförteckningarna i grundsärskolans och grundskolans läroplaner visar fram en skenbar bild av en sammanhållen första del, något som jag återkommer till, medan den andra delen, Kursplaner, skiljer sig åt innehållsmässigt. De underrubriker som följer på nästa nivå i grundsärskolans kursplan är: *Ämnen i grundsärskolan* och *Ämnesområden i inriktningen träningsskolan*. Träningsskoleeleven kan alltså inte tillgodogöra sig ämnen och behöver därför gå en särskild inriktning (SFS 2010:800, 11 kap., 3 §). Distinktionen mellan bildbar och icke bildbar har blivit knappt hörbar, men den finns likväl kvar i texter, som tillkommit några år senare än den rättsligt bindande FN-konventionen. Sverige har valt att anknyta till den nationella utbildningstraditionen i stället för att avskaffa träningsskolan eller, för den delen, särskolan, men vankelmodet hos beslutsfattarna har kommit i dagen. Att de uppfattat funktionshinder i utbildningssystemet är uppenbart, även om de valt att inte ta bort dem.

Arbetet med att uppmärksamma och ta bort funktionshindrande mekanismer i en funktionshindrande utbildningsmiljö kräver inte minst i ett rättighetsperspektiv att personer med funktionsnedsättning själva deltar. De kan t.ex. vara medaktörer i en forskningsprocess (Wermeling & Nydahl, 2011). Deras egna erfarenheter bidrar till en fördjupad kunskap om kärnfrågorna. En ung vuxen med utvecklingsstörning, som studerat utbildningssystemet inifrån genom sin skolgång i särskola och gymnasiesärskola, har definierat funktionsnedsättningen utvecklingsstör-

ning: man stör dem som utvecklas (Frithiof, 2007). Den f.d. eleven med intellektuell funktionsnedsättning har förtrogenhetskunskap om det nuvarande svenska utbildningssystemet, där personer med intellektuell funktionsnedsättning tydligen kan utgöra ett funktionshinder för personer utan intellektuell funktionsnedsättning. Om ett biologistiskt utvecklingsperspektiv i en individualistisk anda får råda, så kan den definierat utvecklingsstörda stå sig slätt, i all synnerhet om andra individers rättigheter oreflekterat får företräde.

Funktionsnedsättning ingen grund för exkludering

Det ankommer staten, enligt FN-konventionens artikel 24, att säkerställa att personer med funktionsnedsättning inte exkluderas från det ordinarie utbildningssystemet på grund av funktionsnedsättningen (Socialdepartementet, 2008). Men den särskilda och särskiljande svenska särskolan tar emot elever med intellektuell funktionsnedsättning, där funktionsnedsättningen helt uppenbart ligger till grund för beslutet. Tidigare har även elever med autism räknats in, men dessa hänvisas numera till grundskolan, såvida inte eleven med intellektuell funktionsnedsättning även fått diagnosen autism (SFS 2010:800, 29 kap., 8 §). Alltså blir den intellektuella funktionsnedsättningen själva inträdesbiljetten till en särskild och särskiljande skola, som begränsar elevens möjligheter till fortsatt utbildning.

När det gäller innehållet i undervisningen exkluderas elever med intellektuellt funktionshinder på så sätt, att de får ta del av ett begränsat undervisningsinnehåll, även i de delar som påstås vara skolformsövergripande. Skolan ansvarar enligt läroplanerna (Skolverket, 2011a; 2011b) för att varje elev efter genomgången utbildning i grundsärskola respektive grundskola har utvecklat kunskaper. Skolans värdegrund och uppdrag uppges vara skolformsövergripande och beskrivs i båda läroplanernas första delar, vilka är ”i princip likalydande” (ibid., s. 3). Denna brasklappsformulering gäller några skillnader, som är värda att uppmärksamma.

Efter genomgången grundskola eller grundsärskola ska eleven kunna använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt (Skolverket, 2011a, s. 13; 2011b, s. 13). Men grundskoleeleven förväntas dessutom kunna använda språket på ett rikt sätt (Skolverket 2011a, s. 13), en förväntning, som inte är grundsärskoleeleven förunnad. Vidare ingår grundläggande kunskaper om de nordiska språken i grundskoleelevens utbildning, men inte i grundsärskoleelevens (ibid.). Förväntas grundsärskoleeleven inte befinna sig i ett nordiskt sammanhang och komma i kontakt med grannländerna, nu eller i framtiden? Vore det inte en god idé att särskoleelever i t.ex. Malmö får en viss inblick i det språk som talas på andra sidan bron och av de danska turister och arbetare, som ofta vistas i elevernas hemstad? Kritik har upprepade gånger riktats mot utbildningen i särskolan: ”Det finns en risk att undervisningen […] erbjuder en begränsad språklig lärmiljö som saknar kunskapsutvecklande utmaningar” (Skolinspektionen, 2010, s. 6).

Ett livslångt lärande

Konventionstexten om utbildning talar, förutom om ett sammanhållet utbildningssystem, om individens rätt till ett livslångt lärande, utan diskriminering och på lika villkor. Även detta ska konventionsstaterna säkerställa (Socialdepartementet, 2008, s. 73). Den mänskliga rättigheten på individnivå står klar. Då kommer

det naturligtvis an på personen vilken utbildningsväg han eller hon väljer. Personer med intellektuellt funktionshinder, som inte förväntas klara målen i grundskolan erbjuds särskola. Vårdnadshavarna ställs inför ett val av skolform. De har kommit att få mer och mer att säga till om i den frågan, först på försök, men sedan lagstadgat. Men när det gäller mottagande i särskola beskär den nya skollagen deras inflytande (SFS 2010:800, 7 kap., 5 §). Rektor har sista ordet och kan besluta om särskolestudier mot vårdnadshavarens vilja ”om det finns synnerliga skäl med hänsyn till barnets bästa” (ibid.). Återigen är detta ett steg tillbaka i riktning mot det maktövertag skolan hade längre tillbaka i tiden. Inskrivningen, som det tidigare benämndes, i särskolan skedde efter de professionellas beslut, med eller mot vårdnadshavarens vilja, för att inte tala om elevens, personen med intellektuell funktionsnedsättning.

I rätten till ett livslångt lärande bör rimligtvis ligga möjligheter till egna val av utbildningsvägar, ja, även ett inflytande över innehållet i det man lär sig. I talet om ett livslångt lärande speglas rådande kunskapssyn. Föreställningen gäller, att kunskap inte längre överförs från den ”kunskapsrika” till den ”kunskapsfattiga”, utan utvecklas i ett socialt sammanhang, som alltid innebär ett lärande. Vilket innehåll lärandet får är en anknytande fråga. I pedagogiska processer är det någon som styr, men själva styrningen kan vara mer eller mindre fastställd. Särskolan har fått kritik för att lämna sina elever i ett ”kunskapsfattigt” tillstånd. Risken föreligger att undervisningen blir omsorgsinriktad (Skolinspektionen, 2010).

Vem som egentligen har ansvaret för lärandet diskuteras av Bauman (2005). Han har tydliggjort övergången från Life Long Education (LLE) till Life Long Learning (LLL), närmare bestämt hur utbildningsansvaret förts över från stat till individ. Tidigare låg det i statens intresse att människor fick en bestämd utbildning, så att de fostrades till goda samhällsmedborgare. Undervisningens innehåll och former var betydligt mera fastställda än idag. Staten styrde och reglerade, men ett skifte har alltså ägt rum. Ansvaret vilar betydligt mera på individen, som nu får ta ett ansvar för sin egen kunskapsutveckling, sitt eget lärande.

Detta ansvar för ett livslångt lärande togs av unga med funktionsnedsättning i samband med att Lissabondeklarationen (Soriano et al., 2008) skrevs. De unga förberedde sig genom att inventera utbildningsvillkoren i det egna landet, dela med sig av sina erfarenheter och sin egen kunskap. På plats i Lissabon kunde de i gemensamma överläggningar fastställa sina krav och vad de förväntade sig under sin fortsatta utbildning och i sitt livslånga lärande. De uttryckte sig bl.a. såhär: ”Alla i samhället måste vara medvetna om, förstå och respektera våra rättigheter […] Många av oss vill ha möjlighet att studera på universitet. Vi vill också arbeta och vi vill inte bli åtskilda från personer utan funktionshinder” (Soriano et al., 2008, s. 22 f.) Rättigheten till högre utbildning betonades.

Enligt artikel 24 ska konventionsstaterna säkerställa att personer med funktionsnedsättning ”får tillgång till allmän högre utbildning, yrkesutbildning, vuxenutbildning och livslångt lärande utan diskriminering och på samma villkor som andra” (Socialdepartementet, 2008, s. 75). För att säkerställa denna rättighet ska ”skälig anpassning” (ibid.) erbjudas personer med funktionsnedsättning. Högskolornas fysiska och auditiva miljö är i mångt och mycket redan tillgänglig, kanhända också den visuella. Men hur är det med den kognitiva tillgängligheten? Frågan kan

framstå som inskränkt. Svaret kanske blir: Det säger väl själva naturen att universitetsstudier inte kan vara tillgängliga för alla. Hur skulle det se ut om personer med utvecklingsstörning deltog i högre utbildning? Men samtalet kan fortsätta med utmanande frågor: Blir en person obildbar när han eller hon slutat gymnasiesärskolan? Hur och i vad mån kan utbildningspositionerna för personer med intellektuell funktionsnedsättning flyttas fram? Vad finns det för potential i utbildningssystemet och hos enskilda människor?

Den mänskliga potentialen och känslan för värdighet

Konventionsstaterna förbinder sig att säkerställa ett sammanhållet utbildningssystem på alla nivåer och livslångt lärande inriktat på

full utveckling av den mänskliga potentialen och känslan för värdighet och egenvärde samt […] mänskliga mångfalden […] utveckling av personlighet, begåvning och kreativitet hos personer med funktionsnedsättning samt av deras mentala och fysiska färdigheter till deras fulla möjligheter (Socialdepartementet, 2008, s. 73).

Frågan är vad som krävs för att lyfta fram den mänskliga potentialen till sina fulla möjligheter. Om personer med funktionsnedsättning själva får svara, så tydliggörs de verkliga behoven. Undervisningsförsöken under 1800-talet och början av 1900-talet samt sinnesslöundervisningen gjordes med omsorg, en omsorg som visat sig livskraftig även då försöken övergått i lagstadgad undervisning. Säkert har en sådan omsorg, då som nu, bidragit till att elever med intellektuell funktionsnedsättning utvecklat sin mänskliga potential, sin personlighet och sina färdigheter. Men utmaningar måste till för att individen inte ska begränsas. Omsorgen i sig kan vara funktionshindrande i en kunskapsutveckling. Frågan handlar om människosyn, bl.a. om människans möjligheter och begränsningar.

Några önskemål om omsorg nämns inte av Lissabondeklarationens författare, när de framhåller sin rätt att bli bemötta med respekt och att inte bli diskriminerade. De avböjer t.o.m. sympati: ”Vi vill inte ha sympati; vi vill bli respekterade som framtida vuxna som ska leva och arbeta i vanliga miljöer (Soriani et al., 2008, s. 22). Om dessa unga personers framtid ska kunna gestalta sig enligt deras förväntningar, så vill det till att funktionshinder i det svenska utbildningssystemet undanröjs. ”Alla i samhället måste vara medvetna om, förstå och respektera våra rättigheter.” (Soriani et al., 2007, s. 23). En lyhördhet krävs för vad såväl konventionstexten som vad personer med intellektuell funktionsnedsättning själva uttrycker.

Slutord

Denna text är skriven i ett historiskt perspektiv. Tillbakablickar ger både översikt och insikt. Grunewald (2008) ser utvecklingen från idiot till medborgare. Wermeling och Nydahl (2011) skriver fram utvecklingen från forskningsobjekt till medaktör. Min framställning antyder utvecklingen från idiot till universitetsstuderande. När det gäller framtiden så har vi val att göra. ”Framtiden är inte ödesbestämd, utan kommer att formas av våra värden, tankar och handlingar” (Svenska Unescorådet, 2001, s. 13). Uppenbart är att någon form av utveckling sker över tid. Kan det handla om ett bemyndigande, där den ena parten bereder plats åt den andra? I så fall har vi alla ganska gott om utrymme när vi, personer med och utan intellektuell

funktionsnedsättning, uppfattar och väljer ett rättighetsperspektiv på utbildning.

Delaktighetsperspektivet har klingat av och rättighetsperspektivet har gjort entré. Men om ett västerländskt rättighetstänkande i dess holistiska form en gång befästs av en intellektuell elit, vilket Bring (2011) hävdar, så kanske inte heller rättighetsperspektivet är det mest gynnsamma för att kunskapsutveckling och social utveckling ska optimeras hos personer med intellektuell funktionsnedsättning. Då kanske en välvillig strävan efter alla människors mänskliga rättigheter till utbildning i nuvarande bemärkelse också når vägs ände. Den spännande frågan kan ställas om vad som i så fall kommer härnäst.

Referenser

Bauman, Z. (2005). *Learning to Walk in Quicksands.* Keynote at the NERA Congress, University of Oslo, 2005-03-10-12.

Berhanu, G. (2011). Inclusive Education in Sweden: Responses, Challenges and Prospects. I: I*nternational Journal of Special Education*, 26 (2), s. 128-148.

Bring, O. (2011). *De mänskliga rättigheternas väg – genom historien och litteraturen.* Stockholm: Atlantis.

Formenti, L. & Demetrio, D. (1995). Self-biography in Organisations: A Narrative-systematic Approach. I: Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Brugger, E. & Dominicé, P. (red.). *The Biographical Approach in European Adult education.* Wien: Verband Wiener Volksbildung, s. 274-293.

Frithiof, E. (2006). *Bildning för obildbara – kontroversiellt projekt med Sofia Wilkens som projektledare.* Paper till Pedagogikhistorisk forskningskonferens i Stockholm, Lärarhögskolan 2006-09-2829. Session 2: Bildning, kultur och makt.

Frithiof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning – delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning.* Växjö: Växjö University Press.

Frithiof, E. (2009). *Underbart är kort – en gemensam läroplan för särskola och grundskola i knappt två decennier.* Paper till Tredje nationella läroplansteoretiska forskningskonferensen i Växjö, 2009-10-15-16.

Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia.* Stockholm: Gothia.

Hill, A. (2011). Särskola leder ofta till livslångt utanförskap. I: *Göteborgs-Posten*, 2011-02-04. http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.543904-sarskola-leder-ofta-till-livslangtutanforskap [2011-02-08].

Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen.* Lund: Studentlitteratur.

Røren, O. (2007). *Idioternas tid: tankestilar inom den tidiga idiotskolan 1840–1872.* Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

SFS 2010:800: *Skollagen*.

Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan. Rapport 2010:9.* Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2004:98. *För oss tillsammans: om utbildning och utvecklingsstörning.* Stockholm: Fritzes.

Socialdepartementet (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning.* Stockholm: Fritzes.

Soriano, Victoria et al. (red.) (2008). *Ungas röster: att möta mångfald i utbildningen.* Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
Svenska Unescorådet (2001). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 5.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
Tideman, M. & Szönyi, K. (2011). Sverige behöver ingen särskola. I: *Dagens Nyheter,* 2011-02-03. http://www.dn.se/debatt/sverige-behover-ingen-sarskola [2011-02-27].
United Nations enables (2011). http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=1561 [2011-10-20].
Utbildningsdepartementet (1994). L*äroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Wermeling, E. & Nydahl, E. (2011). *Från forskningsobjekt till medaktör: om samarbete mellan forskare och dem forskningen berör.* Sundbyberg: Handikappförbunden.

Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan?

Daniel Östlund

Inledning

För lärare i grundsärskolan och träningsskolan har villkoren för att undervisa, och därmed också karaktären på arbetet, förändrats. I takt med att kunskapsbegreppet tillsammans med ökade krav om dokumentation blivit alltmer centralt för såväl skolans inre arbete (Skolverket, 2010a; Skolverket, 2011) som i utbildningspolitiken, har också diskussionen om utbildade, behöriga och legitimerade lärare aktualiserats. I anslutning till behörighetsdiskussionen har en speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning införts, vilken fr.o.m. 2015 är en förutsättning för att undervisa inom grundsärskola och träningsskola. Idén om att utbilda speciallärare med inriktning mot olika former av funktionsnedsättningar har i Sverige traditioner som sträcker sig tillbaka till 1800-talet (Brockstedt, 2000; Domfors, 2000; Nordström, 1968; Bladini, 1990).

På forskningsfronten har perspektiven förflyttats under en tjugoårsperiod, från att betrakta specialpedagogiken från kategoriska utkikspunkter till att se specialpedagogiska problemställningar som relationella angelägenheter (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) och som dilemman (Tetler, 2000; Nilholm, 2003). Nya förklaringsmodeller i förhållande till funktionsnedsättningar har antagits och på ett övergripande plan kan det sägas att vi gått från medicinska förklaringsmodeller till mer sociala- och interaktionistiska förklaringsmodeller (Shakespeare, 2006).

Parallellt med övergripande förändringar i styrdokument på både ett internationellt (FN:s standardregler, 1995; Unesco, 1995; WHO, 2001) och nationellt plan

genom Lgr 11 (Skolverket, 2011) och att nya perspektiv och förklaringsmodeller i förhållande till funktionsnedsättningar har antagits, visar statistik från Skolverket (1999; 2005; 2010b) att andelen tjänstgörande lärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning inom grundsärskolan inklusive träningsskolan har minskat. Utbildningsnivån bland lärare som tjänstgör inom grundsärskolan och/eller träningsskolan, sett till pedagogisk grundutbildning, har under de senaste 10 åren varit relativt konstant och ca 85-88 % av lärarna har en pedagogisk grundexamen (Skolverket, 2010; Skolverket, 2011). Andelen lärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning har däremot, utifrån Skolverkets officiella statistik minskat från 57 % (1999) till 42 % (2005) och till 37 % (2010b), dvs. en minskning om 20 procentenheter hittills under 2000-talet.

Under våren 2011 fattades det beslut dels om legitimation och nya behörighetsregler för lärare (SFS 2011:326) och dels om att tillfoga ytterligare fyra inriktningar (SFS 2011:186) inom speciallärarutbildningen till de två tidigare med språklig och matematisk inriktning, vilka inrättades 2008 (SFS 2008:132). För lärare inom grundsärskola och träningsskola innebär reglerna att de, oavsett inriktning i sin grundläggande lärarexamen, även behöver en speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning för att betraktas som behöriga och få undervisa inom grundsärskolan och erhålla lärarlegimation. En mindre undersökning vilken omfattade ca 300 lärare, visar att de nya behörighetskraven medfört att ungefär 80 % av lärarna inom grundsärskola och träningsskolan inte har utbildning som motsvarar de nya kraven beträffande behörighet (Lärarnas tidning, 2011). Under läsåret 2010/2011 arbetade ca 4600 lärare inom grundsärskola och träningsskola och mot bakgrund de skärpta behörighetsreglerna (SFS 2011:326) förväntas en stor andel av dem att på olika sätt behöva komplettera sin utbildning så att den motsvarar de nya kraven.

Ur de olika perspektiven framträder grundsärskolan inklusive träningsskolan som en verksamhet vars villkor förändrats mycket och som kräver att de verksamma lärarna har andra kompetenser än de som tidigare krävdes. En central fråga i sammanhanget är hur och med vilket innehåll den nyinrättade speciallärarutbildningen med inriktning utvecklingsstörning ska kunna möta de förändrade villkor som grundsärskolan och träningsskolan ställts inför?

I kapitlet görs några nedslag i tidigare speciallärar- och specialpedagogutbildningar med inriktning utvecklingsstörning (och dess föregångare) med fokus på innehåll och framträdande perspektiv i utbildningarna. Som underlag har har tidigare forskning och några utbildningsplaner från tidigare utbildningar vid Malmö hög-skola använts. Utgångspunkten är snarare att visa på tendenser och perspektiv genom några exempel än att ge en fullständig utbildningshistorik.

Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning: utbildningens rötter och framväxt

Idén om att skapa en utbildning för lärare som skulle ha kompetens för att undervisa inom den dåtida sinnesslöundervisningen lades på ett mer officiellt sätt fram runt 1870 i samband med bildandet av *Föreningen för sinnesslöa barns vård* (FSBV) i Stockholm. Inspirerade av den internationella rörelse, som hade sin grund i t.ex. fröknarna Whites verksamhet i Bath i England, Guggenbühls anstalt i Abendberg i

Schweiz och Johan Kellers skola för döva i Köpenhamn (Rosenqvist, 2007a), hade man på några orter i Sverige i mindre skala börjat anordna undervisning för barn och unga med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning (Söder, 1981). När dessa skolverksamheter började ta emot fler och fler elever uppstod ett behov av att utbilda lärare som kunde verka inom sinnesslöundervisningen. Några år tidigare hade Sophie Wilkens antagit ”tvenne yngre fruntimmer” som skulle genomgå utbildning för arbete inom Wilkens skolverksamhet i Karlskrona. Wilkens utbildningsprojekt fick dock ingen fortsättning och det dröjde fram till 1875 innan FBSV startade ett seminarium för lärarinnor. Det första utbildningsförsöket fick avbrytas pga. bristande ekonomi, men genom statliga anslag kunde utbildningen återupptas 1878 och seminariet antog två lärarinnestuderande och ytterligare en studerande som utbildades till sköterska (Nordström, 1968; Brockstedt, 2000).

För beredande af lämpliga lärarkrafter vid idiotundervisningen har sedan 1878 vid skolan för sinnesslöa barn i Stockholm varit inrättadt ett seminarium, med numera plats för åtta elever, hvilka genomgå en tvåårig såväl teoretisk som praktisk utbildningskurs. Seminariet underhålles af staten, för en årlig kostnad af 9,500 kr (Rappe, 1901, s. 286).

För att bli antagen till lärarinneseminariet krävdes att de studerande hade genomgått småskollärarutbildning, högre kvinnligt läroverk eller hade examen från realskola samt hade några års praktisk erfarenhet från sinnesslöundervisningen. I princip hade alla de sökande gjort praktik på någon sinnesslöanstalt innan de sökte sig vidare till FSBV:s lärarinnerutbildning. Under de första åren antogs två studerande per år, vilket sedan utökades i omgångar. Fr.o.m. 1897 antogs fyra studerande per år, efter 1917 utökades seminariet med ytterliga två platser och sex studerande per år antogs och med start 1937 utökades utbildningsplatserna till åtta studerande per år. Det var alltså en tämligen exklusiv skara, sett till antal examin-erade lärarinnor, som under den beskrivna tidsperioden utbildades vid seminariet (Nordström, 1968; Brockstedt, 2000). Till seminariet antogs endast kvinnor och det dröjde fram till 1940-talet (Grunewald, 2008) innan män fick tillträde till utbildningen – att bara kvinnor kunde antas till utbildningen verkar ha varit en del av en pedagogisk strategi med utgångspunkt i rådande föreställningar och konstruktioner av genus:

De flesta anstalterna förestås af kvinnor, och all undervisning, utom i gymnastik och träslöjd, gifves af kvinnor, då i Sverige kvinnan till följd af sitt mildare och tåligare sinnelag anses lämpligast vid idiotundervisningen, hvilken just pröfvar dessa egenskaper (Rappe, 1901, s. 286).

Utbildningen var under lång tid upplagd som en internatutbildning som innebar att de studerande bodde på skolan och under sitt andra år tillbringade de tre dagar per vecka tillsammans med någon av skolans klasslärare genom ett sorts lärlingssystem där den studerande kontinuerligt fick följa sin handledare, men även fick leda egna undervisningspass som handledaren sedan kritiserade. Inom ramen för FSBV:s verksamhet anordnades även fortbildningskurser för lärarinnor som arbetade med sinnesslöundervisning, men som inte hade genomgått den formella utbildningen (Brockstedt, 2000).

Utbildningen byggde under de första åren på teoretisk orienterade del och en praktiskt orienterade del. De teoretiska avsnitten handlade om *allmän pedago-*

gik och metodik, idiotpedagogikens teori och historia med särskilt avseende på den svenska idiotundervisningens utveckling samt de allmänna grunderna för hälsoläran tillämpad på barnaåldern (Nordstöm, 1968, s. 286).

Den praktiska kursen var omfattande och innehöll moment som auskultation i idiotskolans samtliga stadier, egen undervisning, genomförande av prov, deltagande i handarbete och gymnastik och dessutom ansvara för tillsynen av eleverna på deras fritid. De studerande förväntades även att skaffa sig erfarenhet av sköterskearbete vid idiotskolan. Efterhand formaliserades utbildningen och timplaner togs fram som reglerade utbildningen. I timplaner från verksamheten (Nordström, 1968) anges att de studerande under sitt första år på seminariet hade en timplan som omfattade 974 timmar där ”teoretiska ämnen (kristendomskunskap, pedagogik och modersmålet) upptog 89 timmar, kvinnlig slöjd 350, träslöjd och borstbinderi 130, huslig ekonomi, gymnastik och musik 153 samt hospitering i övningsskolan 62 timmar” (s. 288). Inom ramen för de 974 timmarna ingick även praktik inom kvinnlig slöjd och träslöjd om sammanlagt 190 timmar.

Enligt den examensordning som inrättades fr.o.m. 1898 skulle de studerande examineras både genom skriftliga och muntliga prov i t.ex. kristendomskunskap, allmän undervisningslära, undervisning och uppfostran som rörde sinnesslöhetens orsaker och verkningar, hälsolära och i handarbete och slöjd (Brockstedt, 2000).

Rappes bok ”Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning” från 1903, författade utifrån erfarenheter gjorda främst under två decennier på 1800-talet, utgjorde fram till 1950-talet en central utgångspunkt i lärarinneutbildningen (Brockstedt, 2000). Rappes pedagogiska ansats var starkt inspirerad av Edouard Séguin och byggdes framförallt kring uppfattningen att barnens sinnen behövde stimuleras och att stimulering av barnens sinnen skulle föra med sig att de blev mer mottagliga för teoretiska ämnen som läsning, skrivning, räkning och kristendomskunskap. Mellan lärarinneutbildningens examensförordning och den timplan som eleverna undervisades efter fanns en tydlig relation och de studerande i lärarinneutbildningen läste främst ämnen som också återfanns i elevernas utbildning. Slöjdämnet verkar ha haft en särskilt framskjuten plats i både lärarinneutbildningen och sinnesslöskolans timplan:

Erinras må, att Sverige är det första land, där handarbetet användts i pedagogiskt syfte. Detsamma har, och med stor framgång, skett äfven beträffande idioterna, af hvilka de flesta visat sig mycket mottagliga för denna undervisning-ett förträffligt utvecklingsmedel vid deras uppfostran (Rappe, 1901, s. 286).

Utbildningen i seminarieform som FSBV förestod och finansierade genom statsbidrag och privata donationer pågick från 1880-1959. Det var emellertid först efter 1944 då lagen om obligatorisk undervisning för bildbara sinnesslöa (SFS 1944:477) började gälla som ett större antal studerande antogs varje år, för att möta den stora ökningen av elever till sinnesslöundervisningen. Eftersom Slagsta seminarium under första halvan av det förra seklet i princip försörjde alla Sveriges sinneslöskolor, och senare särskolor, med lärare fick Rappes pedagogiska ansats, Slagsta-pedagogiken, ett stort genomslag (Nordström, 1968; Brockstedt, 2000).

Den tidiga utbildningen som gavs genom FSBV syftade till att på ett övergripande plan ge de blivande lärarna kunskaper som kunde användas för att ge elev-

erna ett yrke som efter avslutad skolgång kunde praktiseras på arbetshemmen. Detta perspektiv blir särskilt framträdande i lärarinneutbildningen genom att dess störa inslag av praktiskt orienterade ämnen som skulle användas för att kunna utbilda eleverna ”från tärande till närande medborgare”. Det kan sägas att innehållet i utbildningen för elever och för de blivande lärarna i många avseenden var relativt synkront.

Speciallärarutbildningen formeras

FSBV:s seminarium vid Slagsta hade svårt att möta den stora efterfrågan på utbildningsplatser och vid Lärarseminariet i Stockholm startades ett motsvarande utbildningsprogram 1947, för att möta det utbildningsbehov som fanns. Utbildningarna vid Slagsta och vid Lärarseminariet i Stockholm pågick parallellt fram till 1959 då utbildningen vid Slagsta avvecklades. En ny ettårig speciallärarutbildning startades 1962 vid lärarhögskolorna i Stockholm och Göteborg, 1965 i Malmö och 1972 i Umeå (Brockstedt, 2000; Rudvall, 2001). Speciallärarutbildningen kom inledningsvis att omfatta tre grenar:

- Gren ett utbildade inledningsvis speciallärare som skulle tjänstgöra inom hjälpundervisning, observationsundervisning och undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Gren två utbildade speciallärare för undervisning av elever med synnedsättningar och elever med hörselnedsättning och talsvårigheter. Utbildningen omfattade i allmänhet två terminers grundläggande utbildning samt ytterligare en termins fördjupning.
- Gren tre utbildade i första hand förskollärare och senare även fritidspedagoger för undervisning av elever i särskola och träningsskola och arbete inom sjukhusundervisningen (Rudvall, 2001).

Speciallärarutbildningen startades 1965 vid Lärarhögskolan i Malmö och man anställde fyra lärare, en lektor i pedagogik och tre lektorer i metodik för att tillgodose behovet av undervisning i utbildningen. Gren ett inriktades på utbildning av lärare för hjälp-, observations – och läsklasser. Utbildningen omfattade två terminer och 48 studerande antogs varje termin under de första två åren. År 1968 kom gren ett även att omfatta utbildning för att undervisa inom särskola samt att undervisa lever med rörelsehinder och synnedsättning och gav därmed så kallad sexfaldig behörighet och i samband med utvidgningen av utbildningen utökades antagning till 60 studerande varje termin (Lärarhögskolan i Malmö, u.å).

I slutet av 1960-talet när träningsskolan infördes som inriktning i särskolan (SFS 1967:940) fanns det i formell mening inte några utbildade lärare. Undervisningen byggdes inledningsvis upp kring s.k. ADL-träning (aktiviteter för dagligt liv) och sinnesövningar och först 1973 kom en läroplan LSä-73 (Grunewald, 2008) som omfattade alla särskolans elever. Till gren tre antogs utöver förskollärare även arbetsterapeuter, fritidspedagoger, socialpedagoger, övnings- och yrkeslärare. Till gren tre, vid Lärarhögskolan i Malmö, antogs 24 studerande per termin antogs och utbildningen omfattade två terminer (Lärarhögskolan i Malmö, u.å).

Speciallärarutbildningen gren tre (Lärarhögskolan i Malmö, 1978, s. 8-10) innehöll nio olika moment ”Introduktion; Samspel mellan människor; Särskolans mål och verksamhetsformer; Beteendevetenskapliga grunder; Insamling, bearbet-

ning och tolkning av information; Kognitiva och socioemotionella störningar samt fysiska handikapp; Undervisning av elever med annorlunda förutsättningar; Samverkan och integration" (s. 8-10). I den speciallärarutbildningen som genomfördes från 1962, fram tills den avvecklades 1989, framträder perspektiv som främst knyts till individuella svårigheter hos barnen och till olika typer av funktionsnedsättningar som för med sig att olika typer av undervisnings- och behandlingsmetoder kan användas (jfr Bladini, 1990; Vernersson, 1998).

I jämförelse med den äldre utbildningen som gavs i Slagstas regi fanns det en del likheter innehållsmässigt i de båda utbildningarna, men också skillnader och i första hand försvann den stora andelen av mer praktiskt-estetiskt orienterade ämnen ur utbildningen. Genom kursmoment som t.ex. "Samspel mellan människor" och "Samverkan och integration" synliggörs en ambition om att i utbildningen vidga perspektiven från individuella utgångspunkter i förhållande till olika former av funktionsnedsättningar till mer interaktionistiska utgångspunkter. Även att kursen "Insamling, bearbetning och tolkning av information" ges i utbildningen tillsammans med att disputerade lärare anställts antyder att en omfattande akademiseringgenomfördes. I förhållande till gren tre som gavs vid lärarhögskolan i Malmö synliggörs dock det individuella synsättet i de anvisningar som fanns i samband med att de studerande skulle skriva sitt examensarbete, då kallat specialarbete:

Av Er studietid skall 5-6 veckor, ägnas åt ett eller flera specialarbeten inom specialområden rörande undervisning av gravt psykiskt utvecklingsstörda barn och ungdomar t.ex. emotionella störningar och social missanpassning, svårigheter på grund av rörelsehinder, synsvårigheter, hörselsvårigheter, talsvårigheter, fritt skapande i aktiviteter i handikappundervisningen samt barn på institution (Lärarhögskolan i Malmö, u.å.).

När lärarutbildningarna fördes över till högskolan 1977 och i samband med att Lgr 80 implementerades förändras i viss utsträckning speciallärarutbildningen och speciallärarnas arbetsuppgifter till att också i allt högre grad arbeta proaktivt istället för den tidigare mer remedierande karaktären på arbetet. 1986 tillsattes en utredning (DsU 1986:13) som såg över speciallärarutbildningen och inslagen av specialpedagogik i lärarutbildningen, vilken resulterade i ett förslag om att en ny utbildning skulle ersätta speciallärarutbildningen. Rosenqvist (2007a) sammanfattar förskjutningen där utvecklingen gått från ett s.k. individburet perspektiv mot ett mer relationellt synsätt:

Speciallärarutbildningen hade som mål att utbilda lärare som kunde arbeta med elever med svårigheter, medan man kan säga att det specialpedagogiska programmet syftade till att utbilda lärare som skulle arbeta med och kring elever i svårigheter (Rosenqvist, 2007a, s. 113)

Specialpedagogutbildningen startar

1990 ersattes speciallärarutbildningen följaktligen av specialpedagogutbildningen och mellan 1990 och 2001 kunde olika inriktningar, som komplicerad inlärningssituation, dövhet eller hörselskada, synskada eller utvecklingsstörning, väljas (Rudvall, 2001). När specialpedagogutbildningen sjösattes vid Malmö högskola 1990 gavs två av de fyra inriktningarna den mot *komplicerad inlärningssituation*

och den mot *utvecklingsstörning*. I en kursplan, som inrättades 1999 i inriktningen mot utvecklingsstörning, synliggörs att man antagit en mer problematiserande ansats till begreppet utvecklingsstörning då utvecklingsstörning benämns som ett fenomen:

Den studerande ska efter genomgången delkurs

- *ha uppnått goda insikter i fenomenet utvecklingsstörning*
- *analysera de särskilda villkor som präglar utvecklingsstörda människors vardagsliv, skolgång och arbetsmöjligheter*
- *kunna analysera individuella behov, samt, på ett pedagogiskt sätt, kunna möta elever med utvecklingsstörning i förskola och skola och därvid även kunna se utvecklingsstörda som resurs (Malmö högskola 1999, s. 10).*

I förhållande till innehåll i tidigare utbildningar omfattar kursplanen inte lärandemål som knyter an till ADL-träning och olika typer av sinnesstimulerande övningar vilka hade en framskjuten plats i gren tre i den tidigare speciallärarutbildningen. Den ursprungliga specialpedagogutbildningen skulle, precis som den tidigare speciallärarutbildningen, ge de studerande kompetens att kunna undervisa och möta behoven hos alla barn, men den stora skillnaden i förhållande till speciallärarutbildningen blev främst det nya innehåll som var orienterat mot handledning, skolutveckling och ledarskap. Förändringen från att utbildas i förhållande till de fyra tidigare inriktningarna i specialpedagogutbildningen till en sammanhållen utbildning blev en konsekvens av den lärarutbildning (SOU 1999:63) som implementerades i början av 2000-talet. Utgångspunkten var att specialpedagogiska kurser skulle kunna läsas inom ramen för den grundläggande lärarutbildningen. Ett viktigt fundament blev formuleringen ”Kompetens att möta alla elever” (SOU 1999:63, s. 192) även för den nuvarande specialpedagogutbildningen – dvs. en pedagogisk utmaning, inte enbart för specialpedagogerna, utan för hela skolväsendet. En ny examensordning för specialpedagoger inrättades 2001 (SFS 2001:23) vilken innebar att de valbara inriktningarna som tidigare funnits försvann och förändrades till att, lite förenklat, ge specialpedagogen tre övergripande kompetenser, ibland sammanfattade i de tre U:na:

- som utredare och handledare (t.ex. arbete med handledning, stöd i kartläggningsarbete och upprättande av åtgärdsprogram)
- som utvecklare (som ett stöd för skolans ledning och som skolutvecklare)
- som undervisare (dvs. undervisning av elever i grupp eller individuellt).

Från lärare till elever: särskolans pedagogik

I några studier under de 20 senaste åren har särskolans pedagogik stått i fokus med frågeställningen om om vad det är som är särskilt med pedagogiken? Studier av pedagogisk praktik inom grundsärskolan och träningsskolan har visat att pedagogiska utgångspunkter som kan härledas till den tidiga idiotundervisningen fortfarande utgör en del avarbetsformer som fortfarande används inom verksamheten. En av Bloms (2003) studier visar att kunskaper i basämnen, social fostran, stärkande av självförtroende, lust och motivation inför skolarbetet blir centrala utgångspunkter när lärare beskriver vad de har för mål med undervisningen inom särskolan. I pedagogisk mening beskrivs faktorer som tid, förberedelse, individualisering samt konkreta och flexibla metoder som särskilda för undervisningen

inom särskolan. Blom (ibid.) sammanfattar och benämner de angivna faktorerna i termen särskolepedagogik och gör samtidigt en intressant jämförelse med den pedagogik som skrevs fram av Thorborg Rappe. I den Slagstapedagogiken fanns liknande utgångspunkter som kan sammanfattas i tid, individualiserad undervisning, praktiskt arbete samt uppmuntran och beröm. Även Berthén (2007) relaterar arbetet i två klasser, en grundsärskole- och en träningsskoleklass, som följts i hennes avhandlingsstudie, till de arbetsformer och utgångspunkter som fanns i den undervisning som gavs vid Slagsta skola och seminarium. Resultaten visade att det fanns betydande skillnader mellan målsättningen med undervisningen i träningsskolan respektive grundsärskolan. Undervisningen syftade i båda fallen till att förbereda eleverna, men i träningsskolan var undervisningen mer fokuserad mot förberedelse för vuxenlivet emedan undervisningen i grundsärskoleklassen var mer inriktad mot att förbereda för vidare studier.

En utgångspunkt för den utbildningspolitiska diskussionen har på senare år varit att elever i Sveriges grundskolor verkar tappa mark i förhållande till elever i andra länder i de stora internationella kunskapsmätningarna (t.ex. PISA, TIMSS & PIRLS) som kontinuerligt genomförs. I förhållande till grundsärskolan har diskussionerna inte alls handlat om elevernas resultat i förhållande till transnationella utvärderingar av elevernas kunskaper, då grundsärskolans och träningsskolans elevers kunskapsutveckling (ännu) inte följs upp genom övergripande kunskapsmätningar. I den officiella debatten kring grundsärskolan inklusive träningsskolan har helt andra problemställningar aktualiserats under 2000-talet. Frågor som diskuterats särskilt har varit elevökningen under 1990- och 2000-talet (se t.ex. Tideman, 2000), hur kommunerna mottar elever till grundsärskola och hur utredningar inför mottagande i grundsärskola genomförs (Skolinspektionen, 2011). I förhållande till forskning om särskolans undervisning och inre arbete (Rosenqvist, 1989; 1995; Göransson, 1995; Anderson, 2002; Berthén, 2007), granskningar och utvärderingar av den pedagogiska praktiken (Skolverket, 2001; Skolinspektionen, 2010) och forskning om de lärare som är verksamsamma inom särskola (Blom, 1999; 2003) framträder en bild av en komplex undervisningskontext. Begreppen omsorgsorientering respektive kunskapsutmaning har fått särskild uppmärksamhet i några olika rapporter under det senaste decenniet när lärares arbete och undervisningen har granskats (Skolverket, 2002; SOU 2003:35; Skolinspektionen, 2010). I en granskning drogs slutsatsen att undervisningen i några fall tenderade att orientera ”att väga över mot trygghet på bekostnad av kunskapsutmaning” (Skolverket, 2002, s. 48). Liknande kritik framförs i Wahlströms rapport ”Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar” (2001):

Verksamheten vid fallstudieskolorna i dessa kommuner kan beskrivas som personberoende och det är inte ovanligt att lärarna känner sig utlämnade och ensamma i sina arbeten. Ungefär hälften av de skoldagar som följdes präglades i högre grad av omsorg än av kunskap (s. 43).

I Skolinspektionens rapport (2010) bygger granskningen på klassrumsobservationer av undervisningen i ämnet svenska. Studien, vilken genomfördes i 28 skolor i 21 kommuner, pekar i samma riktning:

Det finns en risk att undervisningen blir omsorgsinriktad och erbjuder en begränsad språklig lärmiljö som saknar kunskapsutvecklande utmaningar. Att få möjlig-

het att utveckla och därmed kvalificera sina förmågor, till exempel läsa, skriva och samtala, är en demokratisk rättighet för alla elever i skolan. Särskolans elever måste ha möjlighet att både känna trygghet och få kunskapsutvecklande stimulans för att en god social och kunskapsmässig utveckling ska kunna ske (s. 6).

Även om de ovan nämnda granskningarna genomförts med varierande systematik och med olika fokus pekar de mot en problemställning, dvs. förhållandet mellan omsorg och kunskapsutmaning, som tycks framträda särskilt i undervisningen inom grundsärskolan inklusive träningsskolan. Under ca 75 år gavs vidareutbildning vid Slagsta seminarium och Slagstapedagogiken som utbildningen byggdes kring, verkar ha lagt grunden för det pedagogiska arbetet inom grundsärskolan och träningsskolan. Särskolans långa historia av att organiseras under landstingen (Berthén, 2007) kan förmodligen, till viss del, förklara varför verksamheten kan framstå som omsorgsorienterad och inte kunskapsutmanande. Den debatt som förts kring grundsärskolan inklusive träningsskolan väcker frågor om hur relationen mellan omsorg och kunskapsutmaning ser ut i vardagliga sammanhang i grundsärskolan och träningsskolan och om hur dessa perspektiv ska framträda i speciallärarutbildningen.

På väg mot en ny speciallärarroll?

Under de två senaste decennierna har Sverige anslutit sig till flera internationella deklarationer och överenskommelser, vilka fört med sig nya perspektiv i form av att frågor om inkludering, likvärdighet, jämlikhet och delaktighet fått större utrymme i förhållande till utbildningssammanhanget och vilka genom sitt innehåll problematiserar idén om att ha en egen skolform för elever med utvecklingsstörning. Tänkandet om vad som är möjligt för elever med utvecklingsstörning har förändrats över tid i takt med nya teoretiska modeller för hur interaktion, deltagande och lärande går till i institutionella sammanhang utvecklats. Ett intressant exempel utgörs av några av de skådespelare som är anställda av Moomsteatern (LUM, 2005) vilka läst uppdragsutbildningar genom teaterhögskolan, vilket utmanar de föreställningar om vilka utbildningsvägar som finns för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Samtidigt framträder bilden av grundsärskolan som en än mer särskild skolform, som återigen har en egen läroplan (Lgr 11) och behöver särskilda lärare.

Lärare som verkar inom grundsärskolan och träningsskolan behöver alltså förhålla sig till en pedagogisk praktik som i många avseenden präglas av dilemman. Den forskning som genomförts utifrån frågeställningen om det finns någon särskild pedagogik inom särskolan har inte kunnat finna någon tydligt utmejslad sådan. Däremot har flera studier visat att tillhörigheten och kanske därmed också undervisningen inom särskolan och gymnasiesärskolan har betydelse för elevernas framtida möjligheter både vad det gäller inträde på arbetsmarknaden och möjligheter till sociala relationer (Rosenqvist, 1988; 1991; Sonnander & Emanuelsson, 1993; Molin, 2008). En central fråga, med referens till titeln på Berthéns (2007) avhandling är hur framtidens speciallärare med inriktning utvecklingsstörning kan bidra till att inte förbereda eleverna för särskildhet?

Å ena sidan kan det sägas att idén om en speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning bygger på en tankemodell som innebär att det finns särskilda metoder och en särskild pedagogik för elever med utvecklingsstörning och

att dessa elever behöver särskilda lärare – något som forskningen visat att det inte finns så särskilt tydliga indikationer om (Rosenqvist, 1996; Blom, 1999; Berthén, 2007). Å andra sidan har granskningar, inspektioner (Wahlström, 2000; Skolverket, 2001; Skolinspektionen, 2010) och forskning (Blom, 2003; Berthén, 2007; Östlund & Rosenqvist, 2008) visat att det inom grundsärskola och träningsskola finns ett behov av lärare med en kompetens som inte på ett ensidigt sätt reproducerar stereotypa uppfattningar om vad undervisning inom skolformen grundsärskola innebär, utan istället för in nya perspektiv om vad lärande och deltagande kan innebära.

Det senaste årets debatt utifrån de granskningar som gjorts av Skolinspektionen (2010; 2011) har varit välbehövliga och har satt fokus på en problematik som uppmärksammats under en längre tid i forskningen (Tideman, 2000; Rosenqvist, 2007b; 2009). Skall vi behålla ett system med en särskild skolform är det rimligt att det ställs krav om att elever inte tas emot utan att vara utredda eller att utredningarna är bristfälliga. Dock är denna problematik av ramkaraktär och framöver, är det min förhoppning, att istället fokus riktas mot grundsärskolan och träningsskolans pedagogiska praktik. Den mest framträdande kritiken i förhållande till det inre arbetet i särskolan under det senaste decenniet kan sammanfattas i att verksamheten är mer omsorgsorienterad än kunskapsutmanande. Frågor som bör ställas i relation till omsorgs- och kunskapsbegreppet är huruvida omsorgen genomförs utan kunskapsutvecklande ambitioner eller kunskapsutmaningen genomförs utan inslag av omsorg? Aspelin (2010) belyser det problematiska i att polarisera skolans omsorgsfunktioner och kunskapsutvecklande funktion eftersom dessa utifrån en relationell utgångspunkt är starkt förknippade med varandra. I begreppen formuleras en av de blivande specialläararnas mest centrala (och mest komplexa uppgift), nämligen att i sin relation till eleven ställa relevanta krav. Det innebär i sig inget egentligt problem att undervisningen framstår som omsorgsorienterad förutsatt att undervisningen behandlar det som det är tänkt att eleverna skall lära. Problematiken med en omsorgsorienterad undervisning blir dock framträdande om den blir alltför tillrättalagd och med lågt ställda krav som inte står i relation till det innehåll som läroplan och kursplaner föreskriver.

Melander och Sahlström (2010) skriver fram att lärande bör förstås som ”förändrat deltagande i interaktion i sociala aktiviteter” (s. 11). Ett sådant synsätt bidrar till förändrade sätt att förstå processer av lärande och socialisation och kopplas dessa perspektiv till ett deltagandeperspektiv på lärande och kan ses som en motreaktion till mer konstruktionistiska utgångspunkter om lärande som i högre utsträckning betonar elevernas mentala kapaciteter. Lärande utifrån ett deltagandeperspektiv blir synonymt med förändring och ett dialektiskt förhållande mellan individ och samhälle blir en grundläggande förutsättning i undervisningen. Kanske bör vi i ett sådant sammanhang betrakta de lärare som kommer att utbildas inom speciallärar- och specialpedagogutbildningarna som lärare som inom ramen för institutionella praktiker arbetar med lärande och socialisation förstått som förändring? Förändringsbegreppet har tidigare relaterats till uppdraget som speciallärare och Bladini (1990) använder begreppet *förändringsagent* för att benämna den förändrade roll som speciallärarna fick som en konsekvens av Lgr 80. I relation till att betrakta lärande som förändring bör begreppet i större utsträckning

förstås i förhållande till hur det används i Östlund och Rosenqvist (2008) för att benämna den roll som lärare med specialpedagogiska uppgifter kan ha i en inkluderande skolverksamhet. En roll som i första hand är skolformsöverskridande och inte är knuten till vissa kategorier av elever utan istället bör ha ett interaktionellt fokus och arbeta med elevers interaktion och deltagande i skolans både mer formella och informella sammanhang. I förhållande till tidigare speciallärarutbildningar så fanns framförallt ett individperspektiv representerat, ett perspektiv som inom pedagogisk forskning ifrågasatts och lämnats till förmån för mer relationellt inriktade perspektiv på lärande.

Om speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning är svaret på en fråga om kompetensutvecklingsbehov och en förutsättning för att kunna undervisa i grundsärskolan och träningsskolan kan frågan i första hand inte riktas mot en ökad fokusering på kunskaper om arbetssätt i förhållande till individen utan måste riktas mot interaktionella, relationella och föränderliga processer i vilka värden om *inkludering, likvärdighet, jämlikhet* och *delaktighet* grundläggs.

Referenser

Anderson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation: en studie av elever med hörselnedsättning i särskolan.* Diss. Lund: Univ.

Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar.* Malmö: Gleerups.

Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv.* Diss. Karlstad: Karlstads universitet.

Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter.* Diss. Göteborg: Univ.

Blom, A. (1999). *Särskilda elever: om barn i särskola: bedömningsgrunder, ställningstaganden och erfarenheter.* Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten, Socialtjänstförvaltningen.

Blom, A. (2001). *Vem undervisar särskolans elever?: delrapport 1 i projektet "Det särskilda med särskolan".* Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.

Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden: att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar Delrapport 2, i projektet "Det särskilda med särskolan."* Stockholm: FoU-enheten, Socialtjänstförvaltningen.

Brockstedt, H. (2000). *Slagsta skola och seminarium och dess föregångare: skolan för sinnesslöa barn i Stockholm: ideologi och praktik i undervisningen av barn med utvecklingsstörning 1870-1950.* Diss. Stockholm: Univ.

Domfors, L. (2000). *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade: en lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar.* Diss. Örebro: Univ.

DSU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning.* Stockholm: Utbildningsdepartemenet.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt. Stockholm: Statens skolverk.*

FN (1995). *Standardregler.* Stockholm: Utrikesdepartementet.

Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia.* Stockholm: Gothia.
Göransson, K. (1995). *De liknade varandra men inte mer än andra: begåvningshandikapp och interpersonellt samspel.* Diss. Stockholm: Univ.
LUM (2005). Uppdrag MOOMS. I: *Lunds universitet meddelar,* nr 5, s. 3-5.
Lärarnas tidning (2011). Legitimationen slår hårt mot särskolan. I: *Lärarnas tidning*. http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2011/11/02/legitimationen-slar-hart-mot-sarskolan [2011-12-01].
Lärarhögskolan i Malmö (u.å.). *Anvisningar för specialarbete.*
Lärarhögskolan i Malmö (1978). *Pedagogikutbildningen på speciallärarlinjen VT 1978.*
Malmö högskola (1999). *Kursplaner för specialpedagogisk påbyggnadsutbildning 60 poäng, komplicerad inlärningssituation.*
Melander, H. & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion.* Stockholm: Liber.
Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar: om övergången mellan gymnasiesärskola och arbetsliv.* Trollhättan: Högskolan Väst.
Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik.* Lund: Studentlitteratur.
Nordström, S. G. (1968). *Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921: utvecklingen i relation till differentieringsproblemet.* Diss. Uppsala: Univ.
Rappe, T. (1901). Skolor för idioter., I: Sundbärg, G. (red). *Sveriges land och folk: historisk-statistisk handbok.* Stockholm: Norstedt, s. 285-286.
Rappe, T. (1903). *Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning.* Stockholm: O. von Feilitzen.
Rosenqvist, J. (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv: om lärares och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet.* Diss. Lund: Univ.
Rosenqvist, J. (1991). L*evnadsförhållanden bland före detta särskolelever.* Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (red.) (1996). *Slutrapport från projektet: Integrering av elever med psykisk utvecklingsstörning: en utvärdering av teori och praktik.* Lund: Pedagogiska institutionen.
Rosenqvist, J. (2007a). Landvinningar på väg mot en skola för alla. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige,* 12 (2), s. 109-118.
Rosenqvist, J. (red.) (2007b). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige: om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i Särskolan: ett samarbetsprojekt mellan Specialpedagogiska institutet och Högskolan Kristianstad.* Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
Rosenqvist, J. (red.) (2009). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Delstudie 2. Särskoleelever med utländsk bakgrund i storstäder.* Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, nr 4.
Rudvall, G. (2001). *Lärarutbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden.* Malmö: Malmö högskola.
Røren, O. (2007). *Idioternas tid: tankestilar inom den tidiga idiotskolan 1840–1872.* Diss. Stockholm: Univ.

SFS 1944:477. *Lagen om obligatorisk undervisning för bildbara sinnesslöa barn.*
SFS 1967:940. *Lag angående särskilda omsorger för vissa psykiskt utvecklingsstörda.*
SFS 2001:23. *Examensordning för specialpedagogexamen.*
SFS 2008:132. *Examensordning för speciallärarexamen.*
SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Fritzes.
SFS 2011:186. *Examensordning för speciallärarexamen.*
SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor.* Stockholm: Fritzes.
Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs.* London: Routledge.
Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan.* Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen.
Skolinspektionen (2011). Särskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande. Stockholm: Skolinspektionen.
Skolverket (1999). *Barnomsorg och skola i siffror. 1999. D. 2, Barn, personal, elever och lärare.* Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2005). *Riksnivå 2005: Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning.* D. 2, Barn, elever och personal: förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, förskola, öppen förskola, familjedaghem, fritidshem, öppen fritidsverksamhet, förskoleklass, grundskola, Sameskola, specialskola, särskola, gymnasieskola, Komvux, Särvux, nationellt centrum för flexibelt lärande (CFL), svenskundervisning för invandrare (SFI), kompletterande utbildningar och Svensk utbildning i utlandet. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2010b). *Riksnivå 2010: Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning.* D. 2, Barn, elever och personal: förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, förskola, öppen förskola, pedagogisk omsorg, fritidshem, öppen fritidsverksamhet, förskoleklass, grundskola, sameskola, specialskola, särskola, gymnasieskola, Komvux, Särvux, svenskundervisning för invandrare (Sfi), kompletterande utbildningar och svensk utbildning i utlandet. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2010a). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvux: ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling.* 2. uppl. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011.* Stockholm: Fritzes.
Sonnander, K. & Emanuelsson, I. (1993). *Utvärdering genom uppföljning av elever. VIII. Svagbegåvades inträde på arbetsmarknaden. En uppföljningsstudie till 23 års ålder av svagbegåvade elever i vanlig skola.* Rapport från Högskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik och Uppsala universitet, Institutionen för psykiatri.
SOU 1999:63. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Stockholm: Fritzes.
SOU 2004:98. *För oss tillsammans: om utbildning och utvecklingsstörning.* Stockholm: Fritzes.
Socialdepartementet (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning.* Stockholm: Fritzes.
Söder, M. (1979). *Anstalter för utvecklingsstörda: en historisk-sociologisk beskrivning av utvecklingen.* Stockholm: Ala.
Söder, M. (1981). *Vårdorganisation, vårdideologi och integrering: sociologiska perspektiv på omsorger om utvecklingsstörda.* Uppsala: Univ.

Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole. Fra vision til virkelighed.* København: Gyldendal.
Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning.* Lund: Studentlitteratur.
Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
Vernersson, I. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* Linköping: Univ.
WHO (2001). *International classification of functioning and health (ICF).* Geneva: World Health Organisation.
Wahlström, K. (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar, regeringsuppdrag om särskolan, oktober 2001.* Dnr 2000:2037. Stockholm: Skolverket.
Östlund, D. & Rosenqvist, J. (2008). *"Det går med små, små steg, man tänker inte på det förrän man börjar prata om det". En utvärdering av särskolan och resursskolorna i Lunds kommun 2006.* Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, nr 2.

Integrering och inkludering

Inclusive education in Sweden – past, present and future issues

Kerstin Göransson, Claes Nilholm & Gunnlaugur Magnússon

Introduction

We will initially provide a description of the emergence of the Swedish school system and the concept "a school for all". Then some indicators that can be used to study the inclusiveness of a school system are proposed. We will analyze in what sense the Swedish school system, including the independent schools; can be seen as inclusive in the light of these indicators. Finally, we will discuss possible future pathways for the Swedish system. Naturally, this latter discussion will be somewhat tentative. It should be noted that we are primarily concerned with issues at the system level and not with how inclusive practices are to be achieved in particular schools and classrooms, issues which had been dealt with by a range of researchers (e.g. Booth & Ainscow, 2002; Eggertsdóttir & Marinósson, 2005; Flem, Moen & Gudmundsdottir, 2004; McLeskey & Waldron, 2007; Nilholm & Alm, 2010; Slavin, 1996; Soodak, 2003; Tetler, 2000).

The emergence of the Swedish school system

It is of course impossible to provide a comprehensive description about the development of the Swedish school system in this context (for more elaborate accounts of different aspects of this topic see e.g. Axelsson, 2007; Egelund, Haug & Persson, 2006; Eriksson-Gustavsson, Göransson & Nilholm, 2011; Hjörne & Säljö, 2008; Sandin, 1995). Thus, only some of the more influential developments of importance to our topic will be outlined. The Swedish school system began to emerge and take form during the latter half of the 19th century. Early on there was a quest to create "one school for all". The early school system was divided into two different paths.

One which was travelled by children from poor backgrounds and involved just a few years of schooling before entering into work life. The other path was reserved for children coming from the wealthy part of the population. It involved many years of schooling and in some cases also studies at the university.

This dual system was criticized by influential liberal commentators as soon as before the middle of the 19th century. Several arguments were raised in this debate about the advantages and disadvantages of a comprehensive school system. The main arguments for the need to replace the dual system with "one school for all" were that it would reduce tension between classes in the emerging industrial society and provide opportunities for talented children from less privileged backgrounds. The evolving industrial society involved fierce social conflicts and several liberal politicians considered the school to be a place where the rising generations could learn to live in harmony with each other. The social democratic party, which gained influence steadily, considered the school system a way to provide a better future for the workers' children. To make a long story short, in the beginning of the 1960's the Swedish "one school for all", in the form of a 9 year compulsory school for (almost) all children was established.

There were, however, some aspects of the 9 year compulsory school that were hard to reconcile with the notion of "one school for all". First of all, the increasing urbanization involved an increase of segregated housing areas. Therefore, especially in larger cities, the children of wealthier parents tended to end up in the same schools and/or classrooms. Moreover, in order to make the compulsory school attractive for the upper classes, the demands of the curriculum were set quite high. Several children could therefore not reach the goals of schooling, which resulted in a dramatic increase in special education in the 1960's. Often special education was provided in a parallel system which, as the critiques of special education pointed out, involved the re-establishment of dual systems. In this way, the new system recreated the problems it was supposed to solve.

However, special support was increasingly being provided integrated with the regular education in the classroom. In addition, special schools were closing down as there were demands from parents and professional groups that children with disabilities should have the right to be integrated into the regular classroom. Thus, even if the 9 year compulsory school was not created with the needs of children with disabilities and/or in need of special support as a starting point, it did become more prone to let more and more children be part of its classrooms. On the other hand, several commentators raised questions about the appropriateness of the education provided in the "one school for all". A lot of children failed in school. However, the Swedish school system also came to be the system where the educational background of the pupils' parents had less importance, comparatively, for educational outcomes. Moreover, Swedish pupils did quite well in international comparisons of educational outcomes (Skolverket, 2009). To sum up, in the beginning of the 1990's it seemed as Sweden were doing well as regards both equity and educational outcomes. In addition, Sweden was also considered a comparatively integrated system. On the other hand, it should be pointed out that the system still recreated social structures to a large extent, that several children failed to reach the goals of the system and that not all children were thriving at school.

The latter points were more pronounced for children with disabilities/in need of special support. The dual structure of mainstream and special measures was also intact even if the two systems were more integrated than before.

Since the 1990's several changes have affected the Swedish school system. Most prominent is perhaps the decentralization of the system providing municipalities and teachers with increasing opportunities to structure educational processes. The development from a centralized rule-governed system to a decentralized goal-steered system meant that the municipalities and teachers became responsible for how the goals were to be achieved. The formulation of goals was however, still the responsibility of the state. Moreover, educational choice was incited, both between municipal schools but also by the introduction of independent schools. Englund (1993) discussed these changes in terms of a new way to look at schooling in the Swedish context, i.e. as a change from schooling as a public good to schooling as a private good. The changes discussed by Englund have developed as will be discussed later and schools have also become more accountable than before.

Since our focus in the present paper is on the inclusiveness of the Swedish school system we will focus our discussion on the situation for children in need of special support and/or with disabilities. In order to do so we will build upon an earlier analysis of the inclusiveness of the Swedish municipal schools (Göransson, Nilholm & Karlsson, 2011). Additionally, we will supplement these analyses with some recent data from a questionnaire about the work with children in need of special support in Swedish independent schools (Göransson, Magnusson & Nilholm, submitted) and some additional data about independent schools. Thus, our aim is to provide an as comprehensive picture as possible of the inclusiveness of the Swedish 9 year compulsory school. Before turning to the actual analyses of the school system we believe that it is necessary do discuss the notion of inclusion, especially how we come to define it in our investigation of the Swedish system.

One word – different meanings

Few words have been interpreted as differently as "inclusive education". Rosenqvist (2003) etymologizes the word "inclusion" and finds rather discouraging forerunners. In addition, Rosenqvist discusses the relation between the concepts "integration" and "inclusion". His discussion makes it clear that one has to be quite specific concerning what one means with these concepts. The problem is not only that there are different interpretations (Carlsson & Nilholm, 2004) but also that "inclusion" at times has been misinterpreted as being about physical presence only. This has been the case not least in the U.S. context where placing a child with disability within mainstream education all too often is referred to as "inclusive education".

According to our view the concept inclusive education has to do with the social, democratic and learning aspects of the whole school context. Emerging in an Anglo-Saxon context, it has had a remarkable success among special needs researchers and policymakers in many parts of the world. The significance of the cultural context for interpretations of inclusive education has been increasingly acknowledged (Slee, 2006). With these points of departure in mind we will approach the issue of how to define inclusive education vis-à-vis our purpose to investigate the inclusiveness of the Swedish system.

Inclusion and educational processes

Haug (1998) formulates what is perhaps the most influential notion of inclusive education in the Scandinavian context. It is an understanding of inclusion which is firmly grounded in discussion about social justice. He makes a case for participatory democracy in which social justice is interpreted as the right to participate. Haug underscores the importance of creating a community where the social and democratic aspects of education are in the foreground. In such a community, children will participate in the same (similar) situations, learn and develop self-confidence and a social network. Importantly, he argues that no child should be excluded or pointed out. We interpret this as meaning that no segregated organizational solutions or no downgrading labels should be used. Such labels could be of educational (slow learner, lagging behind) or psycho medical origin. However, it is not clear in what sense the outcome of the educational processes suggested by Haug will result in similarity or difference in educational outcomes. It should also be pointed out that he to a large extent addresses issues concerning collective aspects of educational activities which stand in a rather sharp contrast to the present individual frame of reference in understanding education, e.g. in terms of individual educational plans, number of individuals reaching the goals of schooling or individual work forms (Skolverket, 2009).

Inclusion and educational outcome

One reasonable way to understand inclusion is from the point of view of educational outcome, i.e. that every pupil will be equally prepared to enter into society. In this way, pupils should become similar during schooling. Dewey (1996, p. 139), while not speaking explicitly of inclusion, argues that schooling should provide children with the same tools. Thus, making children similar in compensating for social injustices is pointed out as a virtue of schooling. The argument put forward by Dewey in this context is based on two fundamental assumptions: 1) that it is possible to make children equally prepared when entering society, and 2) that it is desirable to do so.

Possibility of similarity implies that all children can reach the goals of the system. It implicitly builds on an environmental perspective in explaining the development of knowledge and skills. This line of thinking is at times implicit in sociologies of education where differences between children when leaving school are viewed as outcomes of the system rather than as having to do with possibilities inherent in children. The argument about similar outcomes of educational attainment is most often voiced with regard to social class, ethnicity and gender but should be kept in mind also in the discussion of special needs.

Our point of departure

We will use the notion of inclusion proposed by Haug as the lens through which we analyze the inclusiveness of the Swedish school system. For analytical purposes we will use the following three themes to trace the inclusiveness of the Swedish school system: values and goals; organization and placement of pupils; and the importance of categories for acquiring support. In our analysis we will pay special attention to the emergence of independent schools within the Swedish school system.

Values and goals

Regarding values and goals our starting point will be values formulated in the main national steering documents for the school, i.e. the Education Act and the National curricula for the different types of school forms included in the Swedish compulsory school system (see below). Even though there are different curricula, the fundamental values are the same. We will then continue to look closer at the right to participate as an indicator of the social justice of the school system. More precisely we will investigate the equity and equality of the school system in terms of freedom to choose school, opportunity to reach the knowledge goals and opportunity to participate in the social milieu of the school. We will also look into how the understanding of special needs is expressed within different levels of the school system in terms of a relational and deficit perspective.

The aims and goals of the compulsory school are formulated in the Education Act (SFS 2010:800) and National Curricula for the different types of schools included in the Swedish compulsory school (see below). The fundamental values are the same in the curricula and they apply equally to municipal schools and independent schools. In § 4 in the Education Act it says that the education is to convey and anchor respect for human rights and the fundamental democratic values that the Swedish society rests upon. It further says that particular consideration is to be taken to the different needs of children and pupils and that an aspiration is to compensate for differences in prerequisites to gain from education between children and pupils. The fundamental values in the National curriculum include democratic values, respect for each individual's worth, respect for the environment, basic values of social life, sanctity of human life, an individual's freedom and integrity, equal worth of all humans, equality between men and women, solidarity with the weak and vulnerable, the ethics borne by Christian tradition and Western humanism, individual sense of justice, generosity of spirit, tolerance and responsibility, the right to discover one's own uniqueness and thereby be able to actively participate in social life. It also states that education shall be nondenominational.

Of course the above paragraph is open to a wide range of interpretations. But several of the values seem to be compatible with values represented in inclusive education, although the concept is not mentioned.

Until around twenty years ago, a uniform school system with only public schools was regarded as one of the important aspect of the equity and equality of education. In the early 1990´s both left and right wing governments began stressing freedom of choice within the educational sector as a basic principle of a national school organization in a "free society" (Proposition 1991/92:95, p. 8). Making conditions of independent schools and municipal schools similar was considered to be one way of increasing the freedom of choice within the educational system. However, both Giota and Emanuelsson (2011) and Göransson, Magnusson and Nilholm (submitted) question whether this increased freedom of choice is equally applicable for pupils in need of special support as for pupils without any need of special support. The study by Göransson et al. for instance, shows that there is a lower amount of pupils in the independent schools and as many as 15 % of the independent schools state that they have had to refuse students in need of special support within the last three years on account of not getting enough subsidies from

the municipalities. They conclude that the increased freedom of choice seems to be less observable for pupils in need of special support than for some other groups of pupils.

Educational goals are formulated in course syllabi in the National curricula (Skolverket, 2011). They apply equally for municipal schools and for independent schools and they are the same in the whole comprehensive school which encompasses 98 % of the pupils within the compulsory school system. Educational goals can, however, be a double-edged sword with regard to inclusion. As pointed out by for instance Dyson and Millward (2000) learning goals must be achievable for all pupils. During 1998–2010 approximately 9-12 % of the pupils in grade 9 each year, did not pass the goals in Swedish, Mathematics or English (Skolverket, 2010). Persson, Holmström och Johansson (Skolverket, 2006) also conclude that the goal system that was introduced in the National Curriculum of 1994 forced teachers to realize that "goals to achieve" were unattainable for a large group of students with disabilities. They even quote a passage from the official government report that preceded the grading reform, where the investigators write: "There are however, pupils that – despite educational support and personal effort – do not have any possibility to pass in several subjects on account of different disabilities" (SOU 1992:86, p. 93; authors' translation). We mean that it is an open question if the new curriculum that came in to force the autumn term 2011, is less exclusive in this sense than the former curriculum.

Regarding the opportunity to participate in the social milieu of the school, few studies differ between public and independent schools or pupils in need of special support (c.f. Skolverket, 2001; Skolverket, 2007). However one study from public schools (Eriksson & Granlund, 2004) suggests that pupils with disabilities perceive themselves as participating to a lesser degree than pupils without disabilities. A survey of mental health among children and adolescents by the Swedish National Institute of Public Health (Statens folkhälsoinstitut, 2011) shows among other things that pupils with disabilities are reasonably content in school even if it is a slightly less amount than among pupils without disabilities. A majority also declares that they are comfortable with their teachers even if a slightly higher amount state that they seldom or never come to terms with their teachers. There is, however, a clear difference with respect to comrades and bullying. A greater amount of pupils with disabilities state that they seldom or never have fun together with their comrades or that they can speak with them about everything, or get support from them and that they help each other. It is also much more common that pupils with disabilities are afraid of other pupils, and they are bullied more often. According to the results, pupils with disabilities were overrepresented in the group of pupils that had considerable problems.

As regards the underpinning perspective on special needs we must first mention that in the late 1990's, three committees proposed a change in the Education Act regarding the term "students with special educational needs" (SOU 1997:108; SOU 1997:121; SOU 1998:66), to "pupils in need of special support", which now is the official wording. One might therefore say that the Education Act promotes an understanding of school problems that focuses on the relational character of the need for support, turning the spotlight from an individual pupil's

alleged shortcomings onto the school system's shortcomings.

It does however seem that this environmental perspective in line with an inclusive school only partly characterizes the compulsory school. A tendency to individualize school problems rather than contextualize them is evident in the way both municipal executives (Nilholm et al., 2007) and head teachers (Giota & Emanuelsson, 2011; Göransson et al., submitted) within the comprehensive school explain school problems. In the three studies a majority stated that the reasons for school problems arre pupils´ individual deficits and factors outside the school, for instance defective home environments. There does not seem to be any difference between independent and municipality schools in this respect. Results from Giota's and Emanuelsson's study indicate that between 97-99 % of the head teachers in municipality and independent schools state this. The study by Göransson et al. report that 81.3 % of the head teachers in independent schools state pupils' individual deficits as the reason for school problems. Results from the municipality survey (Nilholm et al., 2007) suggests that a similar attitude to reasons for being in need of special support exists within municipalities' school organizations, with a focus on individual deficits and factors outside the particular school. There does however seem to be a greater tendency to challenge this deficit perspective on municipality level than on school level. A greater amount of the municipal executives stated that poor adaption of the schools to cope with diversity, teacher ability or functioning of the classes as common or very common reasons for pupils being in need of special support (ibid.).

Organization and placement of pupils

On a national level, there is a division of responsibility between the Swedish National Agency of Education and the National Agency for Special Needs Education and Schools (SPSM), regarding special groups of pupils. Although Skolverket has responsibility for coordinating national initiatives for pupils with disabilities, it is the SPSM that coordinates state support for special needs education for pupils with disabilities. Consequently, there is a special agency whose main responsibility is pupils with disabilities.

The Education Act further excludes pupils in terms of *dividing the school system* in different types of schools for different categories of pupils[1]. The compulsory school is divided in comprehensive school, the Sami school, compulsory school for pupils diagnosed with intellectual disability, special schools – for pupils who are deaf or hard of hearing, who have impaired vision and additional disabilities, who are deaf or hard of hearing in combination with an intellectual disability, pupils with congenital deaf-blindness, and one school for pupils with profound speech and communication disorders. A majority of the pupils, 98 %, attend the comprehensive school.

---

[1]According to the law it is possible for parents to choose between comprehensive school and the different forms of special schools, except in the case of schools for pupils diagnosed with intellectual disability if there are exceptional reasons and with the child's best at focus (Public Law SFS 2010:800, Chapter 7, § 5).

On a general level there seems to be another division within the comprehensive schools system between municipal schools and independent schools as regards amount of pupils in need of special support. The amount of students *receiving* special support in municipality schools varies between 15.4 % (Nilholm et al., 2007) and 17.0-17.5 % (Giota & Emanuelsson, 2011) in different surveys. Corresponding amount for independent schools varies 11.8 % (Göransson et al., submitted) and 13.0-15.3 % (Giota & Emanuelsson, 2011).

In all the three studies the amount of students in need of special support is slightly higher in municipality schools as well as in independent schools. It therefore also appears that some students are excluded from the special support they have a right to. Studies also show that there are big variations regarding the amount of pupils receiving as well as being in need of special support both between municipalities (Nilholm et al., 2007; Persson, 1998; Skolverket, 2003) and between schools run by the municipalities as well as between independent schools (Giota & Emanuelsson, 2011; Göransson et al., submitted).

Regarding forms of provision of special support the Education Act (SFS 2010:800) states that special support should in the first instance be given within the class or group to which the pupil belongs (Chap. 3, § 7). If there are special reasons support may be provided in a special group (Chap. 3, § 11).

Comparisons between municipality schools and independent schools concerning the organization of special support must be made with caution as there are differences between data and analysis of data between the surveys. Both the study by Nilholm et al. (2007) and by Giota and Emanuelsson (2011) show that the most common solutions in both municipality schools and independents schools are that the pupil is part of the ordinary class but gets support from special education teacher either in the classroom or in a smaller group but less than 50 % of the time. Regarding organizational solutions in independent schools, reported results differ between the survey by Giota and Emanuelsson and the total population survey made by Göransson et al. Result from the survey by Göransson et al. (submitted) show that there is no form of special support that could be said to be typical or characteristic for independent schools. Most forms of support are reported common or very common in around 50-60 % of the schools. Results also show that 24.2 % of the independent schools state that they have no special pedagogues or special teachers working with special support. In the survey by Giota and Emanuelsson (2011) results show that the most common forms of support in independent schools were the same as in municipal schools.

There are however some trends that indicate that more segregated solutions are favored in independent schools. When asked what solutions were considered desirable, 20 % of the independent schools (Göransson et al., submitted) as compared to 10 % within municipalities' school organizations (Nilholm et al., 2007) stated that special groups where pupils spend more than 50 % of their time was a desirable solution. The survey by Giota and Emanuelsson (2011) show that in schools that stated that they had more than 20 % of pupils in need of special support it was a more common solution that pupils were placed in special groups in independent schools than in municipal schools.

The importance of categories for acquiring support

On a national level the Swedish schools system's governance documents seem to rarely rely on disability classifications. Instead the category "pupils in need of special support" is used in the Swedish legal documents. The category is specified in the Education Act as pupils who might be suspected to not reach the minimal level of knowledge goals stipulated in the National Curriculum or pupils who show other difficulties in their school situation (SFS 2010:800). The law also specifies that these pupils have a right to receive special support. There are however some exceptions. A diagnosis is necessary to be eligible for the special schools and the compulsory school for pupils with intellectual disabilities. In the ordinance for the SPSM it is also stated that their mission is to coordinate state support for pupils with disabilities (SFS 2011:130), which implies that a disability classification is needed to get support from the agency.

Studies also indicate that the closer you get to actual school practice the more importance is given to disability-based classification in order to get support. In the municipality survey a little over 37 % of the chief education officers stated that diagnosis was important for receiving special support (Nilholm et al., 2007). In the surveys to head teachers around 70 % in both independent and municipal schools stated that diagnosis was important (Giota & Emanuelason, 2011; Göransson et al., submitted). Taken as a whole the two groups of head teachers do not seem to differ from each other, the survey by Giota and Emanuelsson indicates however that a greater amount of head teachers in independent schools grade 1-3 stated that diagnosis was important for receiving special support.

The future ...

We will make a brief summary before turning to some speculations about the future of "inclusive" education in Sweden: After we provided a historical background to the present situation we analyzed the inclusiveness of the present Swedish comprehensive school including independent schools. More specifically, three themes where analyzed: 1) values and goals 2) organization and placement of pupils and 3) the importance of categories in acquiring support. According to Haug's (1998) conception of inclusive education all children should have a non-negotiable right to participate. The individual is supposed to learn and develop in the classroom community according to his/her abilities and needs. No child should be excluded or pointed out.

It is quite clear that the structure of the Swedish school system is not in line with these recommendations. The Swedish system is of a "compensatory" nature (cf. Haug, 1998) which means that individual children have to be singled out and labeled in order to receive special support. The importance of individual goals to be achieved strengthens this focus on individuals' shortcomings. In a similar vein, diagnoses are considered important in practice as a vehicle to receive special support, albeit the need for such a diagnosis is not spelled out in the legislative documents. It is not surprising then, that school problems are to a large extent seen as the problems of individuals, that it seems hard to celebrate difference and to view school problems in context. Haug's (1998) conception also involves a collective dimension which seems to partly stand in opposition to the focus on individuals in the Swedish school system.

From a different angle it is quite clear that a dual system is at play at different levels, but the two systems are also to a large extent integrated with one another. Anyway, this is a far cry from the challenge to the normal/special distinction formulated by Haug (1998). The distinction of course becomes more visible when viewing the segregated organizational solutions in the system, e.g. the special program for children with intellectual disabilities. At the same time, there are values expressed at different levels of the system that are compatible with Haug's (1998) conception. However, inclusive education is not a concept used in the school law or ordinances or in the curriculum. It should also be made clear that it is a hard task to analyze exactly what goals and values that are to be central in the Swedish comprehensive schools, since so many goals and values are identified and their relative importance are not spelled out clearly.

The independent schools are to a large extent part of the same system as the municipal schools and it seems premature to draw the conclusion that special needs are approached in fundamental different ways within independent schools. However, independent schools in general have fewer children that are defined as in need of special support.

So what is the future of "inclusive" education in Sweden? Any suggestions about this matter are of course speculative. Moreover, we will not attempt to ground our observations on firm empirical data. Rather, it is our observations as educational researchers that will form the basis for this tentative part of the paper. We believe that present Swedish educational policy could be understood as a result of two tendencies. On the one hand, there is a striving backwards, to schooling "as it used to be". Tomas Englund (1993) has succinctly used the phrase "the paradise lost" in order to characterize this aspect of the present educational policy. Maybe the most notable aspect of this first tendency is the will to increase central control over the educational system. The other tendency is to import solutions to educational problems from abroad. The increased importance of accountability and choice can be seen as emanating from this tendency. Interestingly, accountability in terms of national comparisons was also part of the "old" school while choice is a more modern invention and in its purest form connected to new public management and the marketization of schooling.

So what are the consequences as regards inclusive education of these tendencies in educational policies? The increased importance on knowledge goals and the new and higher demands on eligibility for upper secondary education will probably increase the number of children eligible for special support. Thus, it seems reasonable to expect that labels will continue to be important in the Swedish school system and that it might even become harder to celebrate differences. One factor partly outside of the school context which will contribute to an increased importance of labels is the neuropsychiatric movement (cf. Nilholm, submitted). But how will this affect the number of segregated organizational solutions within the system? This is a hard question to answer. However, one should keep in mind that is it possible that an increased focus on individual difficulties will give rise to more segregated solutions. An additional factor that might work in this direction is the possibility of school choice which might have the consequence that children in need of special support will tend to end up in the same schools. Maybe the most

important observation as regards these issues is that the idea about one school for all does not seem to be on the educational policy agenda. To put it crudely, it does not seem to be a priority that children encounter other children with different backgrounds in schools. Paradoxically, the equity issue is sometimes attended to and raises worries at the same time as differences between children with different backgrounds increase within the system.

On a more positive note, the increased attention to knowledge goals may in the long run raise the levels of goal attainment. But at the same time there is the risk that other values attributed to inclusive education, such as the development of citizenship and a sense of community and, critical thinking, solidarity, joy of learning etc. will become embedded in the background when the sole factor of accountability is achievement. We would here like to remind of Stephen Ball´s words regarding education policy which he means has "to recover a language of and for education articulated in terms of ethics, moral obligations and values" (p. 185). An additional risk for the future lies at the heart of schooling itself and has to do with the recruitment of teachers. The low salaries, the increasing load of administrative tasks and not least the demonization of the educational system in media and politics will probably make it harder to recruit teachers. Having said all this about the future of "inclusiveness" in the Swedish school system, we take some comfort in the fact that one cannot predict the future.

References

Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass – Skola, begåvning och styrning 1910–1950* [The right pupil in the right class – school, aptitude and governance 1910–1950] (Linköping Studies in Arts and Science No. 379). Linköpings universitet, Institutionen för Tema.

Ball, S. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education.* London: Routledge.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion [Democracy and inclusion – a conceptual discussion]. In: *Utbildning och Demokrati*, 13 (2), pp. 77-95.

Dewey, J. (1916/1996). *Demokrati och utbildning [Democracy and Education]*. Göteborg: Daidalos.

Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs – Issues of innovation and inclusion.* London: SAGE.

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv* [Inclusive education in a Scandinavian perspective]. Stockholm: Liber.

Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. (eds.) (2005). *Pathways to inclusion – a guide to staff development.* Universtity of Iceland Press. Reykjavík.

Englund, T. (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good" – en svensk skola i omvandling?* [Education as "public" good or "private" good – a changing Swedish school system]. Pedagogisk forskning i Uppsala, 108.

Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparision of students with disabilities and students without disabilities. In: *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6 (3), pp. 206-224.

Eriksson-Gustavsson, A-L., Göransson, K. & Nilholm, C. (2011). Inledning [Introduction]. In: Eriksson-Gustavsson, A.-L., Göransson, K. & Nilholm, C. (eds.). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan.* Lund: Studentlitteratur, pp. 13-32.

Flem, A., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. In: *European Journal of Special Needs Education,* 19 (1), pp. 85-98.

Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skol*or [Special educational support, to who and how? Head teachers handling of policyquestions about the support in municipal and independent schools]. Gothenburg: Department of pedagogics and special needs education.

Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011). *Inclusive education in Sweden? A critical analysis.* In: International Journal of Inclusive Education, 15 (5), pp. 541-555.

Göransson, K., Magnusson, G. & Nilholm, C. (submitted). Challenging traditions? Pupils in need of special support in Swedish independent schools.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning* [Educational dilemma – special education]. Stockholm: Skolverket.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla* [Taking place in a school for all]. Stockholm: Liber.

McLeskey, J. & Waldron, N. L. (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms. In: *Intervention in School and Clinic,* 42 (3), pp. 162-168.

Nilholm, C. (in press). Pedagogisk utmaning – barn och elever i svårigheter [Educational challenge – children and pupils in difficulties]. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M. & Runesson, S. (2007). K*ommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. En enkätundersökning* [Municipalities' work with pupils in need of special support. A survey]. Jönköping: School of Education and Communication, Jönköping University.

Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? On inclusiveness, teacher strategies, and childen´s experiences. In: *European Journal of Special Needs Education,* 23 (3), pp. 239-252.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – motiveringar, genomförande och konsekvenser* [Contradictory special eduction – motivations, realisation and consequences]. Special education report no. 11. Gothenburg: University of Gothenburg, department of special needs education.

Proposition 1991/92:95. *Om valfrihet och fristående skolor* [On choice and and independent schools in Sweden]. Stockholm: The Swedish Parliament.

Rosenqvist, J. (2003). Integreringens praktik och teori [The practice and theory of integration]. In: SOU 2003:35. *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning.* Delbetänkande av Carlbeck-kommittén, pp. 255-274.

Sandin, B. (1995). Skapandet av det normala barnet [The creation of the normal child]. In: Bergqvist, K., Pettersson, K. & Sundkvist, M. (eds.). *Korsvägar. En antologi om möten mellan unga och insitutioner förr och nu.* Stockholm: Symposium, pp. 55-64.

SFS 2010:800. *Skollagen* [Education Act]. Stockholm: Swedish Code of Statutes.

SFS 2011:130. *Förordning med instruktion för Specialpedagogiska skolmyndigheten* [Ordinance with instruction for the National Agency for Special Needs Education and Special Schools]. Stockholm: Ministry of Education.

Slavin, R. E. (1996). *Education for all: Contexts of learning.* Lisse, France: Swets and Keitlinger.

Slee, R. (2006). Critical analyses of inclusive education policy: An international survey. In: *International Journal of Inclusive Education,* 10 (4-5), pp. 293-294.

Skolverket (2001). *Ung i demokrati – Grundskoleelever* [Youth in democracy – Pupils in the compulsory school system]. Stockholm: Swedish National Agency for Education.

Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* [Analysis of remedial programmes and special support in the comprehensive school]. Stockholm: Swedish National Agency for Education.

Skolverket (2006). *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder* [On others´condition – the school and pupils with disabilities]. Stockholm: Swedish National Agency of Education.

Skolverket (2007). *Attityder till skolan 2006 – elevernas och lärarnas attityder* [2006 survey of attitudes toward the compulsory schools system – Pupils and teachers]. Stockholm: Swedish National Agency for Education.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer* [What influences results in the Swedish comprehensive school? The importance of different factors]. Stockholm: Swedish National Agency for Education.

Skolverket (2010). *PM – en beskrivning av slutbetygen i grundskolan våren 2010* [Memo – a description of final grades in the comprehensive school spring 2010]. Stockholm: Swedish National Agency of Education.

Skolverket (2011). *Läroplan för det grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Curriculum for the comprehensive school, the preschool class and the leisure-time center]. Stockholm: Ministry of Education.

Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. In: *Theory into Practice*, 42 (4), pp. 327-333.

SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av betygsutredningen* [A new grading system. Final report from the grading committée]. Stockholm: Ministry of Education.

SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter* [Keeping the school system intact. The right to to the written word and opportunities for preschools and schools to prevent and meet reading and writing problems]. Stockholm: Ministry of Education.

SOU 1997:121. *Skolfrågor – Om en skola i en ny tid. Betänkande från Skolkommittén* [School issues: About a school in a new era. Report from the school committee]. Stockholm: Ministry of Education.
SOU 1998:66. *FUNKIS – Funktionshinderade elever I skolan. Slutbetänkande av utredningen om funktionshindrade elever i skolan* [Final analysis on pupils with disabilities]. Stockholm: Ministry of Education.
Statens folkhälsoinstitut (2011). *Hälsan hos barn och unga med funktionsnedsättning* [The health of children and youths with disabilities]. Östersund: Swedish National Institute of Public Health.
Tetler, S. (2000). *Den inluderande skole – fra vision till virelighed* [The inclusive school – from vision to reality]. Köpenhamn: Gyldendal.

Att diagnostisera till inkludering – en (upp)given fundering?

Peter Karlsudd

Inledning

Kunniga och viljestarka personer har med utgångspunkt i forskning argumenterat och arbetat för att normalitetsbegreppet ska upphävas och att människor som nu definieras som varande med respektive utan funktionsnedsättningar mycket väl kan lära, arbeta och leva tillsammans. Trots detta har det konkreta resultatet av denna strävan inte varit särskilt imponerande vilket i synnerhet gäller i skolans värld. I denna värld har elevsammansättningen blivit alltmer homogen och skillnaderna mellan skolor och mellan olika elevgrupper har blivit allt mer påtaglig. Skolan möter ofta elever i behov av stöd med åtskiljande lösningar, bland annat i form av särskilda undervisningsgrupper (Skolverket, 2009). Även fritidshemsverksamheten är mer uppdelad i dag än för 20 år sedan (Karlsudd, 2011a) och i förskolan finns tecken på en liknande utveckling. Lusten att diagnostisera, kategorisera, nivågruppera och segregera är påtaglig bland våra beslutsfattare.

När jag i början på 1990-talet påbörjade min forskarutbildning, bestämde jag mig för att undersöka vilken fritidshemsform som kunde vara den mest lämpliga för barn som bedömdes vara i behov av särskilt stöd. Barn klassificerade för mottagande i särskolan fick utgöra urvalsgruppen. Min inledande frågeställning var tydlig eftersom det föreföll finnas två alternativ för att organisera en pedagogisk verksamhet för barn med denna klassifikation. Antingen inrättades en segregerad eller en integrerad verksamhet. I den integrerade möttes barn med och barn utan behov av särskilt stöd. För mig var det bara att undersöka vilket av dessa alternativ som generellt hade den största pedagogiska potentialen. Undersökningen skulle

vara nyttig och mitt bidrag skulle i bästa fall vägleda kommunerna i deras planerande av en framtida skolbarnsomsorg.

I mina inledande litteraturstudier granskade jag tidigare utförda undersökningar från förskolans och skolans verksamhet där integrering av barn och ungdomar med utvecklingsstörning stod i centrum (t.ex. Emanuelsson, 1983; Söder, 1980; Wolfensberger, 1985; Hill & Rabe, 1987; Rosenqvist, 1996). Några studier från fritidshemmets verksamhet gick inte att finna. Efter det att jag läst en rad arbeten från etablerade forskare inom området, kom mål och viljeinriktning i styrdokumenten att bli allt tydligare. Jag kom till insikt om att problemområdet inte gällde ett val mellan två alternativa metoder, en utgångspunkt som nu kändes ihålig och platt. Jag stod för ett betydligt mer inåtriktat val, nämligen att positionera min pedagogiska grundsyn i ett värdegrundat existentiellt (ontologiskt) och kunskapsteoretiskt (epistemologiskt) ställningstagande.

Ett normativt synsätt

Det är många politiker och lärare som ser integration och segregation som ett val mellan olika redskap i en pedagogisk verktygslåda. Premissen för min studie var att om vi ska uppfylla de mål som anges i internationella överenskommelser, skollag och läroplan så är en segregerad verksamhet utesluten. En segregerad verksamhet är ett certifikat på misslyckande. Målen för skolans och fritidshemmets verksamhet handlar inte bara om att göra barnen skickliga i meningen att svara upp mot traditionella kunskapskrav och färdigheter utan också om att fostra medborgare till solidaritet och empatisk förmåga. Dessa mål betonades än tydligare i det styrdokument som gällde för fritidshemmen vid tidpunkten för mitt avhandlingsarbete. Med insikten att måluppfyllelse inte med trovärdighet skulle kunna uppnås i en segregerad verksamhet, valde jag därför att inte studera de fritidshem som enbart samlade barn från särskolan. Nu gällde det både att se vilka integrerade verksamheter som bäst svarade upp mot de mål som angavs och att lära av positiva exempel. Mitt ställningstagande kan säkert upplevas som normativt och politiskt vilket det helt klart är. Att ta ställning i pedagogikens grundfrågor om samhällssyn, människosyn, kunskapssyn och etiksyn låter sig inte göras utan att uppfattas på detta sätt.

Att vara normativ innebär att ha en uppfattning om hur något bör vara, alltså vägledande för mänskligt liv och handlande. Många gånger tolkas termen normativ som en norm om hur något ska vara. En annan tolkning är att termen står för hur något kan vara. Med detta synsätt borde normativitet vara ett riktmärke för den pedagogiska forskningen. All pedagogisk forskning är normativ i den meningen att den bygger på forskarens och problemets förankring i kunskapsteoretiska ställningstagande. Forskarens utgångspunkter är dock inte alltid de som beslutsfattarna efterfrågar. Andra forskningsområden är givetvis också normativa även om motsvarande diskussioner sällan förs där. Om en cancerforskare upprätthåller ett kritiskt och dialektiskt perspektiv genom att även undersöka vilka eventuella positiva konsekvenser en utbredning av cancer kan ha för framtiden, är det inte särskilt troligt att detta skulle upplevas som en mera objektiv och normfri forskning. Troligen skulle en forskning som denna upplevas som det motsatta och troligen uppfattas som motbjudande och onödig. De grundläggande värdena

ligger här fast, ett postulat är etablerat. Om däremot en forskare inom humanvetenskapen inte upprätthåller perspektivet att särskiljande och segregerande i olika skolformer kan ha positiva effekter för elever och kan vara en tänkbar väg för att bygga ett framtida samhälle betraktas hon/han som normativ och subjektiv. De grundläggande värdena är här inte lika väl förankrade.

Vägen mot en gemensam utgångspunkt är lång. Det kan därför vara klokt att alltid belysa frågan ur perspektiv som inte överensstämmer med forskarens grundsyn. Mitt råd till blivande kolleger blir därför att problematisera, beforska och kontrastera det alternativ som ställs mot integrering, nämligen segregering. Det kan säkert vara svårt att med trovärdighet inta ett för den egna värdegrunden motsatt ontologiskt och epistemologiskt perspektiv men så länge ett inkluderande synsätt inte kan räknas som ett postulat eller ännu starkare, som ett axiom, är detta klart önskvärt. Om man överhuvudtaget ska ha en möjlighet att erhålla forskningsmedel är denna åtgärd sannolikt viktig. Åtskilliga ansökningar från den relationella sidan av forskningsfältet har stämplats som normativa och utvärderande medan t.ex. specialpedagogik med inriktning på läs- och skrivproblem inte omfattas av samma omdömen. Att utgå från att färdigheterna läsa och skriva är viktiga betraktas inte som normativt.

Specialpedagogikens erbjudande

Den verksamhet som erbjuds barn i behov av särskilt stöd, till exempel barn med utvecklingsstörning, definieras oftast som specialpedagogik. Vad utmärker då denna särskilda och speciella typ av pedagogik? Inte sällan är särskilda undervisningsmetoder det centrala, en särskilt anpassad metodik till gruppen mindre skolskickliga elever. Metodiken utövas vanligen i särskilda grupper och fokuserar bland annat på kompensation och färdigheter. Ofta är det så kallade kärnämnen som är i centrum för verksamheten. Många gånger koncentreras undervisningen kring svårigheter och avvikelser. Den genomförs av en liten personalgrupp, ofta avskilda från den reguljära skolverksamheten. I denna typ av verksamhet föreligger det en större risk för diskriminering och stigmatisering. Den pedagogiska värdegrund som innefattar samhällssyn, människosyn, kunskapssyn och etiksyn är många gånger otydlig i det pedagogiska arbetet. De mest centrala didaktiska positionerna och frågeställningarna i den praktiknära specialpedagogiska diskursen handlar om nu och hur. Varför, vad och sedan lyser med sin frånvaro. Det är denna ”snäva ansats” som har störst representation i skolans verksamhet.

Specialpedagogik, med differentiering som modell, påverkar elevernas resultat negativt. De positiva effekter som kan uppnås genom den differentiering som placerar högpresterande elever i samma grupp, förloras i motsvarande utsträckning genom placering av lågpresterande elever tillsammans. Dessutom uppstår andra negativa konsekvenser som exempelvis sämre självuppfattning i så kallat negativt differentierade klasser (Skolverket, 2009). Det finns även forskning som visar att i de grupper där särskilt skolskickliga elever förs samman, ibland kallade elitklasser, kan elevernas självuppfattning riskera att påverkas i negativ riktning (Marsh, 1987; Lüdtke, Köller, Marsh & Trautwein, 2005). Inom den internationella forskningen visar resultat från en mängd studier på förekomsten av stigmatiseringseffekter orsakade av särskilt stöd, speciellt om det organiseras under differentierande

former (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Att göra specialpedagogiken särskild från övrig pedagogik och överlåta den till en särskild yrkeskategori leder lätt till experttänkande och segregering. Utbildning av särskilda pedagoger, som specialpedagoger och speciallärare, kan bekräfta den klassiska och tyvärr alltför aktuella definitionen av specialpedagogik. ”En speciell undervisning för speciella elever genomförd av speciella lärare i speciella miljöer” (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001, s. 10). Att låta ett antal experter arbeta i särskilda miljöer med elever som definieras som avvikare, i många fall med stöd av samma experters utlåtande, leder lätt till att andra pedagoger fråntas ansvaret för denna åtskilda grupp. Inte sällan bygger därefter dessa experter, om än omedvetet, en distans till övriga lärare (Karlsudd, 2011b). Specialläraren och specialpedagogen har i denna kontext utvecklats till att bli exkluderingspedagoger.

Den motsatta, integrerande, inriktningen av specialpedagogiken har inte samma fasta grund i den specialpedagogiska verksamheten. Den kännetecknas av en väl förankrad ideologisk hållning, där möjligheter och likheter blir centrala och där arbetet engagerar samtliga på skolan. Undervisningens innehåll ger stort utrymme för områden som etik, moral, jämlikhet och solidaritet vilka integreras i övriga ämnen. I den vida verksamheten är integration ett villkor och målet är en inkluderad verksamhet vilken utmärks av positiva attityder mot den grupp som behöver extra stöd. Risken för exkludering och diskriminering är betydligt mindre i denna typ av inriktning (Karlsudd, 2011b). Specialläraren och specialpedagogen fungerar i denna modell som inkluderingspedagoger.

Selektering och sortering

Det senaste decenniet har en kategorisering och selektering till särskilda undervisningsgrupper och skolformer ökat drastiskt. I kunskapsöversikten ”Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?” (Skolverket, 2009) görs tydligt att särskiljande lösningar är frekvent förekommande. I olika studier som refereras i rapporten framträder även att andra former av differentiering inom den sammanhållna grundskolans ram är relativt vanliga. Fyra av tio grundskoleelever går i nivåindelade grupper i ett eller flera ämnen.

Skolverket rapporterar att elevökningen i den obligatoriska särskolan var drygt 50 % mellan läsåren 1995/96 och 2005/06. Här finns en stor variation mellan kommunerna då närmare 70 % av kommunerna hade större ökning. Den procentuella ökningen var som störst i de mindre kommunerna. Andelen elever i särskolan var läsåret 2009/10 cirka 1,4 % (cirka 12.100) av eleverna i grundskolan. Elevökningen har inte stått i proportion till variationer i elevantalet i grundskolan och kan inte heller relateras till någon fastställd ökning av antalet barn med intellektuella funktionshinder i befolkningen som helhet (Skolinspektionen, 2011). Uppenbarligen har kraven på en grund- och gymnasieskoleelev ökat det senaste årtiondet. Skolan har i praktisk handling omdefinierat gränserna för utvecklingsstörning.

Andelen särskoleelever som är integrerade i grundskoleklasser har under de senaste 20 åren ökat blygsamt från 12 % till 15 %, detta med stor variation i landet. Ungefär 5 % av gymnasiesärskolans elever räknas som integrerade elever (Skolverket, 2009). Integrationen har uppenbarligen gått långsamt möjligen parallellt med att minnet av de integrativa formuleringarna i styrdokumenten bleknat.

Barn i grundsärskolan är en heterogen grupp där barn med lindrig utvecklingsstörning ofta befinner sig i gränslandet mellan grundskolan och grundsärskolan. Det är i denna grupp som ökningen av antal barn i grundsärskolan genom åren har funnits (Skolinspektionen, 2011). Det finns en risk att barn tas emot i grundsärskolan, trots att de med rätt stödinsatser har förutsättningar att nå grundskolans kunskapsmål. Dessa barn, som utan omsorgsfull utredning riskerar att felaktigt bedömas tillhöra särskolans målgrupp, är exempelvis barn med dyslexi och barn med koncentrationssvårigheter. Skolinspektionens granskning visar att handläggningen inför mottagande i särskolan brister och därmed inte är rättssäker. Många av de utredningar som ska ligga till grund för beslutet att ta emot barnen har allvarliga brister. Skolinspektionen riktar kritik mot samtliga 30 kommuner som har granskats beträffande handläggning och underlag inför mottagande i särskolan. Det konstateras i rapporten att ”det är uppenbart att kommunernas handläggning och utredningar inte håller en godtagbar kvalitet vid beslut om mottagande i särskolan” (Skolinspektionen, 2011, s. 18). Skolinspektionens granskning markerar tydligt att handläggningen inför mottagande i särskolan har brister och är rättsosäker. Resultatet av granskningen är alarmerande vad gäller utredningsunderlagen. Granskningen visar på kompetensbrister i alla delar av utredningarna (ibid.). Helt uppenbart placeras många barn felaktigt i grundsärskolans verksamhet. Vad som också synliggörs är att det kan vara ”slumpen och bostadsorten som avgör om ett barn i gråzonen mellan grundskola och särskola hamnar i den ena eller andra skolformen” (Nissen, 2010, s. 11). Skollagen anger att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig, oavsett var den anordnas i landet. Tydligast syns bristerna i likvärdighet när det gäller skillnaderna i skolornas vilja och förmåga att i sin verksamhet möta barn i behov av särskilt stöd. Det stora mottagandet till särskolan i vissa kommuner kan rimligtvis inte förklaras av att andelen barn med utvecklingsstörning på motsvarande sätt är ojämnt fördelad över landet.

När studien som genererade empirin till min avhandling ”Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg” (Karlsudd, 1999) slutfördes, fanns det tre segregerade fritidshem i de 19 kommuner där undersökningen genomfördes. Sammanlagt antal särskolebarn i segregerad verksamhet var 12. Vid motsvarande undersökning våren 2011 fanns det elva segregerade fritidshem med 57 barn från särskolans verksamhet. Det innebär 266 % ökning av antalet segregerade fritidshem och 375 % ökning av antalet särskolebarn i segregerad verksamhet (Karlsudd, 2011a). Ökningen av det totala antalet fritidshemsplatser har under denna tidsrymd varit marginell. Uppenbarligen finns samma segregerande krafter som i skolan även i fritidshemmets mottagande. De särskolebarn som i en kommun självklart placeras i en integrerad fritidshemsverksamhet kan i en annan kommun betraktas som barn som inte innefattas i de reguljära fritidshemmens uppdrag. En intressant fråga i ljuset av detta är om fritidshemspersonalen har omdefinierat vad som är normalt. Har kraven på barnen i fritidshemsverksamheten höjts, eller är det andra faktorer som styrt denna utveckling?

Konkurrens mellan de utkonkurrerade

Utvecklingen med allt mer omfattande segregering följer ett liknande mönster inom arbetslivet. Utan avgångsbetyg från den ordinarie gymnasieskolan står sig särskole-

eleverna ganska släta då detta dokument många gånger är ett grundläggande krav för anställning. Andelen eleven som anställts efter att ha avslutatgymnasiesärskolans nationella program eller motsvarande har på cirka trettio år minskat från 60 % till 17 %. Detta är klart anmärkningsvärt, särskilt med tanke på att andelen elever av en årskull i gymnasiesärskolan har ökat under samma period. Utvecklingen är mycket bekymmersam då möjligheten för eleverna att etablera sig på arbetsmarknaden utan särskilda stödåtgärder samtidigt har minskat radikalt, från 20 % i början av perioden till 3 % vid perioden slut. Denna utveckling stämmer överens med den ökning som har skett med avseende på antal ungdomar i daglig verksamhet och ungdomar med aktivitetsersättning (tidigare definierat som förtidspension) (SOU, 2011).

Att bedöma de utdömda

Betygen från grundsärskolan har ingen relevans för uttagningen till den reguljära gymnasieskolans olika program. Då särskolan inte ger behörighet till de reguljära programmen är en första sortering redan utförd. Samma förhållande gäller för övergång från gymnasiesärskola till de högskoleutbildningar som erbjuds elever från den reguljära gymnasieskolan. Här förekommer så gott som inga möjligheter till vidare studier, även om det finns exempel på unika undantag till vissa estetiskt inriktade utbildningar där praktiska prov har utgjort grunden för antagning. Trots dessa barriärer finns ett flergradigt betygs- och bedömnings-system tillgängligt inom särskolans verksamhet. På elevens eller vårdnadshavarens begäran kan betyg i särskolan effektueras. I grundsärskolan formuleras kunskapskrav i årskurs 6 och 9 i de olika ämnena. Texten i tidigare läroplan att eleven ska bedömas och betygssättas efter sina individuella förutsättningar har tagits bort. Detta har ansetts förenkla betygssättningen i särskolan eftersom det har varit svårt för lärarna att veta hur elevernas kunskaper ska bedömas i förhållande till deras individuella förutsättningar. Nu kommer eleverna att bedömas efter fasta kunskapskrav på samma sätt som i grundskolan, om än med andra målformuleringar. Om en elev eller elevens vårdnadshavare begär det, ska betyg sättas i grundsärskolans ämnen i slutet av varje termin från och med årskurs 6 till och med höstterminen i årskurs 9. Betygen består av någon av beteckningarna A, B, C, D eller E. Högsta betyg betecknas med A och lägsta betyg med E. För den elev som inte uppnår kraven för betyget E ska betyget F (icke godkänd), som finns i den reguljära grundskolan, inte sättas i ämnet.

Man kan lätt ställa sig frågan till vilken nytta man inför graderingar som motsvarar svagt godkänd, godkänd/svagt väl godkänd, väl godkänd, starkt väl godkänd/svagt mycket väl godkänd och mycket väl godkänd. Att på nytt gradera de elever som redan är utdömda från grundskolans betygssystem känns inte särskilt konstruktivt. Att i särskolan kontinuerligt ställa mätbara mål (krav), formativt utvärdera och återkoppla resultaten är välkommet och meningsfullt men att formalisera och sammanfatta bedömningen i graderade betyg förefaller inte vara en genomtänkt strategi. Det finns anledning att problematisera och diskutera nyttan med denna typ av bedömning och gradering när den inte har den funktion som den huvudsakligen har inrättats för i de ordinarie skolformerna, att sortera och fördela elever till vidare utbildning. Med det nya betygsystem som nu införs skulle skolkarriären för en mindre skolskicklig elev kunna se ut på följande sätt: En elev i grundskolan når inte upp till

grundskolans krav och bedöms inte kunna nå betyget godkänt i de grundläggande ämnena. Efter slutförd utredning diagnostiseras eleven som utvecklingsstörd och blir mottagen i grundsärskolans verksamhet. Även denna skolform erbjuder möjligheten till bedömning och gradering med utgångspunkt i en för grundsärskolan normativ kunskapssyn. Skulle eleven inte nå grundsärskolans kunskapskrav blir hon även på denna nivå underkänd men betyget icke godkänd kommer inte att utdelas utan en ny bedömning kommer nu att utgå från de kravnivåer som återfinns i den inriktning som benämns träningsskola (Skolverket, 2011).

Tester och diagnoser

En skola för alla har under flera decennier varit en ledstjärna för svensk skola. Samtidigt har det ständigt pågått diskussioner om de barn som inte kan svara upp mot skolans förväntningar och krav. Det har hela tiden konstruerats olika skolformer och olika pedagogiska åtgärder som i praktiken inneburit segregering (Börjesson & Palmblad, 2003). Idén om att differentiera elever har varit rådande sedan kyrkan ansvarade för massutbildningen i Sverige. Barn som klassificerades som fattiga eller obegåvade gallrades bort eller fick genomföra en kortvarigare skolgång (Hjörne & Säljö, 2008). Ett motiv som låg till grund för dessa åtgärder var att elever med ”intellektuella brister” hade en ”återhållande verkan” och försämrade resultatet för barnen med ”normalt intellekt”. De måste avskiljas från den regelrätta skolan och placeras i andra institutioner annars riskerade de välartade barnen att bli ”smittade” (Sandin, 1995).

För att predicera skolframgång konstruerade Henri Binet i början av 1900-talet ett ”objektivt test” som skulle göra det möjligt att tidigt avskilja dem som inte hade förmågan att tillgodogöra sig undervisningen i reguljära klasser. Med skolans mål och verksamhet som utgångspunkt skapades således det första intelligenstestet (Hjörne & Säljö, 2008). Användningen av test har alltsedan dess haft en avgörande betydelse för att bedöma barns förutsättningar att delta i undervisning. Elever som, utifrån ett test byggt på Binets idéer erhåller ett IQ på 70 eller lägre, utgör alltjämt särskolans målgrupp. Före intelligensmätningarnas tid utfördes så kallade erfarenhetsbaserade skattningar för att kartlägga hjälpklassbehovet i Sverige. Med dessa skattningar bedömdes cirka 2 % av eleverna vara hjälpklassmässiga. Vid intelligenstesternas införande kom skattningen för samma hjälpklassbehov att variera mellan 8 % och 13 %. Det ligger inte långt borta att påstå att tester och diagnoser kom att bli specialpedagogikens säkraste arbetsgivare.

Ingen organisation har så frekvent testat och diagnostiserat eller låtit diagnostisera barn som skolan. ”Man kan litet drastiskt uttrycka det som att barnen blev handikappade först vid skolstarten” (Hjörne & Säljö, 2008, s. 41). De negativa konsekvenserna av differentiering och segregering har uppmärksammats i en rad tidiga studier t.ex. Johnson (1962), Österling (1967) och Emanuelsson (1976). Efter det att elever har placerats i någon form av särskild specialundervisning tenderar de att stanna kvar där under hela sin skoltid. Mycket få återvänder till sin vanliga klass. Detta har av många forskare betecknats som den specialpedagogiska paradoxen.

Implementeringen av pedagogiska idéer går i cykler och uppträder i nygamla former där argumenten känns igen men där definitionerna är nya. Det pedago-

giska minnet är tyvärr kort hos våra skolpolitiker trots att forskare (Frithiof, 2009; Rosenqvist, 2007) påminner oss om de misstag som i återkommande mönster begås. Kanske detta kan definieras som den specialpedagogiska minnesförlusten.

Under de senaste årtiondena kan man se en klar ökning av neuropsykiatriska förklaringsmodeller i utredningar av utebliven skolframgång. Den medicinska expertisen framhåller vikten av diagnoser och psykiatrisk kunskap för att kunna ge rätt utbildning till barn med skolsvårigheter. Diagnoser som ADHD, Tourettes syndrom, Aspergers syndrom, dyslexi, dyskalkyli, dysgrafi, OCD och XXY förekommer mer eller mindre frekvent som underlag för att, med adress till den diagnostiserade eleven, bevilja särskilda resurser.

Medicinsk expertis är oeniga både vad gäller bakomliggande orsaker till de olika diagnoserna och vad gäller antalet som kan omfattas av dem. Några ställer sig starkt kritiska till om orsakerna överhuvudtaget är medicinska (Elinder, 1997; Kärfe, 2000). Hjörne och Säljö (2008) skriver: ”Den växande andelen barn som anses ha något neuropsykiatriskt funktionshinder kan också förstås som ett tecken på en växande acceptans för en diagnostisk kultur och för en utsortering av barn i skolans vardag utifrån deras förmodade förmåga” (ibid., s. 54). Återigen förs segregerande och särskiljande lösningar fram för att individuella behov ska tillgodoses.

Djärva tankar?

Om det nu krävs en diagnos för att skapa förståelse för olikheter, kanske alla människor ska tilldelas en diagnos. De som har svårigheter att möta olikheter och som många gånger går i täten för särskiljande kan då få en egen diagnos eller en kombination av bokstäver som tydligt definierar gruppen. Dessa individer kan etiketteras SAMO, individer med svårigheter att möta olikheter.

Människor med en funktionsnedsättning som denna kan utgöra en fara för framtida samhällsutveckling. Ja, det vill säga om vi nu vill ha ett samhälle som präglas av demokrati och solidaritet. Så, om det vi väljer att definiera som olikt betraktas utifrån skillnader och inte frekvens eller normalfördelning, kan alla betraktas som avvikare oavsett antalet personer som representerar det avvikande. Det blir då normalt att vara avvikare vilket konstituerar en annan tolkning av normalitet. Normal blir ett begrepp som innefattar alla differenser. Kanske vi lättare kan acceptera varandra när alla har en diagnos? Med detta synsätt skulle det som nu definieras som specialpedagogiskt förhållningssätt vara giltigt för alla. Visst kan det uppstå problem med att olika olikheter etablerar skillnader i status och att en hierarkisk olikhetsordning uppstår, men detta är i rådande ordning redan en realitet. Utvecklingsstörning är ett exempel på en olikhet som inte är högt rankad.

Ett annat radikalt förslag kan vara att införa en särskola för alla. En skola där vi tar tillvara allas särintressen och specialbegåvningar och då ger utrymme för den specialpedagogik som i och för sig i sin snäva form redan är tillgänglig för en del elever, då diagnostisering och särskiljning varit betydande.

Så, kanske vi i stället ska välja den del av specialpedagogiken som representeras genom den vida ansatsen och då göra en inkluderande och sammanhållen skola där alla elever kan mötas och lära. Mottot ”upptäck likheter och hylla olikheter” borde tilltala en liberal utbildningsminister. Glädjande nog finns det exempel på skolor runt om i landet som tolkar styrdokumenten ur ett inkluderande perspek-

tiv och som tar fasta på den evidensbaserade forskningen som här har presenterats. Skulle dessa föregångsskolor kunna påverka utbildningspolitiken?

Hur kan du och jag bidra till inkludering?

Det absolut viktigaste i det pedagogiska arbetet är att diskutera och ta ställning till vilken människo- och kunskapssyn som ska bilda grunden i det egna arbetet. Evidens visar helt klart att det är pedagogernas attityder och agerande som har störst inflytande på verksamheten (Hattie, 2009). Om vi studerar olika skolor och fritidshem, finner vi en stor variation i hur man tolkar och effektuerar styr- och måldokument. I en del grund- och gymnasieskolor är särskolan lokalintegrerad men särskoleeleverna äter i en särskild matsal eller vid en annan tidpunkt än övriga elever. I andra skolor är och känner sig särskoleeleverna delaktiga och ingår på ett likvärdigt sätt i verksamheten. En elev kan vid en skola direkt bli i centrum för en utredning om överflyttning till särskolan medan det vid en annan skola råder en lärkultur där eleven får det stöd som krävs inom ramen för grundskolans läroplan och där begreppet särskola känns främmande för ledning och lärarlag. Uppenbarligen finns ett stort frirum för skolor att tolka, och i praktisk handling omsätta, de styrdokument som gäller för verksamheten. Om vi bestämmer oss för en kunskapsinriktning som inte bara fokuserar på den traditionella lärdomsskolans värden, kan en vidare kunskapssyn och en inkluderande undervisning gynna alla elever, nu och i ett längre perspektiv. Att i dagens utbildningsklimat försöka påverka mot en inkluderande inriktning kan kännas tungt. Om du som lärare/pedagog behöver kunskap, kraft, inspiration och argument kan du göra som jag gjorde i mitt avhandlingsarbete, läs arbeten författade av pionjärerna inom området. Till en av dessa forskare är föreliggande bok dedicerad.

Referenser

Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Elinder, L. (1977). Friska sjukförklaras i diagnosiskt samhälle. I: *Läkartidningen*, 94 (39), s. 3391-3394.

Emanuelsson, I. (1976). S*tudieavbrott i grundskolan 5*. Stockholm: Pedagogiskt centrum.

Emanuelsson, I. (1983). V*erksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter: En kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket.

Frithiof, E. (2009). *Mötet mellan grundskola och särskola.* Växjö: Institutionen för pedagogik.

Hattie, J. A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London/New York: Routledge.

Hill, A. & Rabe, T. (1987). *Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola: Integrering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv* Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan.* Stockholm: Norstedts.
Johnson, G. O. (1962). Special education for the mentally handicapped – a paradox. I: *Exceptional Children*, 29 (2), s. 62-69.
Karlsudd, P. (1999). *Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg.* Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.
Karlsudd, P. (2011a). ”Integreringsreservatet” – finns det kvar? I: Klerfelt, A. & Haglund, B. (red.). *Fritidspedagogik – Fritidshemmets teorier och praktiker.* Stockholm: Liber, s. 61-79.
Karlsudd, P. (2011b). *Sortering och diskriminering eller inkludering* (Specialpedagogiska rapporter och notiser, nr 6). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
Kärfve, E. (2000). *Hjärnspöken. Damp och hotet mot folkhälsan.* Stockholm: Brutus Östlings.
Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H. W. & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-little-pond effect. I: *Contemporary Educational Psychology*, 30 (3), s. 263-285.
Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. I: *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), s. 280-295.
Nissen, E. (2010). *Kommunernas ersättningsansvar vid felaktig placering i särskola.* Stockholm: Stockholms universitet. Juridicum: Examensarbete 30 poäng i civilrätt.
Rosenqvist, J. (1996). *Slutrapport från projektet: Integrering av elever med psykisk utvecklingsstörning. En utvärdering av teori och praktik* (Pedagogiska rapporter, 67). Lund: Pedagogiska institutionen.
Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12 (2), s. 109-118.
Sandin, B. (1995). Skapandet av det normala barnet. I: Bergqvist, K., Petersson, K. & Sundkvist, M. (red.). *Korsvägar. En antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu.* Stockholm: Symposion, s. 55-64.
Skolinspektionen (2011). S*ärskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande.* Stockholm: Skolinspektionen.
Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.* Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011.* Stockholm: Skolverket.
SOU (2011). *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning.* Betänkande av Gymnasiesärskoleutredningen. Stockholm: Fritzes.
Söder, M. (1980). School integration of mentally retarded – analysis of concepts, research and research needs. I: *NBE. Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system)*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, s. 1-30.
Wolfensberger, W. (1985). Social role valorization: A new insight, and a new term, for normalization. I: *Australian Association for the Mentally Retarded Journal,* 9 (1), s. 4-11.
Österling, O. (1967). *The efficacy of special education. A comparative study of classes for slow learners.* Stockholm: Nordstedts.

”Vad är det som ska åtgärdas egentligen?”

Om dokumentation i specialpedagogiska praktiker inom förskolan

Linda Palla

Inledning

Förskolan består av en intensiv och flerbottnad verksamhet, där frågan om vad som ska rymmas inom specialpedagogikens ramar är under ständig förhandling. Specialpedagogik framställs ofta som något svårdefinierat och tvärvetenskapligt (Ahlberg, 2007; Haug, 1998). Rosenqvist (2007) menar att ett dilemma är behovet av att isolera eller framhålla ”det speciella” för att kunna se ”det generella” i (special) pedagogik. Parentesen kring special kan därför kännetecknа svårigheten med att avgränsa vad som är pedagogik respektive specialpedagogik.

I föreliggande kapitel väljer jag att lägga tonvikten på resonemang om individfokuserande dokumentation i specialpedagogiska praktiker inom förskolan. Med dessa trådar vill jag dels visa på specialpedagogikens och pedagogikens nära förhållande, men också synliggöra komplexiteten och bristen på forskning i dokumentationsfrågor med specialpedagogisk förankring. Syftet är inte att ge en komplett bild av specialpedagogisk dokumentation i förskolan, utan snarare att lyfta fram några centrala frågeställningar. Ämnet belyses genom historiska nedslag, aktuell forskning samt med empiriska exempel ur dagens förskolekontext.

Kultur, trend eller tendenser?

Andreasson (2007) menar att det idag kan skönjas en dokumentationskultur inom utbildningsväsendet liksom i samhället i övrigt. Sådana dokumentationstendenser ses även i förskolan (Vallberg Roth & Månsson, 2006). Vallberg Roth (2010) beskriver hur en ökande trend av att dokumentera, bedöma och inspektera tycks

svepa över alla skolformer och framhåller behovet av kritisk forskning om dokumentation som riktar sig mot exempelvis barn i förskolan. Palla (2011) menar att även för specialpedagogik, och för barn vars beteenden konstrueras som utmanande, oroande eller förbryllande i förskolan, får sådana dokumentationspraktiker betydelse.

Oavsett om vi benämner det kultur, trend eller tendens har dokumentationens vara inom förskolan blivit allt tydligare. I den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) framhålls med större emfas än tidigare hur utvärdering och dokumentation av såväl det enskilda barnets utveckling och lärande, som verksamheten, systematiskt ska bedrivas. Styrdokumentet skapar på samma sätt som för förskolans allmänna pedagogiska verksamhet även riktlinjer för den specialpedagogiska verksamheten, då dessa ses som intimt involverade i varandra. Men vad vet vi egentligen om specialpedagogisk dokumentation i förskolan? Vad finns det för dokumentation och när och hur brukas denna? Vilka möjligheter finns med dokumentationen och vilka svårigheter och risker kan uppstå? En historisk tillbakablick visar att dokumentation inte är något nytt fenomen inom förskolan.

Dokumentation då och nu

Delar av de sätt att dokumentera som är förekommande inom förskolan idag kan ses ha sitt ursprung i observations- och dokumentationstekniker som utvecklats och nyttjats inom förskolan genom tiderna.

Historiska nedslag

Redan tidigt i förskolans historia skulle barnet observeras och dokumenteras, vilket framhölls både i forskning och i för verksamheten vägledande dokument. Barnets såväl fysiska som psykiska hälsa stod i fokus i de tidiga förskoleformerna. Observationer, kartläggningar och annan dokumentation kan ses som en effekt av den vetenskapliga blicken (för teoretiska resonemang om blicken, *le regard*, se Foucault, 1973/1994; 1975/2009) på barnet, vilken legitimerades i takt med förskolans och samhällets utveckling. Barnobservationer fick fäste inte bara som forskningsmetod, utan även som pedagogisk och specialpedagogisk metod i verksamheten.
Med några historiska exempel blir det tydligt hur individuell dokumentation kom att kopplas till frågor om sådant som i olika tider betraktades som normalt respektive avvikande. Detta gällde såväl fostran som utveckling och lärande. Ett exempel är Gesell (1925; 1954/1965) som utförde grundliga studier på barn i förskoleåldrarna. Utifrån sina normskapande studier framhöll han en utvecklingsdiagnostisk metod att utföras i klinisk miljö som grund för åtgärder. Gesells tankar fick spridning i utbildning och i verksamhet.

I litteratur för förskolan från denna tid underströks bland annat behovet av iakttagelser beträffande kroppsliga tillstånd och observationer om psykiska förhållanden som kunde resultera i råd och anvisningar till hemmet (Moberg & Böttiger, 1936). Detta i en tid då barnuppfostran, och framförallt karaktärsdaningen, sågs som ett av tidens mest angelägna problem. Författarna riktade fokus mot dokumentation som ett sätt att synliggöra barn i svårigheter. De menade att man inom Barnträdgården, förskolan i en av sina tidigare former, exempelvis hade möjlighet att upptäcka om ”ett barn lider av följderna av olämplig uppfödning, av bristande

talförmåga eller andra defekter av fysisk eller psykisk art" (ibid., s. 13). Förskolan fick på så vis kompensatoriska uppgifter.

Myrdal (1935) hävdade i sin tur i en skrift om barns fostran i Storbarnkammaren att lärarinnan särskilt bör bemöda sig om systematiskt dokumenterad observation då det gäller "svårbedömbara psykologiska fall" (s. 164). Slutsatsen kan dras att när det kommer specialpedagogik inom förskolan idag, finns en historiskt förankrad argumentation för brukandet av individfokuserande dokument.

Att observera och dokumentera barnet förefaller sålunda ha kommit att utgöra en vardaglig del av förskolans verksamhet. Såväl i Barnstugeutredningen (SOU 1972:26), som i det pedagogiska program som tidigare varit vägledande för arbetet i förskolan, framhölls kontinuerliga observationer som grund för stimulansmöjligheter respektive en individuell plan med utgångspunkt i "varje enskilt barns utvecklingsnivå, resurser, förutsättningar och svårigheter" (Socialstyrelsen, 1993, s. 65) som grund för åtgärder. Någon sådan plan är inte omnämnd i Lpfö 98 (Skolverket, 2006; 2010). Kraven på dokumentation har idag dock ökat i takt med förskolans riktning mot ett tydligare lärandeuppdrag.

Dokumentation om alla

Lenz Taguchi (2000) framför att allmänt sett skedde en förändring i synen på dokumentation inom förskolan runt slutet av 1990-talet. Detta från att i första hand ha kopplats till normaliserings- och korrektionsintentioner, till att ses som ett verktyg för lärande och läroprocesser alternativt som verktyg för kontroll och utvärdering. Den förra användningen är dock fortfarande utbredd, i synnerhet i förhållande till olika funktionshinder. Lenz Taguchi visar på bristen på historisk och annan forskning om observation och dokumentation i förskolan, men framhåller den rika flora av metodlitteratur som finns inom området. Dokumentation kan mot denna bakgrund, menar jag, sägas ha betraktats som något förgivettaget gott. På senare tid har dock ett forskningsmässigt intresse för dokumentationspraktiker utvecklats. Studier har genomförts som problematiserar olika sätt att dokumentera inom förskolan.

Den forskning som har genomförts om individfokuserande dokumentation i förskolan rör i främsta rum dokumentation av mer allmänpedagogisk karaktär, såsom individuella utvecklingsplaner. Forskning (Lindgren & Sparrman, 2003; Vallberg Roth & Månsson, 2006) visar på en osäkerhet bland förskolans personal runt hur, vad och varför olika sorters dokumentation brukas. Med några empiriska exempel kommer jag att visa att en liknande osäkerhet gör sig gällande även i specialpedagogiska sammanhang.

Dokumentation om vissa

Utöver individuella planer om alla barn i förskolan brukas i verksamheten dokumentation med mer specialpedagogisk prägel som upprättas omkring vissa barn. Forskning om dessa typer av dokumentation är ovanlig, vilket indikerar ett stort behov av kunskapsutveckling inom detta område. I en studie (Palla, 2011) visar jag att idag är en mängd olika sätt att dokumentera inom specialpedagogiska praktiker i förskolan förekommande. Forskning om dokumentation med anknytning till specialpedagogik i andra delar av skolväsendet (Andreasson, 2007; Asp-Onsjö,

2006; Hjörne & Säljö, 2008; Lundgren, 2006) visar hur man inom skolan bland annat tenderar att förlägga orsaker till skolsvårigheter hos individen. Frågan är huruvida sådana tendenser även ger sig tillkänna inom förskolan.

Till mer specialpedagogiska dokument kan åtgärdsprogram sägas tillhöra. Tillsammans med vuxenutbildningen utgör förskolan de delar av utbildningsväsendet som inte omfattas av reglerande förordningar omkring åtgärdsprogram. Detta tydliggörs i Skollagens kapitel 3 i bestämmelserna om särskilt stöd, paragraf 6 (Utbildningsdepartementet, 2010). Trots att förskolan inte omfattas av kravet på åtgärdsprogram har forskning visat (Palla, 2011) att det i varierande omfattning är förekommande att det skrivs åtgärdsprogram inom olika förskolor. Brukandet av åtgärdsprogram inom förskolan är i behov av diskussion. Måhända är detta ett sätt att särskilja det speciella från det generella i pedagogiken som en del i en pågående dokumentationstrend. Risken för teknifiering ifråga om kartläggningar, observationer och dokumentation i specialpedagogiska sammanhang framhålls i forskning inom skolväsendet (Siljehag, 2007). Liknande argument kan anföras i förskolesammanhang, inte minst beträffande upprättandet av åtgärdsprogram.

Lindgren och Sparrman (2003) efterlyser en etisk diskussion runt brukande av dokumentation i förskolan och vad dokumentationen kan innebära för de barn som blir föremål för den. Sådana diskussioner, menar jag, behövs i allra högsta grad även i de specialpedagogiska dokumentationspraktikerna. Exempelvis kan den individuella dokumentationskultur som blivit framträdande förstås som stödjande för barns lärande och utveckling av verksamheten, men den kan också kritiseras på grundval av dess alltför snäva fokus på barnet som mål för bedömning (se t.ex. Skolverket, 2008; Vallberg Roth, 2010).

Med empiriska exempel ska jag nu visa hur reflektioner runt brukandet av dokumentation inom specialpedagogiska praktiker kan yttra sig, och däri lyfta några frågor med koppling till syfte, utformning och innehåll av olika dokument.

Några empiriska exempel

De exempel som kommer att behandlas nedan fokuserar på två typer av dokument; åtgärdsprogram och handlingsplaner. Det empiriska materialet samlades in i en svensk kommun under 2008. Det består dels av ett nätverksmöte med specialpedagoger för förskolan och dels av enskilda intervjuer med två specialpedagoger. Materialet innefattar även en kommunövergripande blankett för åtgärdsprogram samt exempel på lokalt upprättade blanketter för handlingsplaner. I kommunen fanns vid tidpunkten för studien cirka 15 specialpedagoger verksamma inom förskolan.

Dokumenterande specialpedagoger

Två gånger per termin träffas förskolornas specialpedagoger för att diskutera olika ämnen. Ämnet för föreliggande möte är dokumentation. Under mötet presenterar specialpedagogerna vilka typer av dokumentation de använder respektive väljer att inte använda sig av. De berättar hur de går tillväga med den dokumentation de arbetar med. I kommunen finns vid tiden för undersökningen en mall för åtgärdsprogram. För förskolans del finns en rekommendation om att använda åtgärdsprogram, men inte något beslut som för grundskolan. Åtgärdsprogram upprättas i vissa rektorsområden, men det sägs vara något som inte är vanligt förekommande.

De specialpedagoger som upprättar åtgärdsprogram menar att detta görs först när en situation inte löser sig. Åtgärdsprogrammet är inte något som tas till i första hand, menar man. Själva uttrycket åtgärdsprogram diskuteras då specialpedagogerna anser att just begreppet medför att ”det blir så stort” för föräldrarna. Det ges vid detta tillfälle uttryck för en samstämmighet i gruppen om att syftet med dokumentationen inte är att det är ”barnet som ska åtgärdas”. Åtgärderna sägs snarare handla om personalens uppdrag.

Det visar sig under mötets gång att de flesta av specialpedagogerna utformar och har prövat, respektive kontinuerligt använder sig av, någon form av handlingsplan riktad mot personalen. Någon kommunövergripande mall för denna plan finns inte, utan handlingsplanen utgörs av ett dokument som respektive specialpedagog själv har upprättat. Rutinerna för dokumentation av specialpedagogisk karaktär ser sammanfattningsvis något varierande ut beroende på var i kommunen specialpedagogen arbetar. Ett samfälligt motstånd mot åtgärdsprogram blir framträdande under mötet.

Motstånd mot åtgärdsprogram

Under de enskilda intervjuerna med specialpedagogerna bekräftas det som framkommit vid nätverksmötet beträffande motståndet mot åtgärdsprogram. Specialpedagogen Kajsa berättar att i hennes område arbetar de med handlingsplan för pedagoger i stället för med åtgärdsprogram. Handlingsplanen är något som specialpedagogen tillsammans med en kollega arbetat med att utveckla, eftersom de varit missnöjda med den blankett för åtgärdsprogram som stått till buds inom rektorsområdet och i kommunen.

S *Och sedan bara namnet åtgärdsprogram.*

Samtidigt skratt.

S *Bara namnet åtgärdsprogram. Alltså vi kan inte åtgärda. Eller vad är det vi ska åtgärda? Åtgärdar vi … svårigheten? Eller åtgärdar vi barnet eller ska vi åtgärda föräldrarna? Bara namnet kan få mig att känna så ... öhhhh ... Nej, jag vill inte. (Kajsa)*

Specialpedagogens utsaga uttrycker ett motstånd mot själva begreppet i sig, det vill säga beteckningen åtgärdsprogram. Hon ifrågasätter och problematiserar den första delen av ordet, nämligen åtgärd.

Att blanketten för åtgärdsprogram är problematisk i sitt utförande synliggörs.

S *Jag tycker inte om den här blanketten på det ... Alltså det är trepart. Formellt åtgärdsprogram, då är det trepart. Då tycker jag inte det är den typen av åtgärdsprogram vi gör i förskolan.*

I *Så blanketten stämmer inte med det ni vill göra egentligen?*

S *Eh, man kan säga riktlinjerna och det som åtgärdsprogram, hur det ska göras. De riktlinjerna som kommunen har. De stämmer ju inte överens med förskolan. Det gör de ju inte. Vi kan inte ha treparts. Ska vi ha tvååringar med i samtalet då eller? (Britta)*

Åtgärdsprogram framställs av Britta som ett dokument som inte har större utrymme inom förskolan i det utförande och med de riktlinjer som kommunen satt upp.

Specialpedagogen Kajsa argumenterar för varför hon inte vill använda sig av åtgärdsprogram i förskolan.

S *Dels har vi ingen skyldighet att skriva åtgärdsprogram i förskolan.*
I *Nej.*
S *Och dels ska det vara en trepartsskrivelse.*
I *Mm.*
S *Pedagogen, föräldrarna och barnet. För barn i förskolan. Hur medveten är man om inte tillräckligt utvecklad motorik till exempel? Det tror jag inte där är någon som kan sitta med och resonera sig fram till. "Hur ska jag göra för att utveckla min grovmotorik?".*
I *Nej. Mm. Mm.*
S *Det funkar ju inte riktigt så. Och sedan ska ett åtgärdsprogram utvärderas eller revideras med inte alltför långt eh tids..*
I *Mm.*
S *Och eftersom det då ska skrivas i samråd med barn och föräldrar så känns det som att då behöver föräldrarna komma en gång i månaden ungefär. Och så blir det tungrott. (Kajsa)*

I citatet ovan skapas argument mot brukandet av dokumentet, såsom att förskolan inte är lagstadgat tvungen till att upprätta åtgärdsprogram. Att det faller på sin egen orimlighet att åtgärdsprogram skulle kunna vara en trepartsskrivelse i förskolan tydliggörs i talet om förskolebarns medvetenhet. Förskolan omfattar barn mellan noll och fem år och dessa framställs som utan insikt om egna så kallade motoriska utvecklingsbehov. Ett åtgärdsprogram ska vara tidsbegränsat och den då täta kontakten med föräldrarna i reviderings- och/eller utvärderingsprocessen skulle göra det trögt och tungt att arbeta med åtgärdsprogrammet.

Samtidigt som motståndet mot åtgärdsprogrammet uttrycks, finns brytpunkter när det kommer till själva görandet. Det framkommer av samma specialpedagog som i talet förkastat begreppet åtgärdsprogram, att hon i sällsynta fall trots allt upprättat åtgärdsprogram. Tanken har varit att föräldrarna också behövt göra en insats och då har det utformats mål för både förskolan och för föräldrarna. Dock är det så att barnen inte har medverkat i upprättandet och då, menar specialpedagogen, kan man ifrågasätta riktigheten i benämningen åtgärdsprogram. Detta synliggörs även i intervjun med den andra specialpedagogen, Britta.

Så skriver jag åtgärdsprogram när det är saker som hemmet är inblandade i. Då tar jag fram den blanketten. Då är det ju att vi båda ska skriva under. Men vi är fortfarande inte trepart ju, med barnen. (Britta)

Specialpedagogen exemplifierar med att det kan handla om situationer där föräldrarna måste komma ihåg att hämta sitt barn på förskolan. Förskolans roll blir att förbereda barnet på att det är tid för hämtning.

Då tycker jag ett åtgärdsprogram kan vara en blankett som kan vara lämplig. Men inte annars. Vad ska de skriva under annars? Ska de göra matte med barnen hemma eller? Det är ju inte som i skolan känner jag. (Britta)

Syftet med åtgärdsprogrammet kopplas i citatet ovan till sociala situationer runt barnen. Mer kunskapsmässiga åtgärder förkastas och relateras istället till skolan. En skillnad mellan förskolans och skolans kunskapsuppdrag tydliggörs, så som det uppfattas av specialpedagogen.

Sammanfattningsvis kan vidhållas att det skulle vara möjligt att bruka åtgärdsprogram i förskolan, men anpassat efter de förutsättningar som finns i just denna

kontext med barn i yngre åldrar. Ingen av specialpedagogerna nämner dock detta som en lösning. Åtgärdsprogram framställs som något som inte är att föredra och som lösning på dokumentationskraven har specialpedagogerna plockat in handlingsplanen.

Handlingsplan som alternativ

Där åtgärdsprogram förkastas, framhålls och argumenteras för handlingsplan som ett alternativ inom den specialpedagogiska verksamheten. Handlingsplanen upprättas av specialpedagogen i samråd med personalen ifråga och har funnits i ungefär ett års tid då intervjuerna äger rum.

Så därför, min tanke är att vi gör en handlingsplan för vad förskolan kan göra för att underlätta för Kalle att utvecklas inom ett speciellt område då. Och där är ju alltid föräldrarna med.. på att vi gör en handlingsplan. Men de sitter inte med tvunget för.. De får gärna göra det. Men eftersom handlingsplanen riktar sig mot vad vi ska göra på förskolan eller vad förskolan ska göra så måste de inte sitta med. Däremot så har de alltid, eller ja alltid, vi har hållit på med det i ett år kanske, fått en kopia av det. (Kajsa)

Det är förskolans uppdrag att genom vissa handlingar underlätta för det enskilda barnet, Kalle, beträffande det som ses som ett specifikt utvecklingsområde hos honom. Föräldrarna får gärna vara med i upprättandet av handlingsplanen, men det är inte nödvändigt. Med en förskjutning i ansvar, genom en betoning på att handlingsplanen är till för pedagogerna, blir det möjligt att underlätta för Kalle snarare än att åtgärda honom. Specialpedagogen frigör sig inte från tanken om att det är individen som är centrum för handlingarna, men dessa går via personalen. Eller annorlunda uttryckt, handlingarna sägs rikta sig mot personalen, men med barnet i fokus.

Handlingsplanen är ett resultat av specialpedagogens handledningssamtal med avdelningspersonalen.

S *Ja, då är vi överens tycker man. Då provar du detta till nästa gång. Sedan när man kommer tillbaka om tre veckor eller något. ”Ah, det har inte gått. Ja, men jag vet inte vad vi ska göra. Det är bara kaos liksom”.*

I *Mm.*

S *”Ja, men vi pratade ju om det och det”. ”Jaa, just det”. Eller ”Jamen det har jag inte hunnit prova” eller ”Det vet jag inte hur … Sa vi det?” Där kommer vi in på den här blanketten då. Handlingsplan för pedagogerna. (Kajsa)*

Att handlingsplanen med riktning mot personalen har uppstått och har sin grund i handledningssituationerna och otydlighet i vad som sagts och överenskommits i dessa samtal är något som blir tydligt i citatet ovan.

Blanketterna

Den kommunala blanketten för åtgärdsprogram såväl som de lokala handlingsplanerna hos respektive specialpedagog är indelade i ett system av rutor. Överst i vänstra hörnet syns på åtgärdsprogrammet den aktuella kommunens logotyp följt av rubriken åtgärdsprogram i fetstil och versaler. Därunder ska barnets personuppgifter nedtecknas liksom vem åtgärdsprogrammet är upprättat av, datum och ansvarig pedagog. Därefter numreras rutorna enligt följande princip, för att avslut-

ningsvis undertecknas av berörda parter. *1) Uppföljning från eventuellt tidigare åtgärdsprogram, 2) Nuläge – problemformulering, 3) Mål och delmål, 4) Hur når vi detta? Ansvarig och 5) Uppföljning/utvärdering.*

Blanketterna för handlingsplaner som de respektive specialpedagogerna upprättat är rubrikmässigt påfallande lika den för åtgärdsprogram. Skillnaden är att begreppet problem har lyfts ur båda blanketterna för handlingsplaner och ersatts med *Bakgrund/nulägesbeskriving* respektive *Övrigt*. I den ena blanketten finns tillägget avslutning beträffande *Uppföljning/utvärdering* vilket signalerar att en handlingsplan är ett tidsbegränsat dokument.

I en av intervjuerna talar vi om skillnaderna mellan ett åtgärdsprogram och en handlingsplan.

Ingen som helst skillnad tycker jag. Men det är ganska mycket motstånd där inne (bland specialpedagogerna i nätverket, min anmärkning) inför detta med dokumentation. Därför att "Jag vägrar skriva åtgärdsprogram, men däremot skriver jag handlingsplan". Men sedan så är det exakt samma underrubriker som i ett åtgärdsprogram och då undrar jag "vad är skillnaden" på så sätt. (Britta)

I citatet ovan reflekterar specialpedagogen omkring skillnaden på ett åtgärdsprogram och en handlingsplan. Specialpedagogen menar att det är svårt att se skillnaderna mellan de båda dokumenten.

Innehållet

Specialpedagogerna ger exempel på hur de ser på innehållet i åtgärderna eller lösningarna i handlingsplanerna.

För jag tycker inte att föräldrarna ska vara med i sådana här pedagogiska lösningar. Att man ska dela grupperna och ta några i taget och klä på sig. Ligger det på den nivån så tycker inte jag att föräldrarna ska få veta att man har gått ut 15 i hallen. "Nu har vi kommit på att vi var ju alldeles för många i hallen. Så att Kalle.. Det är ju vi som inte har tänkt. Men nu tänker vi och nu är puttas inte han. Nu mår han jättebra när han klär på sig. (Britta)

Specialpedagogens utsaga visar på att lösningarna betraktas som pedagogiska. Utgångspunkten är att en problematisk situation omkring ett barn har uppstått på grund av att personalen inte reflekterat runt vad som kan skapa hinder i miljön samt hur man på avdelningen har organiserat sin verksamhet. Lösningen som föreslås i citatet ovan involverar hela gruppen.

Ett annat exempel visar hur det individfokuserande dokumentets innehåll kan förstås.

Eller tänker på att nu när vi går till skogen en gång i veckan så ska vi för Kalles skull hoppa överallt vi ser, när vi går till skogen. Vi gör det lekfullt när vi är i skogen. Vi kanske bestämmer oss för att hoppa vart tredje sådant här streck i gatan, då hoppar vi ett jämfotahopp, för att han behöver träna det. Eller vad det nu är. (Kajsa)

I citatet ovan ses lösningen vara av träningskaraktär, utifrån en förmodad brist eller ett behov hos barnet. Lekfulla moment i gruppen framhålls där gruppen görs delaktig i den motoriska övningen om att hoppa jämfota; en övning som egentligen är till för Kalles skull.

Avslutande reflektioner

Empirin i föreliggande kapitel liksom tidigare forskning (Palla, 2011) ger signaler om att trots att förskolan inte är ålagd att upprätta åtgärdsprogram så är det i viss mån förekommande. Det finns inga uppgifter om omfattning av brukandet av åtgärdsprogram eller annan individfokuserande dokumentation av specialpedagogisk karaktär inom förskolan idag. Därför förefaller det finnas behov av kartläggning och mer ingående granskningar av sådan dokumentation. Inte minst gäller det beträffande etiska frågeställningar.

De empiriska exemplen gör gällande att finns en rekommendation för förskolan i den aktuella kommunen om att skriva åtgärdsprogram, trots Skollagens bestämmelser. I nätverksträffen framkommer att åtgärdsprogram inte är något som tas till i första skedet av specialpedagogiska insatser. Vidare synliggörs att det bland specialpedagogerna uttrycks ett motstånd mot åtgärdsprogram, främst beträffande åtgärdsprogrammet som begrepp. Detta motstånd bekräftas i de individuella intervjuerna, även om en av specialpedagogerna reflekterar över de i praktiken små skillnaderna mellan de båda dokumentens utformning.

Resultatet kan förstås som en väg att hantera rekommendationen från kommunen, där åtgärdsprogrammet blir ett sätt att särskilja det speciella från det generella i (special)pedagogik. Det kan handla om att möta förväntningar från föräldrar, skolledning och personal samt kommunala krav på att kunna visa vilka insatser som utförts inom förskolans specialpedagogiska praktik i olika ärenden. Det sätt som åtgärdsprogrammet är formulerat på ses dock inte vara till gagn för barnet och syftet problematiseras.

Att omkonstruera åtgärdsprogrammen till handlingsplaner kan då tolkas som en strategi där specialpedagogerna kan skapa legitimitet, möta förväntningar och samtidigt, utifrån ett etiskt ställningstagande, ”värna om” barnen då åtgärderna i detta individfokuserande dokument sägs riktas mot personalen. I talet om åtgärdsprogram respektive handlingsplan signaleras ett försök till förskjutning som innebär en väg bort från en alltför ensidig individcentrering, att så att säga ”åtgärda barnet”, och mot förändring riktad mot personalen.

Resultatet föranleder ett begrundande över vilka typer av individfokuserande dokument som är användbara inom förskolan. Åtgärdsprogram och handlingsplaner kan, liksom annan dokumentation, brukas som verktyg i det pedagogiska och specialpedagogiska yrkesutövandet. De empiriska exemplen ger kunskap om möjligheter att rikta blicken mot pedagogiska strategier för personalen i förskolan, även i individfokuserande dokument. Frågan kvarstår dock, hur formuleringar omkring barn de facto skrivs fram i dokumenten och var skolsvårigheter placeras. Detta blir en fråga att studera vidare. Palla (2011) synliggör till exempel motstridigheter och problematik kopplat till flera av de dokument som brukas i specialpedagogiska praktiker inom förskolan och utrymme för barns olikheter.

De empiriska exempel som lyfts fram i detta kapitel visar hur specialpedagogerna har lyft ut vissa formuleringar till förmån för mer neutrala begrepp. Samtidigt visar det sig att det egentligen inte så stor skillnad på de båda dokumenten. Innehållsmässigt ger exemplen kunskap om hur åtgärder på gruppnivå kan se ut utifrån ett inkluderande perspektiv.

I ett av exemplen har insatserna en kompensatorisk ansats. En reflektion kan

göras över insatser av träningskaraktär i relation till förskolans uppdrag. För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs enligt Skolverket (2010) kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena. Genom dessa formuleringar tydliggörs vikten av att rikta blicken såväl mot barnet, som mot pedagogiska processer och vad verksamheten kan erbjuda. Då det enskilda barnets prestationer vare sig ska bedömas eller betygsättas finns möjligheter att ta utgångspunkt i barns erfarenheter och intressen snarare än brister och behov av träning, även då det gäller barn som blir föremål för specialpedagogiska insatser. På så vis kan möjligheter för lärande skapas i en förskola som blir till för varje barn.

I denna text har jag pekat på behov av fortsatt forskning, diskussioner och reflektioner omkring vilken, varför och hur specialpedagogisk dokumentation kan användas inom förskolan. Frågan om ”vad det är som ska åtgärdas” tål att upprepas i tider av dokumentationsfokusering.

Referenser

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12 (2), s. 84-95.

Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text-om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Göteborg studies in Educational Sciences, 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* (Göteborg studies in Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Foucault, M. (1973/1994). T*he Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception.* New York: Vintage Books.

Foucault, M. (1975/2009). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse.* 4 uppl. Lund: Arkiv förlag.

Gesell, A. (1925). *The Mental Growth of the Pre-School Child: A Psychological outline of Normal Development from Birth to the Sixth Year, Including a System of Developmental diagnosis*. New York: The MacMillan Company.

Gesell, A. (1954/1965). *Barnet i utveckling: En läkares och barnpsykologs synpunkter.* Stockholm: Aldus/Bonniers.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning.* Stockholm: Liber och Skolverket.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan.* Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskola* (Studies in Educational Sciences, 33). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm: HLS förlag.

Lindgren, A.-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), s. 58-69.

Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon: En analys av skolan som kategoriseringsarena* (Acta Wexionensia, 98/2006). Växjö: Växjö University Press.

Moberg, M. & Böttiger, E. (1936). *Barnträdgården och dess betydelse för småbarnsåren* (Socialmedicinska sektionens ströskrift, 13). Stockholm: Svenska Fattigvårds- och Barnavårdsförbundet.
Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn: En bok om deras fostran i storbarnkammare.* Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.
Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik* (Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö högskola.
Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I: Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.* Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 36-51.
Siljehag, E. (2007). I*genkännande och motkraft: Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken – En deltagarorienterad studie.* Stockholm: Stockholms universitet, LHS, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98.* Stockholm: Fritzes.
Skolverket (2006). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98.* Stockholm: Fritzes.
Skolverket (2008). *Tio år efter reformen: Nationell utvärdering av förskolan* (Rapport 318). Stockholm: Fritzes.
Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010.* Stockholm: Fritzes.
Socialstyrelsen (1993). *Pedagogiskt program för förskolan* (Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3). Stockholm: Socialstyrelsen.
SOU 1972:26. *Förskolan: Del 1* (Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning). Stockholm: Socialdepartementet och Liber.
Utbildningsdepartementet (2010). *Skollag (2010:800).*
Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skol*an.* I: *Utbildning & Demokrati*, 15 (3), s. 31-60.
Vallberg Roth, A.-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I: Skolverket (red.). *Perspektiv på barndom och barns lärande: En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år.* Stockholm: Fritzes, s. 175-234.

Inkluderande verksamheter

Möjligheter och hinder i ett interaktionistiskt perspektiv

Siv Fischbein

På väg mot en inkluderande skola? Kort historik

Den obligatoriska folkskolan infördes i Sverige 1842. Detta innebar att alla barn var skolpliktiga och skulle följa en gemensam läroplan och förväntades gå igenom skolan på en och samma tid (6 år). Alla barn gick dock inte i folkskolan, barn från välsituerade familjer började i läroverket och barn med funktionsnedsättningar var uteslutna. Många barn kunde inte alltid komma till skolan på grund av brist på kläder eller skor, att de måste hjälpa till hemma, att vädret var för dåligt etc. Skolgången kunde därför vara ganska sporadisk. Då det gällde barn med funktionsnedsättningar växte det genom välgörenhetsarbete fram institutioner för till exempel blinda eller döva barn. Det dröjde dock till mitten av 1900-talet innan vi fick en obligatorisk skola för barn med utvecklingsstörning.

Kraven på att barn i den obligatoriska skolan skulle följa samma läroplan och gå igenom skolan på samma tid var uttalade samtidigt som det givetvis fanns en stor variation i förmågor. Några barn hade svårt att lära sig läsa eller räkna, andra hade svårt att anpassa sig till de rutiner och ordningsregler som fanns i skolan. Några var särskilt långsamma och andra snabba så att de fick sitta och vänta. Detta skapade problem och så småningom började man fundera på hur man skulle komma tillrätta med den stora variationen. En åtgärd var att införa det som kallades minikurs, dvs. några barn fick lära sig lite mindre än de övriga. Detta innebar att man förändrade kraven och sänkte dessa för vissa barn. En annan åtgärd var att barn kunde gå om samma klass två eller ibland till och med tre gånger. Detta innebar en förändring av tidsramen så att några fick gå längre tid i skolan. Ingen av dessa åtgärder var

dock särskilt verkningsfulla, barn som fick en minikurs eller fick gå om blev inte mer motiverade att lära sig det som skolan krävde.

Detta ledde till att man började diskutera exkluderande lösningar. Barn med inlärningssvårigheter eller beteendeproblem skulle nu överföras till specialundervisning. Detta skedde från början i särskilda klasser; exempelvis hjälpklasser, läsklasser, synklasser eller obsklasser. Så småningom växte dock kritiken mot dessa då man fann att barn med liknande förutsättningar som gått i specialklasser klarade sig sämre än de som gått kvar i sina ordinarie klasser. Specialklassplaceringen medförde också ofta att barnen kände sig utpekade, tappade sina kamrater och fick påtagligt sämre självkänsla. Andra sätt att tackla problemen blev då att barnen gick ifrån sin ordinarie klass delar av dagen och fick specialundervisning i exempelvis läsning eller räkning i särskilda kliniker. Särskild undervisningsgrupp, så kallad ”liten grupp” var en annan åtgärd som ofta blev permanent. En lösning som i dagens skola blir allt vanligare.

Trots detta har det dock blivit alltmer uppenbart att tidiga förebyggande insatser och inkluderande lösningar med särskilda resurser i den ordinarie klassen både ger bättre skolresultat och får positiva hälsoeffekter (Gustafsson et al., 2010). I Finland får cirka 30 % av barnen på lågstadiet specialpedagogiska insatser inom klassens ram och detta anses vara en bidragande orsak till att finska skolbarn hamnar i topp då det gäller läsförmåga (Moberg & Savolainen, 2006; Sabel et al., 2010). Jämförelser med Sverige visar att den skillnad i resultat som finns mellan länderna framför allt beror på att man i Finland höjer den lågpresterande gruppen. *Vi kan således konstatera att både möjligheter och svårigheter kan uppstå i samspelet mellan elever och skolan som organisation.*

Interaktionismens olika uttryck

Interaktion kan översättas med samspel. Den kanske mest kände företrädaren för ett interaktionistiskt synsätt är George Herbert Mead som myntade begreppet *symbolisk interaktionism*. Mead intresserade sig för vad som påverkar individens utveckling och menar att människan skapar en bild av sig själv i relation till andra människors uppfattningar – *den generaliserade andre*. Särskilt viktiga för självuppfattningen är de personer som individen värderar högt – *signifikanta andra*. Denna uppfattning om människans utveckling kan kontrasteras mot en mer biologiskt inriktad teoribildning där genetiska såväl som biologiska förutsättningar hos individen bestämmer utvecklingen. Mead polemiserar också mot denna och framhåller att ”eftersom organismen och omgivningen bestämmer varandra och är ömsesidigt beroende för sin existens, följer därav att livsprocessen, för att vi skall förstå den till fullo, måste betraktas med hänsynstagande till deras inbördes förhållande” (Mead, 1934/1976, s. 105).

Man kan tala om interaktionistiska teorier utifrån ett individperspektiv eller från ett *miljöperspektiv* (Björklid & Fischbein, 2011). Utvecklingspsykologiska teoribildningar såsom Jean Piagets kognitiva teori eller Erik Homburger Eriksons psykodynamiska teori hör till de förra men också Mead och den sociala inlärningsteorin. Piaget beskriver barnets utveckling i olika stadier men är noga med att poängtera att omgivningen måste möta barnet på dess kognitiva nivå för att en optimal utveckling ska äga rum. Erikson har vidareutvecklat Freuds ursprungliga psykodynamiska teori till att omfatta hela livscykeln. Här är det dock emotionella

faktorer som står i förgrunden och samspelet med omgivningen kan resultera i en positiv eller negativ spiral.

Till teorier med fokus på miljöns betydelse räknas den kulturhistoriska skolan med Lev Vygotsky som främsta företrädare men även Uri Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell. Den kulturhistoriska skolan betonar verksamheten i sitt samhälleliga sammanhang och hur den upplevs av individerna. Det är alltså inte primärt individers utveckling som är i fokus utan upplevelsebaserade fenomen. Vygotsky framhöll barnets samspel med vuxna i omgivningen och att drivkraften till utvecklingen ligger i relationen. Den vuxne måste erbjuda nya krav, nya förhoppningar och nya medel anpassade till barnets förutsättningar. I den proximala utvecklingszonen har barnet möjlighet att utvecklas till en högre nivå. Vi kan se att både Piaget och Vygotsky betonar omgivningens betydelse då det gäller att stimulera barnet. Skillnaden är att Vygotsky satte in samspelet i ett kulturellt och samhälleligt sammanhang. Bronfenbrenner utvecklade detta genom att beskriva olika nivåer i omgivningen, mikro-, meso-, exo- och makronivån. Med detta ville han framhäva att barnet både befinner sig i olika miljöer, såsom hemma och i (för) skolan men också att barnet påverkas av det som sker på andra nivåer, i arbetslivet och i samhället. Man kan således säga att interaktionistiska teoribildningar kan ha tonvikt på individuella förutsättningar och behov, på sociala relationers betydelse och på samhälleliga fenomen och aktiviteter. Det gemensamma är dock att man studerar *både* individen och omgivningen och framför allt *samspelet* mellan dessa (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Inom det specialpedagogiska fältet har det funnits en tendens att överbetona barnets individuella förutsättningar på bekostnad av omgivningsfaktorer. Man har ofta velat anpassa barnet till omgivningen, (för)skolan genom kompensatoriska åtgärder såsom placering i liten grupp, extra träning eller speciella hjälpmedel. Man har dock inte varit lika intresserad av vilka faktorer i omgivningen som kan utgöra möjligheter eller hinder för optimal utveckling. Jerry Rosenqvist har tillsammans med Ingemar Emanuelsson och Bengt Persson sammanställt en översikt av specialpedagogisk forskning och konstaterar att det de kallar det *kategoriska* perspektivet har varit förhärskande men att ett *relationellt* perspektiv vinner terräng inom den specialpedagogiska teoribildningen (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det förra perspektivet handlar om medicinska och psykologiska förklaringsmodeller till människors svårigheter medan det senare ifrågasätter denna betoning av människors förutsättningar och i stället framhäver miljöns ansvar för att svårigheter uppstår. Man har exempelvis vänt sig mot diagnostisering av barnets svårigheter i skolan och att åtgärder vidtas baserat på dessa diagnoser. I förlängningen menar man att normalitet är ett relativt begrepp som beror på vilka som har tolkningsföreträde i samhället. Här framträder tydligt skillnaden mellan ett mer naturvetenskapligt sätt att hantera barns svårigheter och ett socialkonstruktivistiskt baserat på upplevelser av svårigheter. Det blir dock ett problem om man intar antingen den ena eller den andra ståndpunkten. I det förra fallet riskerar man att exkludera barnet från den ordinarie klassen och från klasskamraterna medan man i det andra fallet riskerar att ”vänta och se”, dvs. avstå från att göra något medan svårigheterna eskalerar. Ann Ahlberg (2001) har presenterat det hon kallar för ett *kommunikativt relationellt* perspektiv i ett försök att förena de båda tidigare nämnda. Kommunikation

i skolsituationer står i fokus och man vill synliggöra de språkliga och sociala sammanhang som formar skolans verksamhet. Lärandet är något som skapas i samspelet mellan människan och den historiska och kulturella miljö där hon ingår. Även Claes Nilholm (2007) har bidragit med en teoretisk diskussion på detta område och han menar att de olika perspektiven egentligen är oförenliga. Han menar att det är orealistiskt att tro att skolan kan anpassa sig till alla elever och att man i stället måste synliggöra de *dilemman* som uppstår.

En psykologisk samspelsmodell

Gunnar Kyléns forskning handlar om människor med en utvecklingsstörning. Han var pådrivande i bildandet av FUB:s forskningsstiftelse ala (anpassning till liv och arbete) och blev dess förste föreståndare. Då han började sin forskarbana var fortfarande de stora institutioner i bruk som sedan avskaffades. Han såg hur den torftiga miljön och det respektlösa bemötandet från omgivningen ledde till att utvecklingen avstannade och att människor tappade livsgnistan. Detta fick honom att fundera över vad som krävs för en optimal utveckling. Den första utgångspunkten är att *människan samspelar med sin miljö.* Man måste således studera både människan och miljön och om inte detta samspel fungerar så utvecklas heller inte människan optimalt. Den andra utgångspunkten var att *verkligheten* består både av *materia och upplevelser*. Det går alltså inte att bara utgå från materiakunskaper som är i fokus i naturvetenskaplig forskning men det går heller inte att enbart studera människors upplevelser som har blivit förhärskande inom pedagogiken. Utifrån dessa utgångspunkter formulerade Kylén det han kallade för en helhetssynsmodell (Kylén, 1992). Människan som materia studeras i biologin, människan som upplevande varelse studeras inom psykologin, miljöns materia studeras inom fysiken och upplevelser och relationer i miljön studeras inom sociologin. Den pedagogiska disciplinen och kanske särskilt den specialpedagogiska måste ta hänsyn till alla dessa kunskapsfält om man ska kunna skapa möjligheter i stället för hinder i samspelet mellan människa och miljö.

Gunnar Kylén var psykolog och han utvecklade framför allt det psykologiska kunskapsfältet med avseende på personer med utvecklingsstörning. Känslor, vilja och motivation är utgångspunkten för våra handlingar. Vår kognitiva förmåga används som hjälp för att tänka ut hur vi ska nå våra mål men detta är också avhängigt de möjligheter som den fysiska och sociala omgivningen erbjuder. Innehållet i våra tankar och upplevelser bestäms inte i första hand av utvecklingsstörningen utan av de stimulansfaktorer som finns i miljön. Vi kan således se att Kyléns modell utgår från individens behov och hur individen både påverkar och påverkas av miljön. Ett exempel kan vara ett barn med en utvecklingsstörning i skolan. Den biologiska basen gör det svårt för barnet att tänka i abstraktioner och att planera i förväg. Den psykologiska upplevelsen kan vara att jag inte är som andra vilket påverkar självkänslan och skapar svårigheter i olika skolsituationer. Detta kan också påverka den fysiska hälsan (Gustafsson et al., 2010). Lärarens roll blir ofta avgörande genom att erbjuda delaktighet och uppgifter anpassade för barnet. En viktig uppgift blir också att leda grupprocesser så att barnet blir accepterat och inte känner sig utanför. Läraren kan också arbeta för att få mer resurser till klassen i form av specialpedagogiskt stöd. Olika hjälpmedel i den fysiska miljön kan bidra

till att underlätta barnets lärande. En målsättning för skolan bör således vara att varje barn skall ingå i både en kunskapsgemenskap och en social gemenskap.

En pedagogisk samspelsmodell

Vi har kunnat se att många interaktionistiska teorier har en tonvikt antingen på individens agerande eller på betydelsefulla faktorer i miljön. I en pedagogisk modell krävs att man tar hänsyn både till individens förutsättningar, behov och erfarenheter och till miljöfaktorer på olika nivåer från mikro- till makronivån. Frågan blir då vilka faktorer hos individen och i miljön som kan anses vara särskilt betydelsefulla i pedagogiska samspelssituationer. En longitudinell tvillingstudie kan ge en del svar på detta (Björklid & Fischbein, 2011). Genom att följa utvecklingen hos enäggiga och tvåäggiga tvillingpar så kan man studera arv-miljösamspel. Detta är en slags grundforskning som kan tillämpas inom olika kunskapsfält. Siv Fischbein (1979) studerade likhet inom par av tvillingar och följde dessa genom skolan från åk 3 till gymnasiet. Hon fann att samspelet mellan genetiska faktorer och miljöfaktorer varierade för olika egenskaper och i olika situationer. Miljöfaktorer, exempelvis en stimulerande hemmiljö, hade stor betydelse för utveckling av den verbala förmågan medan abstraktionsförmågan var mer beroende av biologiska faktorer såsom hjärnans mognad. I en mer valfri situation fick individfaktorer större genomslag och omvänt i en mer styrd situation så blev miljöfaktorer mer utslagsgivande. Resultaten visade också att stimulansfaktorer i miljön var betydelsefulla för optimal utveckling oberoende av vilken egenskap det gällde eller hur styrande eller valfri miljön var. Dessa resultat ledde till att Fischbein utvecklade en pedagogisk samspelsmodell där det relativa inflytandet av individ- respektive miljöfaktorer varierade beroende på hur styrande eller valfri miljön var. En fri och stimulerande miljö ger stort utrymme för individfaktorer såsom arvsanlag, kön, social och etnisk bakgrund medan en styrd och stimulerande erbjuder större inflytande för miljöfaktorer. Som pedagog kan det ibland vara en målsättning att öka individvariationen men ofta vill man minska variationen exempelvis när det gäller läs- eller räkneförmåga. Detta kräver en medveten styrning och stimulans anpassad till varje barns förutsättningar. Miljöns påverkan finns inte enbart på klassrumsnivå utan skolans ledning och organisation liksom samhälleliga beslut får också konsekvenser för vad som sker på mikroplanet. Lärarutbildningens utformning och innehåll liksom lärarrekrytering och lärares professionella status är exempel på viktiga omgivningsfaktorer som påverkar det som sker i skolan.

I det följande ges exempel på möjligheter och hinder som uppstår i samspelet mellan individ och omgivning utgående från individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå.

Samspel mellan individ och miljö med tonvikt på individfaktorer

I de studier som gjorts av specialpedagogisk verksamhet finner man ofta att barns läs- och skrivutveckling och brister i denna utgör en starkt bidragande orsak till att barnen erbjuds särskilt stöd. Detta kan ha en mer exkluderande respektive inkluderande utformning. Matematikundervisningen i skolan är ett annat område där barnen kan stöta på svårigheter. Den kräver viss abstraktionsförmåga och för många barn blir detta en stötesten.

Barns språkutveckling

Bjar och Liberg (2003) ger i en antologi en översikt över barns språkliga utveckling. Språket ger möjlighet för människan att skapa mening, planera och förmedla tankar och idéer och detta utgör en avgörande skillnad i jämförelse med andra arter. Skriftspråket erbjuder möjligheter att samla minnen och bevara tankar som kan gå i arv från generation till generation. Uppfattningar om det egna jaget växer fram ur de språkliga sammanhang barnet ingår i och de relationer det har till andra människor i omvärlden.

Genom meningsskapandet danar och omdanar människan hela tiden sin kunskap och identitet. Barnets tidiga möten i olika språkliga sammanhang, relationer och sätt att vara, har betydelse för hur barnet sedan möter språkliga sammanhang i exempelvis förskolan och skolan." (ibid.,s. 20).

Denna antologi har fått två efterföljare, en med särskild tonvikt på kunskapsutveckling och lärande i grundskolan (Bjar, 2006) och ytterligare en antologi där barns läs- och skrivutveckling fokuseras (Bjar & Frylmark, 2009). I den senare lyfts också samspelet med skolans specialpedagogiska åtgärder fram och barnens upplevelser av att vara exkluderade eller inkluderade (Fischbein, 2009).

Man har debatterat om språkets utveckling har en biologisk bas och hur mycket vi påverkas av den närmiljö och den kultur där vi växer upp. I dag är forskare tämligen eniga om att barnet har en egen drivkraft att tillägna sig språk och att detta kommer till synes tidigt i utvecklingen. Man har exempelvis kunnat visa att barnet redan under fosterstadiet lär sig känna igen den språkmelodi det omges av. I en finsk studie har man också funnit att barn med dyslektiska föräldrar löper större risk att själva bli dyslektiker och att detta kan upptäckas redan vid de första språkljuden hos spädbarnet (Lyytinen & Leppänen, submitted). Det är dock uppenbart att samspelet med omgivningen är viktigt och att det första mötet med skolan kan sätta i gång en positiv eller negativ spiral då det gäller läs- och skrivutveckling. Det förefaller också som om det finns sensitiva perioder i den biologiska utvecklingen för att lära sig ett språk (Abrahamsson & Hyltenstam, 2008). Detta kan ha att göra med nervcellernas förmåga att göra nya kopplingar till varandra och att förstärka dessa. Man har exempelvis jämfört barn med ständiga öroninflammationer och nedsatt hörsel under första levnadsåret och barn som inte haft detta. Trots att de förra efter ettårsåldern när öroninflammationerna upphört fått tillbaka normal hörsel så kvarstod en skillnad nio år senare i verbalt minne och förmåga att uppfatta vissa språkljud. Slutsatsen man dragit av detta är att det kan finnas en kritisk period för fonologi och att frånvaro av stimulans under denna period kan ha konsekvenser för den fortsatta grammatiska inlärningen.

När det gäller andraspråksinlärning visar det sig att ju tidigare denna äger rum desto bättre resultat får man. Den kritiska gränsen verkar gå vid åtta års ålder. De som påbörjar inlärningen före åtta år blir lika bra som infödda på andraspråket medan de som lärt sig språket senare aldrig uppnår samma färdighet. Det verkar också som om vissa har en större medfödd språkbegåvning som gör både att de lättare lär sig språk och uppnår en högre nivå på sina språkkunskaper. Neurologiskt vet man inte vad det är som bidrar till detta men en hypotes är att vissa personer har en annorlunda organisation av språkliga funktioner i hjärnan och att ett större område är berört vid språkanvändning. Abrahamsson och Hyltenstam (2003) menar att

det i vuxnas andraspråksinlärning finns både interna och externa faktorer och omständigheter som kan kompensera för de biologiska nackdelar som en sen inlärning troligen innebär (ibid., s. 49).

Det verkar alltså som om biologiska begränsningar kan spela in både vid första- och andraspråksinlärning men det är oklart om det handlar om en sensitiv period eller generellt avtagande förmåga att lära sig språk med stigande ålder. Det är dock tydligt att man genom hög motivation och/eller effektiv undervisning kan kompensera för biologiska begränsningar. Samspelet mellan individuella förutsättningar och omgivande miljöfaktorer är uppenbart.

I både svenska och internationella undersökningar har man relaterat barns läsinlärning till social och kulturell bakgrund (Fredriksson, 2002; Fredriksson & Taube, 2001; Chatterji, 2006). Då sociala hemförhållanden hölls under kontroll kvarstod en skillnad som kunde hänföras till kulturell och språklig bakgrund. Invandrarbarn löper större risk att få problem med läsinlärningen men detta varierar kraftigt mellan olika minoritetsgrupper och beroende på när barnet anlände och hur länge det varit i Sverige. Lägst resultat på läsprov uppvisade barn med somalisk, kurdisk eller turkisk språkbakgrund. En del studier har också undersökt sambandet mellan social bakgrund och fonologisk medvetenhet (Noble et al., 2006). Resultaten visade att barn som växer upp i resurssvaga miljöer utvecklar mer bristfälliga avkodningsstrategier medan en resursstark miljö kunde kompensera för brister i avkodningsförmåga.

Barns kognitiva utveckling och matematikundervisning

Gunnar Kylén beskriver tre huvudsakliga kognitiva funktioner hos människan. *Den första funktionen* är att bearbeta intryck från omvärlden så att vi formar en verklighetsuppfattning. Det kan vara språkliga intryck, intryck från den sociala eller fysiska omgivningen. Erfarenheterna struktureras i fem olika kategorier: rumsuppfattning – (var?), tidsuppfattning – (när?), kvalitetsuppfattning – (vad eller hur?), kvantitetsuppfattning – (hur stort eller hur mycket?) och slutligen en uppfattning om orsak/verkan – (varför?) Denna struktur skapar en överblick i tankevärlden. *Den andra funktionen* handlar om att kunna utföra tankeoperationer. Förmågan till tankeoperationer handlar om att kunna planera handlingar i tankarna, det innebär teoretisk problemlösning och rörlighet i tänkandet. *Den tredje funktionen* innebär att symbolisera erfarenheter med hjälp av abstrakta symboler som ord eller siffror (Kylén, 1986).

Även om språklig förmåga och abstraktions- och problemlösningsförmåga har ett samband med varandra så är detta inte fullständigt. Man kan vara bra på att läsa och skriva men ha svårt med matematik och logiskt-abstrakt tänkande. Det kan också vara tvärtom att logik och symboltänkande är ens starka sida men man har svårt för att lära sig språk. Barnens förförståelse och tidigare erfarenheter ligger till grund för hur de löser aritmetiska uppgifter men förförståelsen har också att göra med den individuella kognitiva utvecklingen. Den tidiga aritmetiska kunskapsbildningen, dvs. hur barn tänker om tal och hur de verbalt formulerar sina tankar, måste utgöra grunden för den tidiga matematikundervisningen. Det är vanligt med individualiserad undervisning i matematik men denna bygger oftast på kvantitativ och inte kvalitativ variation, dvs. man använder samma lärobok och de som

är snabba får räkna vidare. På så sätt tenderar undervisningen att producera matematiksvårigheter genom att inte anpassa undervisningen till barnets tidiga aritmetiska kunskapsutveckling.

Eriksson (2004) presenterar en utvecklingsmodell som baseras på radikalkonstruktivistisk teoribildning. Hon beskriver två prenumeriska stadier där barnen använder sig av perceptuella eller figurativa strategier. Därefter kommer fyra stadier med mer och mer avancerad numerisk förmåga. Då barnen börjar skolan finns det en stor variation i det aritmetiska tänkandet så att några barn fortfarande använder sig av prenumeriskt tänkande medan andra uppnått en generell taluppfattning. Detta har skolan svårigheter att ta hänsyn till och i stället lär man många barn att rutinmässigt lösa uppgifter utan att ha en grundläggande taluppfattning. Detta tidiga samspel mellan barnets förmåga och skolans traditioner kan skapa en negativ utveckling som leder till att barnet känner sig utanför och sämre än sina klasskamrater. Forskare har också undersökt vilken roll miljön spelar för barns tänkande och logiska resonemang. I en studie av Artman et al. (2006) kunde man konstatera att skolundervisning hade ett starkt inflytande på hur barnen resonerade.

Samspel mellan individ och miljö med tonvikt på gruppfaktorer

I den kunskapsöversikt som framställts av Kungliga Vetenskapsakademien (KVA) framgår att tidig läsinlärning utgör en kritisk faktor då det gäller den fortsatta skolgången. Svårigheter med läsning utgör en riskfaktor som kan starta en negativ spiral och få effekter på barnens hälsoutveckling. Om man känner att man är sämre än sina kamrater och inte får någon hjälp med dessa problem så kan det också leda till negativa kamratkontakter genom att man drar sig undan eller blir aggressiv. Å andra sidan finns det flera studier som visar att positiva kamratrelationer skyddar mot hälsoproblem. Schwartz et al. (2008) undersökte exempelvis om skolsvårigheter predicerade depressiva symptom i två skolor i USA under uppväxten. Man följde 199 barn och fann att detta var fallet. Det gällde dock inte för barn som hade många vänner i klassen. Författarna drar slutsatsen att inlärningssvårigheter och kamratproblem ömsesidigt påverkade symptom på depression. Andra studier har tittat på effekter av kamratgruppen då det gäller skoltrötthet. Kiuru et al. (2008) fann för en elevgrupp i Finland att hög status i gruppen skyddade mot skoltrötthet. Liknande gruppeffekter hittades i en amerikansk studie där elever som hade hög status i fråga om skolprestationer också hade bättre självförtroende (Gest et al., 2005).

Barns egna upplevelser av sin skolsituation har undersökts av flera svenska forskare (Heimdahl Mattson, 2008; Heimdahl Mattson, Fischbein & Roll-Petterson, 2010; Westling Allodi, 2002). Även här finner man att skyddsfaktorer ofta är positiva relationer till kamrater men också att man får känna att man lyckas. Viktigt är också att kunna känna sig säker i skolan och inte utsättas för mobbning och trakasserier. Deltagande i specialundervisning ledde ofta till att man fjärmade sig från kamratgruppen och betraktades som annorlunda (Groth, 2007). Ju mer stress och krav på goda prestationer som fanns i klassen desto större var risken för att några skulle må dåligt och känna sig utanför (Alin Åkerman, 2001). Att bli utestängd från kamratgruppen och känna sig ensam och övergiven kan upplevas som outhärdligt och leda till skolk och psykisk ohälsa.

Mara Westling Allodi (2010) har i en kunskapsöversikt beskrivit likheter och skillnader mellan pojkar och flickor i lärandesituationer. Tydligt är att pojkar visar mer externaliserande symptom medan flickor från de tidiga tonåren visar mer internaliserande symptom. Detta leder också till att pojkar råkar ut för mer problem i skolan, uppvisar lägre kompetens vid skolstart och ofta får svårigheter med koncentration, uppmärksamhet och läsning. Detta kan i sin tur innebära mer konflikter med lärare och kamrater vilket kan påverka deras skolresultat. Dessa resultat är inte nya och redan på 1980-talet visade Ingemar Emanuelsson och Siv Fischbein (1986) att pojkar fick sämre betyg i förhållande till sina provresultat medan det var tvärtom för flickorna. Författarna drog slutsatsen att detta hade att göra med skolans utformning i relation till skilda mognadsförlopp för pojkar och flickor. Dessa skillnader har snarare ökat än minskat i den svenska skolan.

Det har i studier av skolmisslyckanden varit vanligt att mäta barnens prestationer och beteenden. Betydligt ovanligare är det att undersöka vilka faktorer i skolmiljön som kan bidra till barnens svårigheter. En orsak till detta har varit att det inte funnits instrument anpassade till svenska förhållanden för att uppskatta verkan av sådana faktorer. Westling Allodi (2007) har dock utvecklat ett instrument för att mäta psykosocialt inlärningsklimat som detta uppfattas av svenska elever. Detta är ett första steg för att kunna studera samspelet mellan barnens utveckling och den påverkan de utsätts för i klassmiljön. Det ger också möjligheter att förändra sådant som uppfattas som negativt av eleverna. Lärares ledarskap är således av avgörande betydelse inte bara för lärande utan också för barnens välbefinnande. Det finns studier som visar att prestationshets och konkurrens bidrar till utslagning och psykisk ohälsa för de barn som får svårigheter att klara av kunskapsmålen. Alltför kraftig betoning av dessa kan påverka det psykosociala klimatet och lärare måste därför se till att alla barn i gruppen ingår både i en kunskapsgemenskap och i en social gemenskap. Det handlar om struktur och tydlighet men också om stimulans och uppmuntran för att även de barn som upplever svårigheter ska kunna finna sig tillrätta och bevara en god självkänsla. Rädsla för misslyckanden gör det svårare att lära sig det som förväntas. Lärares kompetens är därför den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång och välbefinnande hos barnen. Positiva förväntningar blir liksom negativa ofta en självuppfyllande profetia.

Samspel mellan individ och miljö med tonvikt på organisatoriska och samhälleliga faktorer

Farrell et al. (2005) har studerat huruvida inkludering påverkar elevers skolprestationer. De fann att ju högre grad av inkludering som skolan uppvisade desto lägre var medelvärdet vad gäller elevernas studieresultat. Som en förklaring anger man att skolor med hög grad av inkludering rekryterar mer resurssvaga och lågpresterande elever. Men, säger författarna, ”schools which are highly inclusive may also be high performing, and low performing schools may well not be particularly inclusive” (ibid., s. 139).

En slutsats man drog var att det egentligen inte finns generellt positiva eller negativa samband mellan inkludering och skolprestationer. Det man såg var att högpresterande skolor hade strategier för att höja kunskapsnivån för alla – även för elever i behov av specialpedagogiska insatser. Den undervisning som bedrevs i

dessa skolor kunde definieras som ”good practice”. Ett utmärkande drag var dock flexibla strategier där lärarna förändrade och blandade sina metoder för att anpassa undervisningen till den aktuella elevens behov just då. Att skolan blir lågpresterande, menar man, är ett resultat av många olika faktorer, men framför allt dåligt ledarskap och icke kompetent undervisning.

Specialpedagogik som företeelse har ett förflutet och en framtid som befinner sig i ständig rörelse och till och med turbulens (Dyson, 2001). Dyson tar begreppet ”specialundervisning” (special education) som exempel. På grund av de strukturer och arbetssätt som förknippades med uttrycket kom det på 1970-talet att ersättas med ”specialpedagogiska åtgärder” (special needs education) som i sin tur övergått till ”inkludering” (inclusive education) med fokus på närvaro och delaktighet. Dyson pekar på de spänningar som uppstått på grund av realiteter som begränsad lärarkompetens, ökad elevvariation och påtryckningar i exkluderande riktning på skolorna. Som ett svar på detta formuleras begreppet ”social inclusion” länkat till en övergripande agenda som syftar till att skapa välutbildad arbetskraft för en högteknologisk ekonomi.

I det svenska samhället har valfriheten för individen ökat på många områden över tid. Detta gäller inte minst skolsystemet. Kommunaliseringen av skolan innebär att skillnaderna ökat mellan olika kommuner. Det kan handla om varierande ekonomiska förutsättningar, varierande kompetens bland lokala beslutsfattare och skilda prioriteringar. Det fria skolvalet och friskolesystemets införande ger elever och föräldrar större möjligheter att välja skola. Problemet är att alla föräldrar inte är lika resursstarka vilket bidrar till ökad segregation.

Som en parallellprocess till det som händer i skolorna har lärarutbildningen öppnat upp för att blivande lärare kan välja kurser och inriktningar i större utsträckning än som varit fallet tidigare. Detta kräver en medvetenhet om vad man vill arbeta med efter examen och vad som krävs för att lyckas i läraryrket. Det lägger också ett större ansvar på rektorer som ska avgöra kompetensen hos lärare som anställs. Det senare har försvårats genom att rektorer numera inte alltid rekryteras från skolans område utan kan ha en annan bakgrund. Omsättningen på rektorer är också större än tidigare då dessa förutom pedagogiskt ansvar ska ha hand om ekonomi- och personalfrågor. Utöver de ovan nämnda samhällsförändringarna har undervisningssituationen förändrats så att större ansvar läggs på elever och föräldrar samtidigt som lärarledd undervisning dömts ut som föråldrad. Med tanke på alla dessa förändringar i riktning mot större frihet för individen är det föga förvånande att de internationella studier som jämför skolprestationer mellan länder visar ökande skillnader mellan skolor, sociala och etniska grupper och mellan pojkar och flickor då det gäller de svenska resultaten (Gustafsson & Yang Hansen, 2009).

I en rapport från Skolverket (2005) har man jämfört elevresultat för skolor över landet och konstaterar att variationen mellan skolor är relativt liten jämfört med variationen inom skolor. Det är dock mycket stora skillnader mellan den bästa och sämsta skolan även om de flesta ligger samlade runt mitten. Variationen mellan skolor tenderar också att öka över tid. Man finner att social bakgrund får ett stort genomslag och särskilt på skolor som inte fungerar bra. I de fallstudier som genomförts finner man att vissa faktorer är gemensamma för välfungerande skolor.

Dessa är lärares förhållningssätt och relationer till eleverna, kontinuerlig uppföljning och adekvata insatser, ledning och utvecklingsarbete samt nära samverkan mellan kommunal nivå och skolnivå. Man kan också uttrycka detta som att tydlig styrning och kontroll kombinerat med goda relationer och höga förväntningar på elever och lärare är faktorer som stimulerar till ansträngning och framgång.

I ytterligare en skolverksrapport redovisas ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat i skolan (Gustafsson & Myrberg, 2002). Författarna har gått igenom både svenska och internationella undersökningar och diskuterar bl.a. effekter av marknadsanpassning och valfrihet. Förespråkarna menar att konkurrens leder till förbättringar av skolan men det finns också resultat som visar att förlorarna i detta system är resurssvaga elever och föräldrar. Gustafsson och Myrberg jämför olika typer av resurser i den svenska skolan och hur dessa är relaterade till resultat. Det förefaller som om klasstorlek har en viss betydelse och igen framför allt för lågpresterande elever. Dessa effekter verkar också kvarstå högre upp i åldrarna. Den enskilt viktigaste resurstillgången är dock lärarkompetens och med tanke på att lärarutbildningen gjorts mer generell och valbar blir det naturligt att resultaten sjunker i den svenska skolan. Gustafsson och Myrberg skriver exempelvis att ”andelen lärare utan adekvat pedagogisk och ämnesmässig utbildning kan förväntas fortsätta att öka. Detta i sin tur gör att vi kan förvänta oss en försämring av de svenska elevernas kunskaper och färdigheter” (ibid., s. 174). I de stora internationella undersökningar av elevprestationer som ägt rum sedan 2002 kan vi också se att denna förutsägelse slagit in. Vi tenderar alltså att få alltfler elever som tidigt får svårigheter i skolan och ofta hamnar i en spiral av utsatthet och utanförskap.

Internationella jämförelser kan bidra till att belysa vilka faktorer som kan förklara den ökade variation och ojämlikhet som blir synlig i den svenska skolans utveckling över tid. Ett utbildningspolitiskt mål har varit att skolan ska minska betydelsen av sociala och etniska bakgrundsfaktorer hos eleverna liksom olikheter mellan pojkar och flickor. I stället tycks internationella jämförelser visa att det svenska skolsystemet förskjuts i riktning mot ökad segregering. Det har blivit större resultatskillnader mellan olika skolor och elevgrupper, framför allt utifrån social bakgrund. Kamrateffekter och lärarförväntningar har starka samband med elevresultat och dessa tenderar att förstärka varandra så att positiva spiraler uppstår i framgångsrika skolor och motsatta effekter uppträder i andra skolor. *Decentralisering* av beslut rörande resursfördelning och utformning av den svenska skolan har också bidragit till ojämlikhet genom att kommunernas kostnader för skolan varierar vilket påverkar lärartäthet och andel behöriga lärare liksom satsningar på lärarfortbildning. Det förefaller inte heller som om kommuner fördelar resurser utifrån skolornas olika förutsättningar vilket kan bidra till större skillnader på sikt. *Differentiering* av eleverna har blivit allt vanligare för att hantera elevers olikheter. Eleverna delas ofta in i olika grupperingar utifrån behov av stöd eller kunskapsnivå. Detta kan få negativa konsekvenser då lärarnas förväntningar blir lägre i lågpresterande grupper och elevernas motivation och självkänsla påverkas i negativ riktning. Ytterligare en faktor som spelar in är hur lärare organiserar arbetet i klassrummet. Det har blivit allt vanligare med *individualisering* av arbetet så att ansvaret förskjuts från läraren till eleven och därmed också från skolan till hemmet (Skolverket, 2009).

Upprepade mätningar i de stora internationella undersökningarna av elevresultat ger ökade möjligheter att studera vilka faktorer som kan bidra till att länder förbättras eller försämras i förhållande till varandra (Gustafsson, 2011). Man kan exempelvis undersöka påverkan på läsprestation och lässvårigheter av faktorer i hemmiljön, skolan och undervisningen. Återigen finner man att aktiviteter och resurser i hemmet har betydelse för prestation men även datoranvändning och hur mycket man läser. Detta betyder att länder med stor förekomst av datoranvändning tenderar att lyckas sämre genom att eleverna läser färre böcker. Andra faktorer som verkar spela roll är ordning och säkerhet på skolan liksom elevnärvaro. Lärarens roll blir igen viktig genom att elevbedömningar av om läraren lyssnar på eleven och om man använder skrivande som stöd för läsförståelse framstår som framgångsfaktorer.

Det är intressant att jämföra resultat för Sverige och Finland då det gäller läsning. Finland ligger i topp medan Sverige tenderar att bli sämre för varje mätning. Lahtinen (2011) har diskuterat tänkbara orsaker till detta. Hon visar att variationen mellan elever och skolor är mindre i Finland och detta beror framför allt på att man i Finland lyfter de svaga läsarnas resultat. Elevernas socioekonomiska bakgrund förklarar i Finland en mindre del av variationen vilket tyder på att den finländska skolan kompenserar för sådana riskfaktorer. Attityder till läsning, effektivitet i undervisningen och mångsidigheten i läsningen förklarar en större del av variationen. Finland är ett homogent samhälle som värdesätter utbildning, har en välutbildad lärarkår med hög professionell status, ett centraliserat utbildningssystem och ett starkt samhällsengagemang för rättvisa och jämlikhet. Lahtinen för också ett resonemang om specialpedagogikens roll och menar att det finns starka indikationer på att tidig intervention utan segregering får positiva effekter. Andelen elever som får någon form av specialpedagogiska insatser är cirka 30 %. Moberg & Savolainen (2006) har jämfört två kohorter från 1966 respektive 2005 då grundskolan införts. Andelen elever som fick specialundervisning hade ökat dramatiskt från 2 % till 29 % och man kunde konstatera att skillnaden bland de svaga läsarna är markant. Övergången från förskolan till skolan är en kritisk period och man följer noga barnens utveckling. Detta kan jämföras med det svenska systemet där barnen går över från förskola till förskoleklass och därefter till skolan. Samtidigt byter man lärare från förskolan till förskoleklassen och igen vid övergången till skolan.

Lahtinen menar alltså att specialpedagogiska insatser spelar en väsentlig roll för de goda läsresultaten i Finland och att man sätter in åtgärder tidigt och följer upp dessa. Lärarutbildningen är en viktig faktor då den ger lärarna beredskap att lära barnen läsa och att väcka deras läslust. Specialpedagogiska åtgärder har en nära relation till diskussionen om inkludering i olika länder. Många menar att den ordinarie klassläraren ska kunna anpassa sin undervisning så att alla elever blir delaktiga och utvecklas optimalt. Det är dock skillnad om specialpedagogiska insatser ges inom den ordinarie klassens ram och utan att stigmatisera eleverna jämfört med att vänta tills eleven misslyckats och då sätta in åtgärder som fungerar segregerande.

Slutsatser

I detta kapitel har samspelet mellan individuella förutsättningar och omgivningens påverkan framhållits som avgörande för om möjligheter eller svårigheter uppstår i skolan. För att både kunna studera samspelet och sätta in adekvata åtgärder behövs instrument som kan uppskatta både barnens förutsättningar och omgivningsfaktorer på olika nivåer, såväl i klassrummet som i skolan och samhället i stort. De omgivningsfaktorer som framstår som särskilt betydelsefulla är *struktur och styrning* respektive *engagemang och stimulans av varje barn*. En ökad valfrihet och underlåtenhet att anpassa skolan till barnen får till effekt att variationen blir större och att skillnader mellan etniska och sociala grupper liksom mellan pojkar och flickor förstärks. Det som karakteriserar framgångsrika lärare och skolor är en balans mellan kunskapsmål och sociala mål så att eleverna känner sig delaktiga både i en kunskapsgemenskap och i en social gemenskap.

Referenser

Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2003). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.). *Barn utvecklar sitt språk.* Lund: Studentlitteratur, s. 29-56.

Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. I: S*tudies in second language acquisition*, 30 (4), s. 481-509.

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet.* Lund: Studentlitteratur.

Alin Åkerman, B. (2001). V*arför ser dom oss inte? Intervjuer med gymnasieelever om hur de upplever sin skolsituation.* Stockholm: IOL/Forskning, rapport nr 4.

Artman, L., Cahan, S. & Avni-Babad, D. (2006). Age, schooling and conditional reasoning. I: *Cognitive Development*, 21 (2), s. 131-145.

Bjar, L. (red.) (2006). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.

Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk.* Lund: Studentlitteratur.

Bjar, L. & Frylmark, A. (red.) (2009). *Barn läser och skriver.* Lund: Studentlitteratur.

Björklid, P. & Fischbein, S. (2011). *Det pedagogiska samspelet.* 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Chatterji, M. (2006). Reading Achievement Gaps, Correlates, and Moderators of Early reading Achievement: Evidence From the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) Kindergarten to First Grade Sample. I: *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), s. 489-507.

Dyson, A. (2001). Special needs education as the way to equity: an alternative approach? *Support for Learning*, 16, (2),99-104.

Emanuelsson, I. & Fischbein, S. (1986). Vive la Difference? A Study on Sex and Schooling. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30 (2), s. 71-84.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket.

Eriksson, G. (2004). *Tidig aritmetisk kunskapsbildning. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv.* Stockholm: HLS Förlag.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. I: *European Journal of Special Needs Education,* 22 (2), s. 131-145.

Fischbein, S. (1979). *Heredity – Environment Influences on Growth and Development During Adolescence.* Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research. Lund: Liber.

Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. I: Bjar, L. & Frylmark, A. (red.). *Barn läser och skriver.* Lund: Studentlitteratur, s. 61-64.

Fredriksson, U. (2002). *Reading skills among students of immigrant origin in Stockholm.* Stockholms universitet, Institutionen för internationell pedagogik.

Fredriksson, U. & Taube, K. (2001). *Läsning bland elever med invandrarbakgrund – en undersökning av läsförmåga och bakgrundsfaktorer hos elever i årskurs 3 i Stockholm 1993-1996*. Institutionen för internationell pedagogik. Stockholms universitet.

Gest, S. D., Domitrovich, C. E. & Welsh, J. A. (2005). Peer academic reputation in elementary school: associations with changes in self-concept and academic skills. I: *Journal of Educational Psychology,* 97 (3), s. 337-346.

Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och lärares perspektiv.* Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet. Institutionen för utbildningsvetenskap 2007:02.

Gustafsson, J.-E. (2011). *Eleverslässvårigheter i internationell belysning*. Föredrag vid Dyslexikongressen i Stockholm, 11-13 augusti.

Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket.

Gustafsson, J.-E. & Yang Hansen, K. (2009). Resultatförändringar i svensk grundskola. I: Skolverket. *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.* Stockholm: Skolverket, s. 39-83.

Gustafsson, J.-E., Allodi M. Westling, Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P., Ljungdahl, S., Ogden, T. & Persson, R. S. (2010). S*chool, learning and mental health: a systematic review.* Stockholm: The Royal Academy of Sciences, The Health Committee.

Heimdahl Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på organisation och genomförande av specialpedagogiska insatser.* Specialpeda-gogiska skolmyndigheten och Stockholms universitet.

Heimdahl Mattson, E., Fischbein, S. & Roll-Pettersson, L. (2010). Students with Reading Difficulties/Dyslexia: A Longitudinal Swedish Example. I: *International Journal of Inclusive Education*, 14 (8), s. 813-827.

Jakobsson, I.-L. & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder.* Stockholm: Natur & Kultur.

Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: a longitudinal study. I: *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (1), s. 23-55.

Kylén, G. (1986). *Begåvning och begåvningshandikapp.* Stockholm: FUB:s forskningsstiftelse ala.

Kylén, G. (1992). En helhetssyn på skolan. I: Björklid, P. & Fischbein, S. (red.). *Individens samspel med miljön. Ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag, s. 10-28.

Lahtinen, U. (2011). *Goda läsresultat i Finland. Specialundervisningens roll.* Föredrag vid Dyslexikongressen i Stockholm, 11-13 augusti.
Lyytinen, H. & Leppänen, P. (submitted). Psychophysiology of developmental dyslexia: a review of findings and results from studies of children at risk for dyslexia.
Mead, G. H. (1934/1976). *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt.* Kalmar: Argus.
Moberg, S. & Savolainen, H. (2006). *Reading literacy and special education: The particular case of Finland.* Paper presented at the Symposium on Special Pedagogy: State of the art in practical work, research, and education, University of Verona, 5-7 May, 2006.
Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
Noble, K. G., Farah, M. J. & McCandliss, B. D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. I: *Cognitive Development*, 21 (3), s. 349-368.
Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Hull Kristensen, P. & Hautamäki, J. (2010). *Individualised service provision in the new welfare state:* Lessons from special education in Finland. Report prepared for SITRA, Helsinki. October 2010.
Schwartz, D., Gorman, A. H., Duong, M. T. & Nakamoto, J. (2008). Peer relationships and academic achievement as interacting predictors of depressive symptoms during middle childhood. I: J*ournal of Abnormal Psychology,* 117 (2), s. 289-299.
Skolverket (2005). *Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat.* Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.* Rapport nr 1127. Stockholm: Skolverket.
Westling Allodi, M. (2002). *Support and Resistance. Ambivalence in Special Education.* Stockholm: HLS Förlag.
Westling Allodi, M. (2007). Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory-based instrument. I: *Learning Environment Research*, 10 (3), s. 157-175.
Westling Allodi, M. (2010). *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt.* SOU 2010:79. Stockholm.

Undervisnings-differentiering

… som den inkluderende skoles store udfordring

Susan Tetler

Inledning

Visionen om inklusion indebærer en lang række udfordringer for den almene skoles pædagogiske virksomhed. Ikke mindst udviklingen i de seneste decennier vidner om dette. Selvom integrationsperspektivet i 1970'erne og 1980'erne i udgangspunktet var radikalt, hvad angår dets moralske og politiske substans, var det teoretisk ikke særligt overskridende, idet det fortsat byggede på holdninger og implicitte antagelser, som lå meget tæt på den segregeringsideologi, som det i bund og grund var et opgør med. Praksis forblev stort set uforandret, især fordi begreber som "normalitet" og "kommen til kort i skolen" ikke grundlæggende blev udfordret – og derfor fortsat blev styrende for skolens virksomhed. Mike Oliver er inde på samme spor, når han hævder, at man dengang i praksis ikke tog konsekvensen af integreringsretorikken:

"Selvom sproget måske nok ændrede sig, så var det de samme grupper af professionelle, som gjorde de samme ting til de samme grupper af børn … som før 'integration' overhovedet blev nævnt" (Oliver, 1996, s. 84; min oversættelse).

Det er endvidere karakteristisk for mange af integrationsprojekterne i 1970'erne og 1980'erne, at de var forankret i de enkelte klasser og ikke fik større betydning uden for det rum, de aktuelt blev praktiseret i. De fik således ikke den store opmærksomhed i skolernes samlede udviklingsplaner – eller i kommunernes for den sags skyld. Ofte blev de båret igennem af professionelle ildsjæle, men ildsjæle har det med at brænde ud, hvis deres bestræbelser ikke i det lange løb understøttes, endsige anerkendes, så også deres holdbarhed var relativt begrænset. Nord-

iske forskningsprojekter i denne periode kunne desuden dokumentere, at børn, som blev integreret på disse vilkår, oplevede sig socialt og fagligt isolerede; de følte sig ensomme … med et stærkt reduceret selvværd til følge (fx Kristoffersen, 1990; Jensen & Ohlsson, 1991).

Det var i en resignation over disse konsekvenser for de involverede børn, at begrebet "inklusion" så at sige blev "født" i slutningen af 1980'erne (Stainback & Stainback, 1990), idet der var behov for et nyt begreb, som kunne placere ansvaret for "integrationens" succes på flertalskulturen … og ikke på de enkelte børn med en funktionsnedsættelse. Ud fra denne forståelse af "inklusion" er det blevet et anliggende for hele skolen som organisation at udvikle en læringskultur, hvor der arbejdes pædagogisk på at minimere ekskluderende processer. Ansvaret påhviler således alle skolens aktører og kræver en revurdering af skolens indhold, materialer, arbejdsformer, organisation, efteruddannelse samt støttestrukturer og former. I og med at "inklusion" er blevet et fælles skoleanliggende, er det også blevet en opgave for skolens ledelse at forestå skolens inkluderende arbejde. Med andre ord kræver det en systematisk samordnet og langsigtet indsats på flere niveauer, hvis inklusionsfordringen skal tages på alvor og blive til andet end blot en legitimering af at placere elever "med særlige behov" i knap så ressourcekrævende specialpædagogiske foranstaltninger. Og det kræver en forskning, som kan indkredse samvirkende processer og deres betydning for udviklingen af en inkluderende læringskultur i skolen.

Den inkluderende skole som omdrejningspunkt

Engelsk forskning har siden 1990'erne givet tydelige fingerpeg om udviklingsretningen på et institutionelt niveau. Blandt andet viser et engelsk studie af, hvad der karakteriserer "effektive skoler", at det giver ganske god mening at arbejde med at udvikle skolens kultur i en inkluderende retning (Ainscow, 1991). Forskerne udvalgte de skoler, som havde scoret højst i forhold til to parametre: elevernes faglige præstationer OG deres sociale trivsel. Disse skoler studerede de nærmere … og fandt frem til, at især fire karakteristika gik igen i de undersøgte skoler. Det er også på den baggrund, at Peter Farrell (2004) argumenterer for et skolerelateret inklusionsbegreb, indeholdende følgende fire aspekter: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede. Nok forudsætter inklusion fysisk tilstedeværelse i almenundervisningen, men skal skoler kunne karakterisere sig som inkluderende, så kræver det endvidere, at en skoles medarbejdere og elever byder alle elever velkomne som fuldgyldige og aktive deltagere i læringsfællesskabet, at alle elever deltager aktivt i alle skolens aktiviteter, og at alle elever lærer – og udvikler positive selvbilleder. Ud fra denne inklusionsforståelse bliver den enkelte elevs delagtighed i et læringsfællesskab et helt centralt omdrejningspunkt for lærernes didaktiske overvejelser.

Også i nordisk forskning har der været fokus på sammenhængen mellem skoleudvikling og inklusion. Ikke mindst projektet "Den stora utmaningen" har givet nye væsentlige indsigter med dets fokus på "olika skolaktörers uppfattningar om varför – och hur – elever definieras som avvikande och om hur undervisningen för dessa elever bör utformas" (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004, s. 31). I denne undersøgelse er det således afvigelse som fænomen,

der belyses, i en hensigt om at skitsere det mere positive modbillede "olikhet som resurs i skolan". Projektets underliggende antagelse er, at menneskers forskellighed er en resurse i stedet for et problem, og forskergruppen argumenterer for, at det må indebære værdsættelsen af mangfoldighed som et vejledende princip for undervisningen. Undersøgelsen giver et godt indblik i, at det måske nok forholder sig så enkelt i nationale og internationale styrdokumenter, hvorimod skolens hverdag er langt mere kompliceret og dilemmafyldt.

Et af undersøgelsens hovedresultater er, at "i processerna om normalitet och avvikelse dominerar uppfattningen att det är eleven som är 'problembärare'. Sällan förekommer resonemang som förklarar barnens svårigheter med det som kan beskrivas som omgivningsfaktorer" (Tideman, Rosenqvist et al., 2004, s. 228). Skal "den inkluderende skole" blive andet og mere end et ideologisk projekt, så kræver det et grundlæggende ændret syn på problemer i skolen: Fra at se "problemet" forankret i den enkelte elev til at se "problemet" som opstået i mødet mellem den enkelte elev og dennes omgivelser, fx i den konkrete læringssituation. Ses problemet iboende eleven, forstås afvigelse som resultatet af en individuel patologi, og de pædagogiske handlinger vil typisk være kompensatoriske læringsstrategier og træningsprogrammer, rettet mod den pågældende elev. Udgangspunktet er i bund og grund en deficit opfattelse. Ses problemet derimod situeret i mødet mellem den enkelte elev og den læringssammenhæng, han/hun indgår i, vil problemer i skolen kunne forstås som resultatet af en organisatorisk patologi. Det vil sige, at der er noget i skolen, som skaber problemer for nogle af dens elever; det være sig i form af dets indhold, de anvendte arbejdsformer eller materialer, klasserumskulturen i skolens respektive læringsfællesskaber etc. En sådan problemforståelse kalder snarere på "organisatorisk læring" som grundlag for pædagogiske handlinger, og skoleudviklingsstrategier bliver centrale virkemidler.

Differentiering som funktionelt pædagogisk begreb

"Den stora utmaningen" fokuserer på, hvordan skolen skal håndtere det faktum, at elever har forskellige forudsætninger, erfaringer, interesser og behov. "Är det, och i så fall på vilket sätt, möjligt för skolan att få elevernas olikheter att framstå och betraktas som resurser i stället för problem?" (Tideman, Rosenqvist et al., 2004, s. 225). Her problematiseres differentieringsbegrebet og dets pædagogiske og didaktiske konsekvenser. Således er det forskergruppens konklusion, at det

"i ett modernt demokratiskt samhälle är viktigt att förhindra segregering. Om man inte förebygger differentiering och särskiljning så blir resultatet att man först ägnar tid och energi åt att sortera elever för att sedan lägga kraften på att 'få ihop' de segregerade igen (dvs. att integrera)" (ibid., s. 244).

Sat på spidsen kan denne mening udlægges som, at det er en af skolens primære opgaver at modvirke de differentieringskræfter, der opererer i samfundet, men som Qvortrup (2008) påpeger, er princippet om den inkluderende skole ikke kun etisk og demokratisk funderet. Det er også funktionelt, fordi det bidrager til at forberede eleverne på at agere i et hyperkomplekst samfund, der netop er karakteriseret ved funktionel, social og kulturel differentiering. Ved at forankre skolens virksomhed i en konsekvent inklusionspædagogik styrkes alle elevers kompetence til at fungere i et samfund, "der ikke efterspørger mennesker, der er som de andre, men mennes-

ker, der gør en forskel – og som kan håndtere disse vilkår" (ibid., s. 232). Mangfoldighed som værdigrundlag er således en afgørende præmis for, at inkluderende læringsfællesskaber kan give rum for optimale lærings- og udviklingsprocesser for alle skolens elever. I den henseende er skolen i dag underlagt et krydspres, for mens mangfoldighed (i retorikken) værdsættes og anerkendes som et samfundsmæssigt nødvendigt udviklingspotentiale, gennemsyres skolen samtidig af et stadig mere standardbaseret indhold i og mål for skolen ... i en bestræbelse på at kontrollere og sammenligne skoler, alene på basis af elevernes testresultater inden for en række færdighedsområder.

Mangfoldighed og differentiering er uløseligt forbundne begreber, for det kræver evnen til at differentiere at skulle tage vare på mangfoldighedens komplekse væsen. Spørgsmålet er så, hvordan differentiering kan forstås som et funktionelt pædagogisk begreb, og hvilken didaktisk tænkning det lægger op til. Undersøgelsen "Den stora utmaningen" peger selv på, at "en viktig specialpedagogisk fråga ute på skolorna är om man ska differentiera eleverna eller undervisningen" (Tideman, Rosenqvist et al., 2004, s. 238). Rapporten argumenterer for en elevdifferentiering, blandt andet ved at foreslå en mere varieret og fleksibel brug af gruppeinddelinger, men kommer ikke nærmere ind på, hvordan undervisningsdifferentiering kan understøtte udviklingen af en inkluderende skole.

Undervisningsdifferentiering som bærende princip

I Danmark forsøgte man før 1993 at sikre udfordringer til alle elever gennem det organisatoriske princip elevdifferentiering, der bl.a. medførte en opdeling af eleverne i niveaudelte grupperinger, men med den udelte enhedsskoles indførelse blev i stedet undervisningsdifferentiering anerkendt som det bærende princip for al undervisning i skolen. Med afskaffelsen af elevdifferentiering og indførelsen af undervisningsdifferentiering erstattede man således et organisatorisk princip med et pædagogisk princip. Således står der i bemærkningerne til folkeskolelovens § 18, stk. 1:

Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Det angives ikke i loven, hvordan lærerne skal opfylde deres differentieringsforpligtelse, men Hansen og Robenhagens bud på en definition peger på nogle centrale elementer til forståelse af begrebets innebörd (Hansen & Robenhagen, 1992, s. 27):

Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer, behov og interesser for i et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles som individuelle mål.

Grundlæggende for princippet om undervisningsdifferentiering er således forskelligheden både med hensyn til forudsætninger, potentialer, behov og interesser, og at lærerne i deres tilrettelæggelse af undervisningen må tage udgangspunkt i netop disse forskelligheder. En anden pointe er, at disse forskelligheder ikke må ses som mangler hos eleven, men tværtimod som en resurse, der kan bidrage til

det samlede fællesskabs læring. At tage udgangspunkt i forskelligheden indebærer således, at man må kende til elevernes forskelligheder og udnytte denne forskellighed i den pædagogiske praksis.

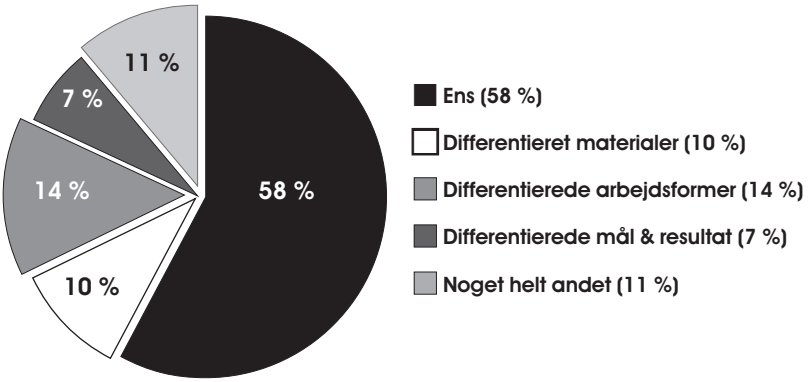
Eleverne har forskellige *forudsætninger,* så undervisningen kan derfor ikke rettes mod klassen som en homogen masse. Snarere må undervisningen i en anerkendelse af elevernes forskellige kundskabsniveau tage udgangspunkt i fx deres læse- og staveniveau, men det betyder ikke, at eleven blot skal have udleveret opgaver eller udføre aktiviteter, som er tilpasset deres individuelle mål, idet et andet grundlæggende element i undervisningsdifferentiering er, at forskelligheden skal realisere såvel *fælles* som *individuelle* mål. Disse to sæt mål kan ikke skilles ad, men bliver hinandens forudsætninger – og ikke modsætninger.

Princippet om undervisningsdifferentiering er ligeledes forankret i *potentialer* – og ikke i, hvad eleven ikke kan. Undervisningen skal skabe rum for zonen for nærmeste udvikling og således kunne sætte gang i en række udviklingsprocesser (Vygotsky, 1982). Lærerens udfordring består i denne sammenhæng i at tilrettelægge en undervisning med udgangspunkt i, hvad eleven kan med hjælp og støtte. Læring bliver således en social proces, der finder sted i samarbejde og dialog med andre. Konkret indebærer det, at læreren må arbejde sammen med eleven om at nå fælles og individuelle mål, og denne inddragelse af den enkelte elevs selvbestemmelse kan i sidste instans give eleverne et medejerskab til deres egen læring. For yderligere at motivere eleverne til aktiv deltagelse inddrages elevens forskellige *interesser* og *behov* på en måde, så også andre af elevens kompetencer kan tilgodeses.

Udfordringen for lærerne består således i at gentænke fagenes indhold og undervisningsmetoder med henblik på at understøtte alle elever i deres læreprocesser – for bedst muligt at forberede dem til en aktiv deltagelse i samfundslivet. Dette princip indebærer som skitseret ovenfor en undervisning, der såvel i tid, rum, organisation, metode og indhold på samme tid søges tilrettelagt ud fra den enkelte elevs forudsætninger, potentialer, behov og interesser *samt* ud fra en hensigt om at udvikle det samlede læringsfællesskab (Tetler, 2011). Denne dobbelte hensigt understreger, at undervisningsdifferentiering må realisere den enkelte elevs individuelle mål i et tæt samspil med de læringsforløb, som er fælles for den gruppering, eleven er placeret i. Denne forståelse står til en vis grad i modsætning til den fortolkning, som forskergruppen bag projektet "Den stora utmaningen" slår til lyd for, idet de argumenterer for en innebörd af begrebet som "individualisering inom klassens ram" (Tideman et al., 2004. s. 236). Når det imidlertid er så vigtigt at betone fællesskabsdimensionen, er det på grund af hidtidige erfaringer i forhold til elever med en funktionsnedsættelse.

I en undersøgelse af, hvad der karakteriserer de pædagogiske vilkår for elever med en funktionsnedsættelse (placeret i almindelige klasser), står princippet om differentiering helt centralt; ikke mindst når det gælder implementeringen i praksis (Tetler, Baltzer, Hedegaard-Sørensen, Boye & Andersen, 2009). Karakteristisk for undersøgelsens 14 almenpædagogiske læringsmiljøer er flere voksnes samtidige tilstedeværelse i klasserummet, hvilket åbner op for en mere fleksibel organisering af undervisningen. Ikke desto mindre er det dominerende mønster, at undersøgelsens fokuselever (elever med en funktionsnedsættelse) sidder med

de samme materialer som de andre elever i klassen, arbejder på samme måde og med de samme faglige mål for øje, svarende til 58 % af tiden (jf. figur 1). Når der kan identificeres forskelle mellem elevernes læringsaktiviteter, tager det som regel form af at være en (individuel) parallel aktivitet, ofte sammen med en støtteperson.



Figur 1. Differentieringsmønstret

Som figuren viser, er det forventningen, at alle elever "hænger på" bedst muligt, når undervisningsindholdet skal formidles til klassen. Lader det sig ikke gøre, resulterer det ofte i individualiserede undervisningsprogrammer, og eleverne risikerer da at blive udgrænset organisatorisk fra de fælles aktiviteter i det omfang, de ikke kan "følge med". De undervises i stedet af en støtteperson – ofte i et andet rum og ofte uden sammenhæng med, hvad der i øvrigt foregår i deres klasse. Set i et inkluderingsperspektiv handler de didaktiske udfordringer om at bryde med den individualiserede undervisningsform, som specialpædagogikken traditionelt har været forbundet med … for snarere at skabe læringsrum, hvor elevernes individuelle forudsætninger og behov kan imødekommes inden for rammerne af det almindelige læringsfællesskab. At løse den opgave på en for alle parter meningsfuld måde kræver af lærerne en grundlæggende forståelse af, at undervisningsdifferentiering er et princip, som må gennemsyre hele deres tænkning om og gennemførelse af undervisningen – og ikke blot en metode, man kan gribe til i afgrænsede tidsperioder. Ligeledes kræver det didaktisk rationalitet samt ikke mindst kreativitet og lydhørhed over for de motiver og intentioner, som eleverne i den konkrete læringssituation giver udtryk for.

Forståelser af undervisningsdifferentieringsbegrebet

At det ikke er nogen helt enkel opgave, viser den seneste undersøgelse af det danske evalueringsinstitut (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011). EVA gennemførte i 2004 en evaluering af undervisningsdifferentiering, der viste, at der for lærerne på det pågældende tidspunkt var store udfordringer forbundet med at tolke, hvad begrebet indebærer, og hvad undervisningsdifferentiering konkret betyder for deres undervisningspraksis (Danmarks Evalueringsinstitut, 2004). I evalueringsrapporten fra 2011 fokuseres på skolernes arbejde med at differentiere undervisningen – med udgangspunkt i hvordan en styrkelse af lærernes evalueringsfaglighed kan

have betydning for at gennemføre en differentieret undervisning. Undersøgelsen viser, at der fortsat hersker usikkerhed om, hvad begrebet undervisningsdifferentiering dækker. Skoleledere og lærere udtrykker i interviews en relativ smal forståelse af begrebet: "De taler primært om undervisningsdifferentiering som individualiseret undervisning og som en organisationsform de kan gribe til når det er muligt" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 8). Endvidere viser undersøgelsen, at skoleledelsen uddelegerer ansvaret for undervisningsdifferentiering til de enkelte lærere. Således vurderer 90 % af spørgeskemaundersøgelsens lærere, at "deres ledelse sikrer at de planlægger og tilrettelægger undervisningen så den rummer udfordringer for den enkelte elev, ved at udvise tillid til at lærerne varetager opgaven professionelt" (ibid., s. 9). Princippet om undervisningsdifferentiering bliver således ikke behandlet på skoleniveau, men snarere i de enkelte lærerteam, der udvikler hver deres måde at tilrettelægge undervisningen på. Differentiering bliver på den måde noget, man gør, når det er muligt, eller når der er ekstra tid – i stedet for at blive en grundlæggende adfærd, kultur eller måde at være i klasserummet på (Tomlinson, 2001).

Undersøgelsen viser ligeledes, at lærerne i mange tilfælde formulerer sig inden for en diskurs om holddannelse og niveaudeling; de synes, det er vanskeligt at udfordre deres elever i tilstrækkelig grad, medmindre de grupperer dem i nogle mere homogene hold, og i den sammenhæng ser de den største hindring i forsøget på at differentiere undervisningen, at de har "for få hænder". Lærerne taler således i vid udstrækning om undervisningsdifferentiering som et begreb, der ideelt set bedst udmøntes i en én til én-undervisning eller i hvert fald en undervisning, der er centreret omkring den enkelte elev. Som undersøgelsen konkluderer: "Vi kan opsummere at dokumentationen peger på at lærerne gennem holddeling forsøger at organisere sig ud af den problemstilling at deres elever har forskellige forudsætninger for at lære. Derved kommer lærernes bud på en differentieret undervisning i praksis til udtryk som en form for elevdifferentiering" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 63-64).

Der er ingen tvivl om, at lærerne betragter "undervisningsdifferentiering" som en nødvendig dimension af deres didaktiske overvejelser. Mens der i EVAs undersøgelse i 2004 var 42 % af lærerne, der var enige i, at det er vigtigt at differentiere undervisningen, er andelen i den seneste undersøgelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011) vokset til 74 %. Ikke mindst en tydeligere italesættelse af en (mere) inkluderende skole fra politisk side og en støt stigende udskillelse af elever til specialklasser og – skoler har øget presset på lærerne. Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at udøve ledelse gennem tillid, for lærerne har brug for støtte og vejledning i deres professionelle refleksioner. Således svarer 64 % af lærerne, at de har behov for redskaber til at differentiere undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 83).

Behov for nye forskningsindsatser

Vi ser således en udvikling i skolen, hvor stadig flere børn marginaliseres og risikerer faglig og social udstødning af de almenpædagogiske sammenhænge, de indgår i, og hvor skolens pædagogiske medarbejdere oplever en voksende afmægtighed i forhold til at håndtere den mangfoldighed af problemstillinger, de møder i deres

hverdag. For at vende denne udvikling er det nødvendigt i en næste fase af "inklusionens udvikling" at træde et skridt længere ind i de enkelte læringsfællesskaber med henblik på at kvalificere de pædagogiske indsatser. Projektet "Den stora utmaningen" konkluderer, at "framförallt behövs tid til reflektion och problematisering av den undervisningsverklighet som råder och hur den kan utvecklas" (Tideman et al., 2004, s. 243). Det kræver forskning af læringsteoretisk, pædagogisk og didaktisk karakter ... og kalder på forskningsmetoder, som kan indkredse, hvad der har betydning for børns læringsresultater, fagligt, socialt og personlighedsmæssigt, og hvordan det meningsfuldt kan implementeres i skolens hverdag. Det inkluderende blik må da forstås som iboende enhver pædagogisk handling [...] og forstås bredt til ikke blot at handle om placering indenfor/udenfor, men om barrierer/potentialer for aktiv deltagelse i læringsfællesskaber.

Det er ingen enkel opgave at vende udviklingen, for samtidig med en udbredt erkendelse af at mangfoldighed er udviklingsbefordrende, så er der i skolesammenhænge stadig en tendens til at se elevernes forskelligheder som besværlige, konfliktfyldte og hindrende for elevfællesskabets udviklingsmuligheder. Det er således fortsat en udbredt antagelse:

- at elever er ansvarlige for deres egen læring,
- og når elever ikke lærer, er der noget galt med dem;
- skolen må derfor definere, hvad der er galt med så stor præcision som muligt, så elever kan overdrages til de systemer, de eksperter, de læseplaner og materialer, de lærere og lokaler, som matcher deres "læringsprofil". Ellers vil der ikke foregå nogen læring.

Det er denne antagelse, der i sidste instans legitimerer, at specialpædagogisk praksis til stadighed er ordnet "kategorisk", dvs. at der organiseres undervisningsforanstaltninger, rettet mod de enkelte problemtyper. Ofte resulterer det i relativt segregerede indsatser (fx kursusforløb, specialklasser etc.) eller i parallelle forløb inden for almenundervisningens rammer. Er det derimod intentionen at arbejde pædagogisk ud fra et inkluderingsperspektiv, kræver det en fleksibelt organiseret og differentieret undervisning, hvor de enkelte elever i læringsfællesskabet får mulighed for at modtage en undervisning, der retter sig mod deres evner og interesser, men set ind i den samlede klasses årsplan. Som Lars Qvortrup udtrykker det: "Inklusion forudsætter ikke enshed, men er resultatet af forskellighed" (Qvortrup, 2008, s. 232). Og det er denne kompetence til at håndtere forskellighed, som skolen ikke blot må give sine elever med i bagagen, men som den også selv som "lærested for børn" må være eksponent for.

Referencer

Ainscow, M. (1991). Effective Schools for All: an alternative approach to special needs in education. I: Ainscow, M. (red.). *Effective Schools for All,* s 1-19. London: David Fulton.

Danmarks Evalueringsinstitut (2004). *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen.*

Danmarks Evalueringsinstitut (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip.*

Hansen, V. R., Horn, I. & Robenhagen, O. (1992). *Undervisningsdifferentiering – idé og grundlag. Bd. 1.* København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Jensen, L. & Ohlsson, I. (1991). *Integrering av särskoleelever i grundskolan.* Kristianstad: Pedagogisk-metodisk utveckling. Lärarhögskolan.
Kristoffersen, G. (1990). *Skolen og livet*. København: Forlaget Skolepsykologi.
Oliver, M. (1996). *Understanding Disability. From Theory to Practice.* London: Macmillan Press.
Qvortrup, L. (2008). Ledelse af og i den inkluderende skole. I: Alenkær, R. (red.), *Den inkluderende skole. En grundbog.* København, Frydenlund, s. 209 – 233.
Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling.* Baltimore: Paul H. Brookes.
Tetler, S., Baltzer, K., Hedegaard-Sørensen, L., Boye, C. & Andersen, G. L. (2009). Pædagogiske vilkår … for elever i komplicerede læringssituationer. I: Egelund, N. & Tetler, S. (red.). *Effekter af specialundervisningen.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 131-322.
Tetler, S. (2011). Undervisningsdifferentiering … som specialpædagogisk indsats. I: Boelt, V., Jørgensen, M. & Nørregaard Rasmussen, T. (red.). *Specialpædagogik. Teori og praksis.* Aarhus: KvaN, s. 23-35.
Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan. En studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan.* Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö högskola.
Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate instruction in Mixed-Ability Classrooms.* Pearson Merrill Prentice Hall.
Vygotski, L. (1982). *Om barnets psykiske udvikling – en artikelsamling.* København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Inkludering i svensk lärarutbildning

Bengt Persson & Thomas Barow

Från integrering till inkludering

Googlar man på begreppen ”inclusion”, ”inclusive education” eller ”inkludering” får man ett närmast oräkneligt antal träffar. Inclusion som begrepp dyker upp redan på 1950-talet i USA som ett led i medborgarrättsrörelsernas strävan efter ett samhälle där diskriminering främst på grund av hudfärg skulle bekämpas.

Den engelske forskaren och förkämpen för en mer demokratisk utbildning, Len Barton, beskrev i en artikel 2008 hur inkludering borde förstås:

[…] inclusive education is not an end in itself but a means to an end. It is about contributing to the realisation of an inclusive society with the demand for a rights approach as a central component of policy making. Thus, the question of inclusion is fundamentally about questions of human rights, equity, social justice and the struggle for a non-discriminatory society (Barton, 2008).

Citatet sammanfattar kraftfullt vad inkludering handlar om. Inkludering är inte en fråga om fysisk placering utan om våra väl övervägda intentioner om ett bättre samhälle. Skolans uppgift är att med hjälp av inkluderande arbetsformer lägga grunden till en insikt om människors lika värde och vikten av skapandet av ett framtida samhälle där tolerans, respekt och likvärdighet är centrala. En sådan definition kan verka pompös och utopisk. I ett skolsystem där mätning, rangordning och konkurrens har en framträdande plats, kan skolans mer övergripande syften och ambitioner vara svåra att hävda. Ändå är det viktigt att komma ihåg att just dessa värden låg till grund för grundskolans införande på 1960-talet. Då var socialisationsmålet väl så viktigt som kvalifikations- eller kunskapsmålet vilket knappast kan sägas om 2010-talets skola.

De brittiska forskarna Mel Ainscow, Tony Booth och Alan Dyson diskuterar i rapporteringen av forskningsprojektet ”Improving Schools – Developing Inclusion” olika sätt att förstå och definiera inkluderingsbegreppet (Ainscow, Booth &

Dyson, 2006). Även om deras definitioner har koppling till det engelska utbildningssystemet kan de tjäna som stöd för en tolkning av begreppets olika innebörder i en svensk eller nordisk kontext. Inkludering kan handla om:

• *elever med olika slag av funktionsnedsättning eller i behov av särskilt stöd.* I Sverige är detta ett vanligt sätt att förstå inkluderingsbegreppet. Olika grupper av funktionshindrade elever var fram till 1960-talet oftast placerade i specialskolor eller specialklasser anpassade efter gruppens behov. I samband med grundskolans införande påbörjades en omfattande integreringsprocess i avsikt att införliva dessa elever i den vanliga skolan. De nordiska länderna sågs internationellt som föredömen i dessa strävanden och begreppet inkludering ersätter successivt integrering men med fortsatt samma innebörd.

• h*uruvida en elev är inkluderad i den dagliga skolpraktiken eller ej.* Kontexten är klassrummet och den pedagogiska verksamhet som bedrivs där liksom det sociala samspel som förekommer mellan elever och mellan elever och personal. Exempelvis har Asp-Onsjö (2006) i sin doktorsavhandling studerat ett antal klassrumspraktiker med avseende på i vilken utsträckning eleverna kan anses inkluderade eller ej. I analysen gör åtskillnad mellan vad som benämns rumslig, social och didaktisk inkludering där elevens fysiska placering och sociala interaktion liksom lärarens förmåga att anpassa undervisningen står i fokus. Denna definition av inkluderingsbegreppet beskrivs ofta som "praktiknära" och tar inte t.ex. ideologiska eller etiska dimensioner i beaktande.

• *ambitionen att utsatta individer eller grupper ges fullgod skolgång.* I Sverige är det ovanligt att barn och ungdomar inte deltar i grundskolans verksamhet. Skolplikten innebär att det är vårdnadshavarens skyldighet att se till att barnet infinner sig i skolan. Ogiltig frånvaro är högre i vissa befolkningsgrupper än i andra. Bland annat har romska skolbarn en tradition av hög frånvaro och avbrutna studier vilket gäller än idag (Skolverket, 2008, s. 29). Men även bland andra minoritetsgrupper är avhoppen från grundskolan omfattande, särskilt bland kvinnliga elever. Att arbeta för att dessa elever ska kunna fullfölja sin skolgång kan ses som en inkluderande åtgärd.

• *att utveckla en skola för alla.* I samband med att 1980 års läroplan för grundskolan infördes, myntades uttrycket "En skola för alla". Den obligatoriska skolan skulle välkomna alla barn och bygga på likvärdighet som princip. Man skulle kunna säga att det var först i och med denna den tredje läroplanen för grundskolan, som enhetsskoletanken förverkligades. I Danmark och Norge var intentionerna de samma även om de uttrycktes på andra sätt. "Inkludering" blev det samlade uttrycket i Norge och i Danmark talade man om "den rummelige skole" (Egelund, Haug & Persson, 2006).

• *utbildning för alla eller Education for All (EFA).* EFA har sitt ursprung i FN:s deklaration om mänskliga rättigheter från 1948. Utbildning skall inte utgöra en förmån för ett privilegierat fåtal utan vara en grundläggande mänsklig rättighet för alla. Under 2000-talets första år har UNESCO bedrivit ett intensivt utvecklingsarbete för att öka tillgängligheten till utbildning i alla världens länder. Detta arbete beskrivs bl.a. i Policy Guidelines on Inclusion in Education (UNESCO, 2009).

• *om en tankestil där inkludering utgör en vägledande princip för det pedagogiska vardagsarbetet men där det vidare syftet är ett mer inkluderande samhälle.* Enligt

detta sätt att förstå inkludering, startar arbetet med en gemensam uppslutning om principer om likaberättigande och meningsfullt deltagande i skolans verksamhet. Men det långsiktiga syftet är att eleverna redan i de tidiga skolåldrarna skall ges möjlighet till möten med den naturliga variationen av olikheter människor emellan genom att deras lärare delar en tankestil vilande på etiska grunder.

Sammanfattningsvis skriver Ainscow, Booth och Dyson:

We cannot do the right thing in education without understanding at some level the values from which our actions spring. The development of inclusion, therefore, involves us in making explicit the values that underlie actions, practices and policies, and learning how to better relate our actions to inclusive values (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, s. 23).

Enligt detta synsätt kan och bör inte inkludering frigöras från ideologiska, etiska och humanistiska dimensioner.

I den tidigare nämnda Policy Guidelines on Inclusion in Education (UNESCO, 2009) redogörs för hur världssamfundet ser på utbildningens roll i en globaliserad värld, dess betydelse för tolerans, respekt och samvaro människor och nationer emellan. Man säger vidare att det är skolans och dess lärares uppgift att tillrättalägga undervisningens innehåll och metoder på så sätt att alla elever kan delta och få utbyte av verksamheten.

Även lärarutbildningen måste enligt UNESCO orienteras mer mot en inkluderande hållning, dvs. så att de blivande lärarna förstår sin yrkesroll som en del i strävan efter ett mer inkluderande samhälle:

Teacher education programmes, (both pre-service and in-service) should be reoriented and aligned to inclusive education approaches in order to give teachers the pedagogical capacities necessary to make diversity work in the classroom and in line with reformed curricula (UNESCO, 2009, s. 17).

Just lärarutbildningens betydelse för ambitionen att skapa en skola som omfattar alla elever har länge utgjort ett förbisett område. Som en följd av detta initierade the Agency for Development in Special Needs Education under våren 2009 ett projekt i syfte att kartlägga lärarutbildningarna i 26 europeiska länder med fokus på hur de blivande lärarna förbereds på att arbeta i inkluderande miljöer. Fyra nyckelteman identifierades:

- krav på lärarkompetens för 2000-talets skola,
- fokus på alla utbildningsnivåer,
- lärarkompetens för inkludering,
- en vid syn på lärarutbildning där även andra yrkesgrupper involverades.

Projektet finansieras av EU samt respektive länders regeringar och avslutas 2012. I dokumentationen finns rekommendationer till ländernas regeringar, policymakers samt regionala och lokala utbildningsansvariga som handlar om hur lärarutbildningarna kan ge studenterna kunskaper som främjar ett inkluderande arbetssätt. Från Sverige deltar författarna till denna artikel, båda anställda vid Högskolan i Borås.

Samtidigt som det alltså finns en vision om att principen om inkludering skall genomsyra skolans verksamhet i strävan efter ett bättre samhälle, har begreppet utnyttjats för mindre ädla syften. Barton skriver:

The question of how we define 'inclusive education' has become increasingly important because of the way in which the language of inclusion has been colonised by various advocates who represent different interpretations and practices (Barton, 2008).

Inte minst tydligt har detta blivit i samband med att Världsbanken bedömer ansökningar om lån från länder i tredje världen. Bland de krav man ställer finns ett inkluderande utbildningssystem, knappast för att man är särskilt angelägen om hur skolor styrs och undervisning bedrivs utan helt enkelt för att ett sådant system är billigare än ett byggt på specialskolor och specialklasser, särskilt anpassade till olika funktionshinder (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010, s. 56).

Hoten mot en inkluderande skola

Den nordiska grundskolemodellen, så som den utvecklats från början av 1960-talet, har utgjort norm för utbildningsreformer i ett flertal länder. I Norden utgjorde den en logisk fortsättning på etablerandet av välfärdsstaten under 1940- och 1950-talet. I t.ex. USA och Storbritannien var det emellertid snarare medborgarrättsrörelser och olika handikappgrupper som med hjälp av akademiker vid universiteten låg bakom "the inclusion movement" och inrättande av "mainstream systems".

I England innebar den s.k. Warnockrapporten (Warnock Committee, 1978) att specialskolesystemet utsattes för skarp kritik och att begreppet "special educational needs" omdefinierades. Utredningens ordförande Mary Warnock var f.d. rektor, universitetslärare och tidigare ledare av flera statliga utredningar. Under 1980-talet påskyndade sociologer och pedagoger som Sally Tomlinson, Len Barton, Mike Oliver och Colin Barnes utvecklingen mot en inkluderande skola. Samtidigt började denna inriktning ifrågasättas alltmer inte minst ur kostnadseffektivitetssynpunkt. Men den kanske intressantaste händelsen var Mary Warnocks återinträdde i debatten. I en artikel (Warnock, 2005) går hon till häftigt angrepp mot det resursslöseri som hon menar att den inkluderande skolan med dess integrerade specialpedagogiska verksamhet utgör. "There is increasing evidence that the ideal of inclusion […] is not working" (s. 35) och att "inclusion can be carried too far and involves a simplistic ideal" (s. 14). Warnock hävdar att elever med diagnoser inte skall ges specialpedagogiskt stöd i den vanliga skolan utan bör hänvisas till specialskolor – dvs. tvärtemot vad hennes egen utredning kom fram till knappt 30 år tidigare. Kritiken mot denna "Second Warnock report" har varit hård, inte minst från organisationer för funktionshindrade som the Independent Panel for Special Education Advice och UK Council on Deafness.

Debatten i England är intressant mot bakgrund av den pågående utvecklingen i vårt eget land. Från såväl forskningshåll som i den politiska debatten har specialundervisningens roll i den sammanhållna skolan ifrågasatts. En rad utvärderingar och forskningsrapporter har visat att specialundervisningen i huvudsak bedrivits skild från den vanliga undervisningen utan att man varit klar över vilka konsekvenser en sådan segregering kunnat medföra. Under senare år har emellertid svenska elevers förment mediokra resultat i internationella kunskapsmätningar som PISA, TIMSS och PIRLS föranlett nya krav på specialundervisning för de elever som presterar sämst. Inte minst har de finska topplaceringarna riktat intresset mot specialundervisningen. I Finland får drygt var fjärde lågstadieelev special-

pedagogiskt stöd vilket ofta nämns som ett av skälen till att andelen finska skolbarn med läs- och skrivsvårigheter är låg.

Utbildningsminister Björklund ansåg sig tidigt veta var roten till de svenska problemen låg och pekade ut två områden – lärarutbildningen och specialpedagogutbildningen. Det ställdes nu nya krav på införandet av specialundervisning för de elever som presterade sämst och den undervisningen skulle bedrivas av speciallärare. Alltså föreslogs en speciallärarutbildning som startade vid nio lärosäten läsåret 2008/2009. Rosenqvist (2010) befarar i samband med samexistensen av de olika specialpedagogiska utbildningarna och yrkesprofilerna risken för förvirring.

En ny men omodern lärarutbildning

Den väg svensk utbildningspolitik slagit in på kan beskrivas som en väg bort från den sammanhållna skolan där elever med olika slag av funktionshinder i möjligaste mån skulle undervisas tillsammans med andra elever. Den nya lärarutbildningen som startade 2011 är det förmodligen tydligaste exemplet på detta idag. Senare decenniers pedagogiska och specialpedagogiska forskning negligeras helt i lärarutbildningsutredningens betänkande *En hållbar lärarutbildning* (SOU 2008:109). När det gäller synen på specialpedagogik som kunskapsområde skriver man:

En […] förskjutning av uppmärksamheten från individen mot skolan som system och pedagogisk miljö har på många sätt varit tankeväckande. Ett stort problem har emellertid varit att systemperspektivet gett så få praktiska resultat. Skolan är ett starkt institutionaliserat system, där snabba och radikala förändringar är mycket svåra att genomföra. Elever med svårigheter måste få kvalificerad hjälp här och nu och kan inte vänta på reformer som kan ta decennier att genomföra. Det finns således fortfarande stort utrymme för ett individperspektiv. Regeringen har också nyligen återinfört påbyggnadsutbildningen till speciallärare, vilka, till skillnad från specialpedagogerna, ska arbeta direkt med de elever som har behov av särskilt stöd (ibid., s. 208).

Det systemiska eller relationella perspektivet har alltså varit ”tankeväckande” men inte mer. Att ett individperspektiv grundat i en psykologisk vetenskapstradition föreslås bli helt grundläggande i 2011 års lärarutbildning visar följande utdrag ur betänkandet:

En ny lärarutbildning måste få en fast grund av vetenskapligt baserade kunskaper om människan som biologisk, social och kulturell varelse. Ett sådant fundament inrymmer bidrag från modern hjärnforskning, utvecklingspsykologi, kognitiv psykologi, differentialpsykologi, socialpsykologi, sociologi och framför allt pedagogisk psykologi som integrerar mycket av kunskaperna från de olika specialområdena och i grunden handlar om människans lärande (ibid., s. 203).

Intressant att notera är att traditionellt tunga vetenskapsområden i lärarutbildningen – som pedagogik, didaktik eller utbildningsvetenskap – inte alls nämns i detta sammanhang. Att pedagogik, och varför inte specialpedagogik, skulle kunna ge bidrag till den nya lärarutbildningen föresvävar således inte utredarna.

Inkluderingsfrågan i den nya lärarutbildningen

Den utredning som således presenterades av enmansutredaren Sigbrit Franke i december 2008 följdes året därpå av propositionen med den ”fyndiga” titeln *Bäst i klassen* (Prop. 2009/10:189). I propositionen följs i stort sett utredarens förslag.

Intressant nog tas frågan om huruvida specialpedagogiska frågeställningar skall utgöra innehåll i den kommande utbildningen inte alls upp. Det kan också noteras att begreppen ”inkludering”, ”integrering” eller ”en skola för alla” inte alls förekommer i texten. Däremot nämns ”kunskap” drygt 200 gånger vilket antyder en viss fokusförskjutning. Utredningens betoning av lärarutbildningens kunskapsförmedlande aspekter svarar väl mot den kritik som riktats mot det svenska skolsystemet som följd av de tidigare dåliga resultaten i internationella kunskapsmätningar. Det kan också konstateras att hjälp till elever som behöver extra stöd enbart nämns i samband med specialiärarens arbete. I den proposition som låg till grund för den tidigare utbildningen (Prop. 1999/2000:135) poängterades att specialpedagogiken i grundskolan skulle bygga på ett inkluderande perspektiv. Denna täta koppling är inte lika lätt att utläsa i den senare propositionen.

I 2001 års utbildning poängterades vikten av att det allmänna utbildningsområdet som omfattade 90 högskolepoäng, skulle innehålla moment där specialpedagogik och inkludering behandlades. Dessa frågor nämns inte alls i 2010 års proposition även om de behandlas i betänkandet. Inte heller tas frågan om vilka kunskaper de blivande lärarna bör ha för att kunna möta elever med olika slag av funktionsnedsättningar i skolan upp explicit. Detta har några av Sveriges handikapporganisationer reagerat mot. I en debattartikel i Göteborgs-Posten skriver bl.a. Riksorganisationen Unga Synskadade (US) och Unga Hörselskadade (UH):

Vi är bestörta över att riksdagen är på väg att rösta igenom en proposition om en lärarutbildning som strider mot två viktiga konventioner, som slår ihop specialpedagogiken med en bunt andra ämnen där varje lärosäte själva detaljstyr innehållet och som inte ger lärarna kompetens att möta sina elever.

Vi finner det ytterst märkligt att utredningen kunde tappa bort ett så viktigt krav med så brett stöd. Det är i högsta grad viktigt att lärarna, som ska ge våra barn verktyg för livet, har utbildning i hur man upptäcker behov samt bemöter, undervisar och kommunicerar med barn med funktionsnedsättning.

Lärarna bör även veta vart man kan vända sig för stöd och rådgivning – både till sig själv och till eleven. Det är en trygghet för framtida elever och föräldrar att lärarna har kunskap, men även en trygghet för lärarna själva. Elever gör som läraren och är läraren osäker i sitt bemötande av det barn som har en funktionsnedsättning smittar beteendet av sig på resten av klassen. Det är inte acceptabelt att lärarnas bristande kunskaper leder till försämrad undervisning och utanförskap för dessa elever.

Om riksdagen väljer att rösta igenom Bäst i klassen så bryter man mot flera antagna konventioner, förbiser personer med funktionsnedsättning och vinkar adjö till parollen ”en skola för alla”.

Öka i stället lärarnas kunskaper och ge dem och oss en lärarutbildning som är vad namnet lovar – bäst i klassen (Willig et al., 2010, s. 31).

Frågan om hur de blivande lärarna skall rustas för att klara av sina uppgifter i en sammanhållen är något som engagerar. Unga Synskadade och Unga Hörselskadade hänvisar till att alla lärare kommer att möta elever med funktionsnedsättningar. Det är då viktigt att lärarutbildningen ger grundläggande kunskaper om hur skolsituationen kan göras så bra som möjligt för dessa elever så att de inte placeras i särskilda grupperingar av det skälet att den ordinarie verksamheten inte är anpassad efter deras behov.

Inkluderingsperspektivet vid Högskolan i Borås

Vid Högskolan i Borås har både utredningen SOU 2008:109 och propositionen 2009/10:189 diskuterats intensivt. Under höstterminen 2011 implementerades slutligen nya utbildningar för förskollärare, grundlärare med olika inriktningar (fritidshem, förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3 och årskurs 4-6) samt en ämneslärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7-9. Under förberedelsen av de nya programmen fanns det på institutionsnivå ett aktivt utvecklingsarbete. Resultatet blev att temat inkludering nu tas upp i samtliga styrdokument. Detta harmonierar med fordringar från internationella organisationer, framförallt European Agency for Development in Special Needs Education, men även Unescos ”Policy Guidelines on Inclusion in Education”.

Samtidigt innebar detta en förändring vad gäller specialpedagogikens karaktär. Inkludering framträder som ett grundläggande och övergripande pedagogiskt perspektiv, och inte en specialpedagogisk domän. Dennas komplementära funktion blev ännu tydligare. Konkret innebär det framförallt att skolämnesspecifika frågeställningar tematiserar den stora utmaningen hur en undervisning ska se ut som gynnar alla elever (Tideman et al., 2004). Inkluderingsperspektivet ska exemplifieras i det följande med hänsyn till högskolans utbildningsplaner, kursplaner och kurshandböcker.

I alla utbildningsplaner inom de olika lärarprogrammen vid Högskolan i Borås finns det utöver allmänna inkluderande mål, exempelvis de blivande lärarnas ”fördjupade förmåga att skapa förutsättningar för alla elever att lära och utvecklas”, några lokala mål. Den första lokala målsättningen i alla utbildningsplaner är att studenten ska ”visa förmåga att med utgångspunkt i ett inkluderande synsätt på den pedagogiska verksamheten, arbeta så att alla barn ges möjlighet till full delaktighet och gemensamt ansvarstagande”.

Men hänsyn till den pågående implementeringen av de nya utbildningar ska detta mål förfinas i kursplanerna för den utbildningsvetenskapliga kärnan I (UVK I) som läses gemensamt av alla lärarstudenter under deras första termin. Oavsett de olika institutionella anknytningar förskola, förskoleklass, fritidshem respektive grundskola överensstämmer, även här målsättningar i de tre delkurserna. I kursplanen för blivande grundlärare i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3 står som mål i delkurs 1 (Skolväsendets framväxt och nutida villkor) att studenten ska kunna ”redogöra för hur barn/elever i behov av särskilt stöd beskrivits förr och beskrivs nu samt för samhällets olika insatser för barn/elever i behov av särskilt stöd”. Ett exempel på konkretisering utgör föreläsningen ”Idioter och andra normavvikare: den sociala kategoriseringen av barn och elever i behov av särskilt stöd för och nu”. Där diskuteras bland annat den organisatoriska differentieringen i utbildningsväsendet, historiska begrepp som ”obildbara sinneslöa” och ”hjälpklassbarn” samt aktuella termer som ”dyslektiker” och ”barn med ADHD”. Utgångspunkten är den sociala konstruktionen av normalitet i de moderna och postmoderna samhällena. Dessutom belysas också olika aktuella perspektiv på specialpedagogisk verksamhet i en skola för alla. En fördjupning sker genom ett seminarium där studenterna läser och diskuterar historiska källor från det specialpedagogiska området.

Målsättningen i UVK I:s delkurs 2 (Utbildningssystemet i relation till demokratins grunder) är bland annat att studenten ska kunna ”beskriva vad som kännetecknar grundskolans verksamhet, där inkludering utgör ett centralt mål, samt klargöra vad som kännetecknar sociala processer som kan få exkluderande konsekvenser”. Under föreläsningen ”Inkludering och exkludering” tas framförallt forskning om barns sociala förmågor och kompetens för relationsbyggandet upp. På ett seminarium diskuterar studenterna utgående från vetenskaplig litteratur och egna erfarenheter bl.a. vad från lärarnas sida kan göras för att alla elever kan känna sig välkomna och delaktiga.

Slutligen har UVK I:s delkurs 3 (Allmändidaktik och lärande) som mål att studenten kunna ”redogöra för och exemplifiera hur verksamhet i grundskolan kan vara inkluderande respektive exkluderande”. Under föreläsningen ”Inkludering” belyses historiska, internationella och utbildningspolitiska perspektiv. Särskild vikt läggs på den s.k. differentieringsfrågan och relationen mellan specialpedagogiken och den allmänna pedagogiken. Skolans krav för måluppfyllelse granskas utifrån en specialpedagogisk synvinkel. På ett kompletterande seminarium sker en fördjupning av nämnda teman.

Under studenternas fortsatta studier efter termin 1 ska det inkluderande perspektivet vidareutvecklas. Särskilt poängteras i detta sammanhang kursen ”Specialpedagogiska perspektiv” (6 hp) som studenterna läser under termin 5. Här kommer bl.a. frågor som rör funktionsnedsättningar att tematiseras. En ytterligare fördjupning i inkluderingsfrågor kan ske i studenternas examensarbeten. De detaljerna för respektive kursplaner och kurshandböcker är för nuvarande under bearbetning och kan därför inte redovisas här.

Implementeringen av den nya lärarutbildningen vid Högskolan i Borås innebär att inkluderingsfrågor ska utgöra en röd tråd i studierna. Tillvägagångssättet vid Högskolan i Borås visar att temat inkludering även under de nuvarande ramförutsättningarna och med bas i lärosätenas relativa autonomi kan bli ett centralt tema i lärarutbildningen.

Hur kan lärarutbildningen utvecklas i inkluderande riktning?

Vi har i den här artikeln problematiserat inkluderingsbegreppet i svensk lärarutbildning. Vi har också visat på hur ett enskilt lärosäte, Högskolan i Borås, aktivt arbetar för att förbereda de blivande lärarna för ett arbete i en sammanhållen skola. Det är en knagglig väg vi verkar ha framför oss och låt oss därför peka på några av de viktigaste utmaningarna som ligger framför oss.’

Fokus på kunskapsmätningar

Under de senaste åren har jämförelser mellan skolor och nationella rankinglistor blivit allt viktigare instrument i bedömningen av enskilda kommuners utbildningskvalitet. Dessutom har internationella undersökningar som PISA fått en allt mer styrande roll i den svenska skolan. Inom områden som matematik och naturvetenskap har resultaten försämrats vilket föranlett åtgärder för att vända utvecklingen. I detta sammanhang har s.k. spetsutbildningar i t.ex. matematik vuxit fram och 2011 års skollag innebär att det för elever med speciella färdigheter i ett ämne blir tillåtet att anordna antagningstester för särskilda profilklasser från årskurs sju i

grundskolan. Dessa åtgärder syftar till att höja svenska elevers resultat vilket naturligtvis är lovvärt. Samtidigt förefaller uppfattningen att en sådan resultatförbättring har störst förutsättningar att lyckas i segregerade former vara utbredd.

Men det finns anledning till oro inför den allt starkare kvantifieringen av elevers prestationer och därmed skolornas på dessa grunder bedömda kvalitet. Men betydelsen av kunskap utan förankring i en värdegrundad kontext kan sättas ifråga. Idéhistorikern Sven-Erik Liedman är bekymrad över den väg svensk utbildning slagit in på och skriver i en nyutkommen bok:

Det är min dystra övertygelse att den skola som nu håller på att ta form kommer att misslyckas. Den grundläggande föreställning som bär upp 2010 och 2011 års reformer är att mänsklig kunskap först och främst ska utsättas för prov och betygsättas. Denna snäva inriktning sätter ofrånkomligen faktakunskaper i fokus. Det är nämligen främst kännedomen om fakta som snabbt och lätt kan kontrolleras. I en tid när allt fler och snart alla fakta är lätta att komma åt på internet är en sådan inriktning föråldrad. Skolan borde i stället lägga tyngdpunkten vid förståelse, överblick och kritisk sans. Behovet därav blir allt större ju mer oöverskådlig mängden av fakta blir (Liedman, 2011, s. 12).

Kvalitetsfrågan i utbildningssammanhang är alltid knuten till normativa premisser. Det behövs en diskussion om frågan vad kvalitet i skolan egentligen innebär. Särskilt i samband med frågan om inkludering och dess samhälleliga intentioner har även svårmätta ”soft skills” – sociala och emotionella kompetenser – hög relevans.

Politiska beslut behöver förankring i aktuell forskning

Som behandlats ovan har synen på hur man ska förbättra elevernas skolresultat i den svenska skolan fått en ny vinkling under senare tid. Senare års pedagogiska forskning, svensk såväl som internationell, pekar på vikten av att hela lärandemiljön sätts i fokus i analysen av elevers arbete med att nå kunskapsmålen. Idag förefaller det finnas en övertro på en mer traditionell kunskapssyn där elevens egna ansträngningar ses som nyckeln till framgång. Detta är förvisso viktigt men forskningen visar att en stimulerande och rik lärandemiljö ger lärandet en annan kvalitet än intensivt ”pluggande”.

Det inkluderande perspektivet är nödvändigt

En skola fört alla barn och ungdomar har en lång tradition i Sverige och har av många betraktats som närmast självklart. Detta gäller även lärarutbildningarna där inkluderingsfrågan inte alls tas upp i senare års utredningar, propositioner eller nationella utvärderingar. Samtidigt ser vi en ökande segregation i samhället i stort varför inkluderingsfrågan återigen borde problematiseras i utbildningsväsendet. Idag finns en rad utmaningar som skolan och dess företrädare liksom utbildningspolitiken måste lyfta upp på agendan.

Det är i hög grad betydelsefullt vad dagens lärarstudenter får med sig av grundläggande värderingar och förståelse för individers olikheter och rätt till likvärdig utbildning. Samtidigt är det viktigt att framhålla att oavsett hur inkluderingsfrågan behandlas i utredningar, examensordningar m.m., så har den svenska riksdagen genom ett antal beslut under åren fastslagit att svensk skola skall vara samman-

hållen och bygga på inkludering som princip. Frågan om huruvida den svenska skolan och därmed den svenska lärarutbildningen även fortsättningsvis skall bygga på inkludering som princip är inte förhandlingsbar. För det skulle ett riksdagsbeslut krävas där en sådan riktningsförändring pekas ut – en förändring som våra folkvalda knappast skulle ställa sig bakom.

Referenser

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). I*mproving Schools – Developing Inclusion*. London: Routledge.

Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education. International Policy and Practice*. Los Angeles: Sage.

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg. En fallstudie i en kommun.* Göteborg Studies in Educational Sciences 248. Göteborg: Göteborgs universitet.

Barton, L. (2008). *Inclusive Education, Teachers and the Politics of Possibility.* Paper presenterat vid The Inclusion Festival, The University of Utrecht, Holland. 21st January 2008.

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv.* Stockholm: Liber.

Liedman, S.-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonnier.

Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning.* Stockholm: Regeringskansliet.

Prop. 2009/10:189. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning.* Stockholm: Regeringskansliet.

Rosenqvist, J. (2010). A model for inclusive education. The Special Educator and the Special Teacher in co-operation for optimal learning occasions for all students. I: Ellger-Rüttgardt, S. L. & Wachtel, G. (red.). *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive.* Stuttgart: Kohlhammer, s. 149-158.

Skolverket (2008). *Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan.* Stockholm: Skolverket.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07).* Stockholm: Fritzes.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan. En studie om ”elever i behov av särskilt stöd” och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan.* Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö högskola.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education.* Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Warnock Committee (1978) *Special Educational Needs: the Warnock Report.* London: D.E.S.

Warnock. M. (2005) Special Educational needs: a new look. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.

Willig, J, Öjefors, V., Christoffersson, H., Nummi-Södergren, T., Svensson, H., Eriksson, L., Johansson, B.-E., Steirud, J., Carlsson, J. & Sundqvist, H. (2010). Ge alla en chans att bli bäst i klassen. I: *Göteborgs-Posten*, 2010-02-15, s. 31. http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.310180-ge-alla-en-chans-att-bli-bast-i-klassen [2011-12-10].

Epilog

En utmanares insatser

Ingemar Emanuelsson

Samverkan och vänskap

Redan en snabb titt på denna boks innehållsförteckning vittnar om bredd och mångfald i vännen Jerrys forskningsverksamhet. I en avslutande epilog vore det naturligtvis väl motiverat med ett försök till att med hjälp av sammanfattande analyser och konklusioner "knyta ihop säcken". Med tanke på begränsningar både vad gäller tid och utrymme, finner jag det inte möjligt att åstadkomma något sådant. I stället väljer jag att utforma mitt bidrag till några personliga reflexioner. Dessa baserar jag på egna erfarenheter från en mångårig vänskap och samverkan med Jerry Rosenqvist i en rad olika projekt och arbetsuppgifter av skilda slag. Det har varit i forskningsprojekt såväl som olika sakkunniguppdrag, utredningar, konferenser, kurser och seminarier m.m. i Sverige såväl som i en rad olika länder. Jag har alltid upplevt vårt samarbete som intressant och givande på alla sätt. Det har samtidigt varit gott om utrymme för gemyt och förlösande skratt och glädjefyllda upplevelser. Så, även om det alltså finns mycket som jag gärna skulle kommentera i sammanhanget, måste det bli ett hårt styrt urval – inte lätt att göra.

Särskolan i arbetsmarknadsperspektiv

Ett av mina första möten med Jerrys forskningsproduktion och det allra första mötet med personen Jerry var vid hans disputation våren 1988. Jag hade då uppdraget att vara hans opponent. Tidigare hade jag imponerats av ett par rapporter från hans studieresor till DDR och BRD. Syftet med de studierna gällde samma ämnesområde som doktorsavhandlingen, dvs. särskolan och dess konsekvenser för enskilda personer liksom även för skola och samhälle. Jag kommer huvudsakligen att hålla mig till detta ämnesområde i detta sammanhang, vilket naturligen också betyder att problematiken kring integreringsfrågor kommer att vara central.

Titeln på avhandlingen är "Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. Om lärares och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet". Utifrån en intervjustudie behandlas problematiken i långtids- och utveck-

lingsperspektiv. Det nog så tydliga individbundna perspektivet och förståelsen, som de framträder i intervjusvaren diskuteras kritiskt. Detta sker i relation till hur man ska förstå och behandla målsättningar, utmaningar och arbetssätt gällande vad som ofta kallas integrering – på senare tid inkludering. Dessa teman har kontinuerligt återkommit under de nu ca 25 år av samverkan som Jerry och jag haft.

Kontrasterande förståelseperspektiv

Ofta har vi i arbeten med analyser och i diskussioner sökt orsaker till varför problem kring elevers svårigheter så gott som regelmässigt studeras och förstås i så snäva perspektiv. Detta blev även uppenbart i vårt samarbete med den forsknings- och kunskapsöversikt som vi tillsammans med Bengt Persson genomförde på uppdrag av Skolverket i början av detta sekel (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Vi talade där om att merparten av den specialpedagogiska forskningen kännetecknades av ett av oss benämnt kategoriskt perspektiv på elevers svårigheter och behov av hjälp och stöd. Detta individbundna perspektiv leder främst till diagnoser eller andra benämningar av enskilda individers speciella och/eller avvikande karakteristika och därmed sammanhängande upplevda behov av särskiljning och speciell behandling. Samma förståelseperspektiv kännetecknade även flertalet av de vid denna tid publicerade rapporterna av vetenskapliga studier kring integrering. Möjligheterna till att ”integrera” elever med olika funktionshinder i vanliga skolmiljöer betraktas och studeras som en slags metodproblematik. Man söker, prövar och studerar effekter av behandlings- och/eller undervisningsmetoder, som förväntas göra eleverna mer möjliga att integrera. Vår slutsats i den nämnda översikten blev, att detta perspektiv var alltför snävt och begränsat. Vi såg det nödvändigt för kunskapsutvecklingen lika väl som för forskningen på det specialpedagogiska området att perspektivet vidgas eller t.o.m. byts ut. Vi träffade dock också på ett relativt fåtal redovisade studier som kännetecknades av ett alternativt och bredare perspektiv, av oss i sammanhanget betecknat ”relationellt”.

Ett sådant relationellt förståelseperspektiv kännetecknas bl.a. av, att det blir riktigare att tala om ”elever i svårigheter” än det traditionellt vanligare ”elever med svårigheter”. Samma synsätt framhålls i läroplanen från 1980: ”Om en elev får svårigheter i arbetet är det nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kan ändras” (Lgr 80, s. 52). När svårigheter och problem uppstår, beror det aldrig enbart på egenskaper och karakteristika hos enskilda elever. Svårheterna uppkommer i situationer och är således alltid relaterade till de olika förhållanden och faktorer som definierar den aktuella situationen. Främst handlar det om vilka krav och förväntningar som ska gälla, och vilka förutsättningar som ges för att motsvara dessa. Elvers svårigheter uppkommer i mötet mellan elevernas olika förutsättningar och egenskaper och skolans krav och förväntningar som så att säga dikteras av undervisning och annat skolarbete. Om den övergripande målsättningen är att utveckla en gemensam och sammanhållen skola för alla – som också skall ge optimala möjligheter till lärande och utveckling för alla – betyder det, att olikheter eleverna emellan snarast bör ses som tillgångar och utmaningar i en integrerad gemenskap. Alltså inte som brister och problem i sig och heller inte som frågor om hur man ska kunna specialundervisa bort individbundna olikheter. Det handlar alltså om pedagogiska dilemman och ideologiskt motiverade samhällfrågor, mål

och utmaningar (jfr Haug, 1998).

Resultaten i Jerry Rosenqvists avhandling visar bl.a. att undervisning i en avvikande och särskil(j)d skolform av elever, som diagnostiserats som särskilda, som syftar till att de ska bli normalt anpassade till villkor och krav på arbetsmarknad och i samhället, är en ofruktbar strategi. Åtminstone så länge denna arbetsmarknad och detta samhälle samtidigt betraktar det som normalt med en "nödvändig" särskiljning av individer som bedöms som svaga och/eller handikappade. Uttryckt på annat sätt – vem eller vad är det egentligen som behöver den särskilda skolformen, de specialdefinierade eleverna eller det kravställande samhället och skolan?

För vem och för vad behövs en särskild skolform?

Det mycket vanligt, för att inte säga regel, att man diskuterar behov av särskilda åtgärder och organisationsformer utan att skilja mellan enskilda individers olika stora behov av hjälp och stöd och frågor gällande hur sådant stöd ska garanteras och organiseras. Exempelvis, förekomsten av särskolan som skolform betraktas alltför ofta som garant för att rätt stöd kommer dess elever till del efter deras behov. Jerry Rosenqvist visade i sin avhandling, att detta synsätt är alltför snävt och kategoriskt. Speciellt är det så, då man ser problematiken över längre tidsperspektiv, exempelvis med tanke på ett framtida arbetsliv. Samma eller liknande slutsatser har kunnat dras av ett flertal studier av samma problematik. Visserligen får eleverna anpassad hjälp i den speciella miljön, vilket naturligtvis är positivt. Men samtidigt leder själva avskiljningen av "speciella" från "normala" i sig också mycket. Det är här som ett flertal studier visar på olika slags konsekvenser, varav de flesta är negativa för de berörda elevernas fortsatta utveckling. Upplevelsen hos eleverna själva av att vara avvikande, som inte duger eller räcker till i den vanliga skolan, påverkar den egna självuppfattningen på flera plan. Inte minst påverkas tilltron till den egna förmågan att lära. Men det har också visat sig, att lärares och andras förväntningar på de speciella elevernas förmåga till lärande också påverkas negativt. Det riskerar att leda till understimulering och för lågt ställda krav på skolprestationer. Ytterligare en betydelsefull konsekvens av särskiljningen är, att de som blir kvar i de vanliga miljöerna gärna ser att man löst problemen genom själva förflyttningen. Man tar för givet att placeringen i den speciella klassen eller skolan garanterar att behovet av särskilt stöd därmed motsvaras. Det uttrycks ofta som att placeringen görs för de svaga elevernas bästa.

Hela problematiken med att ge stöd och hjälp efter behov har så att säga exporterats till specialister i de avskiljda speciella miljöerna. Även om avskiljningen kanske tänks som kortvarig, får den oftast långsiktiga konsekvenser som leder till långvarig segregering snarare än integrering. Detta är snarare regel än undantag (jfr Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det finns alltså mycket goda skäl att fråga sig, vems eller vilka behov som den särskilda skolformen, särskolan, egentligen svarar mot. De ovan kortfattat berörda forskningsresultaten visar, att det är rimligare att tolka dem som den vanliga skolans behov av att "bli av med" störningar och hinder i undervisningen. Ytterligare ett skäl är ofta, att man inte anser sig ha kompetens och resurser i den vanliga skolan för att möta hjälpbehoven. Man kan också se många paralleller till resultat från undersökningar av studieavbrott och liknande problem. Den under senare år ökande andel elever som förs över till särskolan, alltså den sär-

skilda skolformen, visar klara samband med ökande stress i de vanliga skolorna. Den hänger bl.a. ihop med att det blir vanligare att skolor måste konkurrera med varandra om elever. Ett viktigt medel i den konkurrensen är den genomsnittliga s.k. kunskapsnivån, som regel mätt med provresultat och betyg.

Samma särskilda skolform – men olika konsekvenser?

Problematiken med den särskilda skolformen har flera gånger under det senaste året fått en intressant belysning på ett annorlunda sätt än genom regelrätt forskning. Det har kommit flera rapporter om att någon eller några elever har blivit placerade i särskolan på felaktiga premisser. Man har i efterhand kommit på, att de inte uppfyller kraven på utvecklingsstörning av den grad som krävs för att ”tillhöra särskolans personkrets”. Förhållandet har rapporterats som både alarmerande och katastrofalt. Det har utkrävts skadestånd och också beviljats sådant till de berörda eleverna. Anledningen till detta är, att eleverna genom den felaktiga placeringen har fått begränsade möjligheter efter skolgången i sina val av fortsatt utbildning, de blir hindrade på arbetsmarknaden etc. Detta är naturligtvis allvarligt i sig. Men – nog är det märkligt, att man inte i något fall, så långt jag har sett, samtidigt frågar sig för vilka elever en placering i den särskilda skolformen inte skulle få så katastrofala konsekvenser. Det ser jag som ett exempel att man inte skiljer på möjligheter att ge hjälp och stöd efter behov och organisationsformer, som man menar ska garantera sådant stöd. Tydligen tar man för givet att det som är katastrofalt för de felaktigt diagnostiserade ska vara gott för de ”rättvisande” avskiljda. Denna slutsats, eller förgivet tagande, saknar grund i forskningsresultat och andra erfarenheter vilket ju också Jerry Rosenqvist visade redan i sin avhandlingsstudie. Hur och varför skulle samma skolform kunna ha så diametralt olika konsekvenser för elever, som har det gemensamt att de avskiljts från den vanliga skolmiljön? Varför skulle avskiljning till den särskilda skolformen vara enbart positiv bara för att hjälpbehoven relateras till i sammanhanget ”rätt diagnos”?

Tillsammans med Karin Sonnander gjorde jag i början på 1990-talet en studie av problematiken så att säga ”från andra hållet”. Vi använde oss av data från longitudinella studier av ca nio tusen elevers utbildningskarriärer och påbörjade yrkesverksamheter. Eleverna följdes från 13 års ålder till ca 23 år. Vi kunde indentifiera ett drygt hundratal elever, som enligt testresultat skulle motsvara kriterierna för särskolans ”personkrets”. Ingen av dem hade dock blivit testad i skolan och inte heller någon gång under sin skoltid placerats i särskolan. Många av dem hade dock gått viss tid i specialklass av något slag, dock inte alla och heller ingen under alla åren i skolan (Sonnander & Emanuelsson, 1993).

Resultaten av våra studier kännetecknades liksom i de flesta studier av grupper av elever stor spridning vad gäller utbildningsresultat och erfarenheter ibland de svagbegåvade elever. Genomsnittligt var prestationsnivåerna mestadels relativt svaga, men det fanns gott om undantag. Detta gällde exempelvis både erhållna betyg och genomgånga gymnasieutbildningar. Ytterst kortfattat kan sägas, att våra resultat visade, att de svagbegåvade eleverna ofta hade klarat av sådant, som man vanligen inte förväntar sig att särskolans elever ska klara. Resultat från särskolestudier visar också som regel att de heller inte brukar göra så.

Resultaten gav oss inte möjligheter att entydigt uttala oss om, vilket som är bäst för svagbegåvade elever: att gå i särskola eller att vara kvar i den vanliga skolan. Men de utgjorde ett gott underlag för att diskutera detta. Vi kunde inte följa verksamheten i skolorna så nära, att vi kan svara på varför de svagbegåvade eleverna i de vanliga skolorna inte förts över till särskola. De var ju på samma begåvningsnivå som eleverna i denna särskilda skolform. Mycket i resultaten tyder på, att det huvudsakligen var till fördel för dem. Det är vidare uppenbart att de svagbegåvade eleverna var i behov av stöd och hjälp lika väl som eleverna i särskolan var så. Eleverna har också fått stöd på olika sätt. Men lika uppenbart är, att placering i den särskilda skolformen inte medför någon garanti för att stödet blir mer verkningsfullt, åtminstone inte i längre tidsperspektiv. Resultaten tyder snarare på motsatsen, att det är en klar fördel om stödet kan ges inom ramen för den allmänna skolan och där i mesta möjligt integrerade former. Själva av- eller särskiljningen från de vanliga gemenskaperna tycks alltså ha en avgörande betydelse för vilka effekterna blir. Detta stämmer ju väl med resultat från andra studier jag nämnt om ovan. En slutsats kan vara, att särskolan som skolform snarare – eventuellt främst – svarar mot den vanliga skolans behov av ”göra sig av med” svårigheter i undervisningen. Dessutom behov av att föra undan elever, som riskerar att orsaka hinder och lägre genomsnittsresultat. Mer sådana skolors behov alltså, än att skolformen skulle vara garant för optimalt stöd till svagt begåvade (utvecklingsstörda) elever framför allt i långsiktiga utvecklingsperspektiv.

Hur utnyttjas forskningsresultat och erfarenheter?

I Sveriges Radio sade Sveriges skolminister för några år sedan följande om integrering: ”Det leder ofta till att en sådan här elev, med en mycket grav utvecklingsstörning, visserligen sätts i ett vanligt klassrum med vanliga elever, men blir i verkligheten väldigt ensam, längst bak i klassrummet, och får inte den hjälp och det stöd som man har rätt till” (Björklund, enligt Wiese, 2007). Detta och liknande kategoriska uttalanden säger naturligtvis mer om villkoren för eleverna i grundskolan än om enskilda individers möjligheter till erhållande av stöd efter sina behov. Det är alltså brister i grundskolan som är viktigare skäl till att man anser sig behöva en särskil(j)d skolform snarare än individers olika behov av hjälp. Man blandar ihop behov av stöd och möjligheter till att ge sådant och organisationsfrågor gällande hur detta ska kunna ges. En konsekvens blir, att låta sig särskiljas till en särskild skolform är ett villkor för att man ska få stöd över huvud taget. En rad undersökningar har pekat på, att detta villkorande innebär svåra dilemman för många målsmän, eftersom de enligt skollagen har att välja mellan att acceptera överföringen till särskolan eller inte. Det betyder dessutom, att enskilda individer i praktiken förväntas uppfylla vissa av skolan på förhand bestämda villkor och kvalifikationer, för att kunna få vara kvar i den vanliga skolan. Sonnanders och mina resultat i den ovan nämnda studien visar dock, att man i många vanliga skolor lyckas väl med att ge stöd och hjälp efter de olika elevernas behov. Man gör därmed särskiljningen till särskola onödig. Resultaten visar entydigt att detta är till gagn för de svagbegåvade elevernas utbildning och utveckling i skola och arbetsliv.

Jerry Rosenqvists avhandlingsstudie visar, liksom en stor mängd andra undersökningar, att pedagogiska dilemman ofta görs till specialpedagogiska metodfrågor

i stället för att behandlas som samhälls- och utbildningspolitisk problematik. Både lärare i särskolan och arbetsgivare som tar emot de f.d. eleverna på sina arbetsplatser talar om att eleverna är duktiga, ansvarsfulla eller andra positiva bedömningar. Samtidigt har eleverna svårt att få fasta anställningar, i alla fall om sådana inte kombineras med särskilda garantier och/eller bidrag. Även under skoltiden tenderar de "särskilda" att behandlas och tränas till att vara de annorlunda och särskilda, vilket alltså också leder till ett slags självuppfyllande profetior för livet efter skolgången. Det svårt att inte se mycket av detta som att en särskil(j)d skolform för särskilda elever innebär uppenbara risker för att utbildningen leder till livslånga särskilda och avvikande karriärer.

Retorik och politik

Det nya millenniets första tio år har präglats av en snabb och genomgripande reformering av skolan. Mycket i denna reformering kan sägas motverka utvecklingen av grundskolan som sammanhållen skola för alla. Tydliga exempel är de preciserade och lika för alla utformade kunskapsmål som alla ska "ha rätt att uppnå". Problemet är att man inte tar hänsyn till elevernas mycket olika förutsättningar att nå dem, åtminstone på samma tid. Olikheterna tänks utjämnade genom tidigt insatt specialundervisning, genomförd av speciallärare och gärna i mer eller mindre avskilda och speciella former. Alltså, enligt en modell som kännetecknas av det jag kallat det kategoriska synsättet. Skolans undervisning är en "Utbildning för anpassade" (Emanuelsson, 1977). Specialundervisningen förväntas leda till en sådan anpassning av eleverna till skolans undervisning. All kunskap från forskning och andra erfarenheter tyder på att detta inte kan ses som mer möjligt att åstadkomma idag än det var för 50 år sedan.

Skolornas "pedagogiska dilemma" (Haug, 1998) blir ännu större som en konsekvens av de allt större möjligheterna till fria val av skolor. Skolorna måste konkurrera om elever, och de har att göra det huvudsakligen med hjälp av redovisade betygsnivåer. Detta blir ytterligare en stressfaktor i undervisningen som leder till ökade behov av differentieringsmöjligheter. Det är ganska naturligt, att det kommer att motverka de specialpedagogiskt och ideologiskt motiverade förändringarna mot en bättre integrerad och sammanhållen grundskola. Snarare finns skäl att anta, att framtiden kommer att innebära en återgång till 1960-talets ökande behov av en alltmer specialiserad specialundervisning för alltfler diagnostiserade elever.

Retoriken är densamma idag som då. Specialundervisningen är nödvändig som hjälp till elever med svårigheter. Däremot uttalas inte de reella behoven av specialundervisning klart. Alltså behov av en skolans möjlighet till differentiering genom att föra undan elever, som riskerar att dra ner skolans resultat eller på andra sätt störa undervisningen. Snarare blir dessa effektivt dolda. Konsekvenserna blir inte mindre tydliga och reella för det, speciellt inte för de elever som blir föremål för det speciella och avskilda. Intressant och tankeväckande är det vidare, att beredskapen att lära av tidigare erfarenheter av enhets- och grundskolans 50-åriga historia inom det specialpedagogiska området tycks vara i stort sett obefintlig i dagens s.k. reformverksamhet (Emanuelsson, 2010).

Piraten nästa?

Avslutningsvis i dessa epilogiska kommentarer i en vänbok till Jerry Rosenqvist finns goda skäl att speciellt framhålla hans många och goda bidrag till den ovan nämnda kunskapen. Förhoppningsvis ska den bli bättre använd i en framtid än i dagens reformperiod. Som vän och kollega må man väl också ha rätt att önska ett och annat återfall till den specialpedagogiska forskningen även efter pensioneringen. Dessutom, om jag minns rätt från ett e-brev nyligen, så kan vi vänta oss rapporter av studier av Piratens pedagogik, vilket ska bli mycket intressant!

Referenser

Emanuelsson, I. (1977). *Utbildning för anpassade: skolan i långtidsperspektiv: analys och debatt.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Emanuelsson, I. (2010). Enhetsskolan och specialpedagogik. I: *VÄGVAL i skolans historia,* 10 (3-4), s. 16-20.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning.* Stockholm: Skolverket.

Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan.* Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Rosenqvist, J. (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. Om lärares och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Sonnander, K. & Emanuelsson, I. (1993). *Utvärdering genom uppföljning av elever. VIII. Svagbegåvades inträde på arbetsmarknaden. En uppföljningsstudie till 23 års ålder av svagbegåvade elever i vanlig skola.* Rapport från Högskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik och Uppsala universitet, Institutionen för psykiatri.

Wiese, A. (2007): Särskolan blir kvar – utredning skrotas. *Sveriges Radio*, 28.3.2007. http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=1279617m [2011-12-05].

Jerry Rosenqvist

Christer Ohlin

Jerry Rosenqvist föddes den 11 mars 1945 i Landskrona och 20 år senare avlades studentexamen på latinlinjen. Ett par år senare kompletterade han sin studentexamen i matematik och biologi, allmän linje. 1969 examinerades han till folkskollärare vid seminariet i Kristianstad och 1975 till speciallärare (sexfaldig behörighet). Vidare studier i pedagogik, psykologi och sociologi ledde fram till en filosofie kandidatexamen 1979. Därmed öppnades dörrarna för studier i forskarutbildningen i pedagogik och 1988 försvarades doktorsavhandlingen ”Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv – Om lärares och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet”.

Jerry har en gedigen yrkeserfarenhet inom skolans värld och har arbetat som lärare i grund- och särskolor bl.a. i Ängelholm, Malmö, Ystad och Trelleborg. Under ett par år var han också skolföreståndare vid Svenska skolan i Lima, Peru. Sin bana som högskolelärare inledde Jerry vid Uppsala universitet i slutet av 1970-talet, men återvände till Skåne och Lärarhögskolan i Malmö i början av 1980-talet. Jerry har vidare tjänstgjort vid Lunds universitet, Göteborgs universitet och den nuvarande tjänsten som professor i pedagogik på Högskolan Kristianstad tillträddes 2003. De senaste åren har Jerry även innehaft en gästprofessur vid Linné-universitet.

I ovanstående tjänster har Jerry utöver forskning också haft olika undervisningsuppdrag. Inom forskarutbildningen i pedagogik har ett 15-tal doktorander handletts och ett flertal kurser har genomförts i forskarutbildningen under Jerrys ledning. Dessutom har Jerry, både som handledare och examinator, varit involverad ett stort antal specialarbeten och examensarbeten på lärar-, speciallärar-, specialpedagog- och vårdlärarutbildningarna samt uppsatser på C- och D-nivå vid de olika lärosätena som Jerry varit knuten till. Jerry har på senare år även fungerat som Censor, dvs. examinator, vid Danmarks pedagogiska universitet.

Sponsrad av Världsbanken utförde Jerry en läroplansrevision för Ministry of Education i Jamaica. Ytterligare u-landsuppdrag bestod i att arbeta med utvärdering av skolsystemet i Afghanistan på uppdrag av Sida och Svenska Afghanistankommitté och som Chief Adviser vid Vocational Teacher Training College i Morogoro, Tanzania också med bidrag från Sida.

På senare år har Jerry Rosenqvist varit engagerad som projektledare i fyra större forskningsprojekt:

1) Kunskapsöversikt om specialpedagogisk forskning, speciellt särskola.
2) Kunskapsöversikt – Specialpedagogers verksamhet.
3) ”Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan”, i samarbete med Magnus Tideman vid Högskolan i Halmstad.
4) ”Specialpedagogik i mångfaldens Sverige: om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan” i samarbete med dåvarande Specialpedagogiska institutet.

Jerry har vid många tillfällen anlitats som opponent på doktorsavhandlingar bl.a. vid universitetet i Greifswald, vid Lunds universitet, vid Åbo Akademi i Vasa, vid Göteborgs universitet och Stockholms universitet. Det är imponerande att konstatera att Jerry har ingått i betygsnämnden för ett 50-tal doktorsavhandlingar i skilda ämnen vid flera universitet i Sverige och utomlands. Jerry har tillika under flera år fungerat som lektör för vetenskapliga tidskrifter som ”Scandinavian Journal of Disability Research” och ”Scandinavian Journal of Educational Research”.

Som sakkunnig har Jerry ofta anlitats samband med tjänstetillsättningar av doktorander, universitetsadjunkter, universitetslektorer och professorer vid flera lärosäten i Sverige och i övriga norden.

Jerrys forskning har till stor del varit inriktad på personer med utvecklingsstörning, forskningen spänner över både barn, ungdomar och vuxna, över både skolproblem och andra samhällsförhållanden. De senaste årens forskning har breddats till dels specialpedagogiken som fenomen med ambition att bidra med ”en teori om specialpedagogik”, dels specialpedagogers verksamhet efter examen i samarbete med kolleger vid Göteborgs och Umeå universitet samt vid högskolorna i Malmö och Halmstad och vid DPU i Köpenhamn. Kärnan i denna teoriutveckling rör framförallt konsekvenserna av innebörden i begreppet ”en skola för alla”.

Publikationer (i urval)

Assarson, I., Lansheim, B. & Rosenqvist, J. (2002). *Organisationen av specialpedagogisk verksamhet i några olika kommuner: blivande specialpedagogers tankar retrospektivt, om nuläge och om framtiden.* Malmö: Lärarhögskolan.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt.* Stockholm: Statens skolverk.

Gustavsson, A. & Rosenqvist, J. (1994). *A new school for learning disabled pupils in Sweden? Contribution to the consolidation of the concept of integration.* Stockholm: Pedagogiska in-stitutionen vid Stockholms universitet.

Rosenqvist, J. (1978). *Utvecklingsstörd eller utvecklingshämmad? Det är frågan* (Magisteruppsats), Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen.

Rosenqvist, J. (1985). *Undervisning och arbete för psykiskt utvecklingsstörda i Förbundsrepubliken Tyskland och i Tyska demokratiska republiken: rapport från studieresor till Schleswig-Holstein och Greifswald.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1985). *Specialskolor och handikappades arbetsmöjligheter i Förbundsrepubliken Tyskland (BRD) och i Tyska Demokratiska Republiken (DDR): en deskriptiv och komparativ studie.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1986). *Psychisch geschädigte Personen und ihre Arbeitsmöglichkeiten in der DDR, in der Bundesrepublik und in Schweden.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1987). *Über das Selbstverständnis von Sonderschullehrern in ihrer Berufsausübung.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1987). *Undervisning för fred och rättvisa: några glimtar från en amerikansk lärarhandledning.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1987). *Geistigbehinderte Kinder in schwedischen Kindergärten: Frühförderung oder fromme Hoffnung? Zur Debatte der Integration*. Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1988). *Utbildning som heligt krig – exemplet Afghanistan: utvärdering av ett skolprogram.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1988). *Om kvalitativ metod: några aspekter på ekologiska modeller och kvalitativ forskningsintervju.* Malmö: Lärarhögskolan
Rosenqvist, J. (1988). S*ärskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. Om lärares och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet.* Diss. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Rosenqvist, J. (1989). Y*rkesvalslärare i särskolan: en studie i tiden.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1989). *Undervisning om arbete i särskolan: analys av lektioner på grundsärskolans högstadium.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1989). D*ie Sonderschule fur Geistigbehinderte in einer Arbeitsmarktperspektive.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1989). *Schools for the mentally retarded in a labor market perspective.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1989). *Om arbete: en översiktlig och kritisk begreppsstudie med anknytning till särskola och arbetsliv.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1989). *The function of schools for the mentally retarded in a labour market perspective.* Malmö: Malmö School of Education.
Rosenqvist, J. (1989). *Forskningsprogram för projektet Särskola och arbetsmarknad: en uppföljningsstudie.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1991). *Levnadsförhållanden bland före detta särskoleelever.* Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1992). *Det finns inga undantag! Om utvecklingsstördas ställning i arbetslivet.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1992). *Forskningsprogram för projektet Integrering av elever med psykisk utvecklingsstörning: en utvärdering av teori och praktik.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (1993). *OECD/CERI-project: integration i the school: report of casestudies undertaken in Sweden.* Lund: Lund University, Department of Education.

Rosenqvist, J. (1993). Special Education in Sweden. I: *European Journal of Special Needs Education,* 8 (1), s. 59-74.
Rosenqvist, J. (1995). *Specialpedagogiska forskningsmiljöer – En analyserande översikt* (Specialpedagogiska Rapporter, 5). Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.
Rosenqvist, J. & Sandling, I. (1995). *The Training of Special Educators in Sweden.* I: Mittler, P. & Daunt, P. (red.). *Teacher Education for Special Needs in Europe*. London: Cassell, s. 160-167.
Rosenqvist, J. (1996). *Integration – Ett entydigt begrepp med många innebörder.* I: Rabe, T. & Hill, A. (red.). *Boken om integrering.* Malmö: Corona, s. 25-37.
Rosenqvist, J. (1996). *Slutrapport från projektet: Integrering av elever med psykisk utvecklingsstörning. En utvärdering av teori och praktik* (Pedagogiska rapporter, 67). Lund: Pedagogiskainstitutionen.
Rosenqvist, J. (2000). *Särskild eller gemensam undervisning? Om undervisning av elever med funktionshinder.* I: Tideman, M. (red.). *Perspektiv på funktionshinder och handikapp.* Lund: Studentlitteratur, s. 225-239.
Rosenqvist, J. & Tideman, M. (2000). *På väg mot en teori om specialpedagogik. Ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik.* Malmö: Lärarhögskolan.
Rosenqvist, J. (2001). *Aktuell svensk forskning om särskola.* Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.
Rosenqvist, J. (2001). ”The big challenge”: About being a deviant resource. I: *Special Needs Education Journal*, 6 (1), s. 129-138.
Rosenqvist, J. (2001). Lebensbedingungen und Integration – Eine Studie zum Übergang in das Erwachsenenleben. I: Hasemann, K. & Meschenmoser, H. (red.). *Auf dem Weg zum Beruf: Der Übergang behinderter und benachteiligter Jugenlicher von der Schule in die Arbeitswelt.* Hohengehren: Schneider Verlag.
Rosenqvist, J. (2003). *Forskningstrender inom det specialpedagogiska fältet.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
Rosenqvist, J. (2003). Integreringens praktik och teori. I: SOU 2003:35. För den jag är. *Om utbildning och utvecklingsstörning. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén.* Stockholm, s. 255-274.
Rosenqvist, J. (2003). Några problemställningar inom specialpedagogisk forskning i ett nordiskt och internationellt perspektiv. I: Ström, K. & Linnanmäki, K. (red.). *Specialpedagogik i tiden. Festskrift tillägnad Ulla Lahtinen.* Åbo: Åbo Akademi: Pedagogiska fakulteten, s. 59-68.
Rosenqvist, J. (2005). Some themes within the realm of research on special education. In: A. Gustavsson, J. Sandvin, Traustadottir, R. & J. Tøssebro (red.). *Resistance, Reflection and Change: Nordic Disability Research.* Lund: Studentlitteratur, s. 249-263.
Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I: Nilholm, C., Björck-Åkesson, E. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.* Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 36-51.
Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg möt en skola för alla. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige,* 12 (2), s. 109-118.

Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I: Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.* Stockholm: Vetenskapsrådet. s. 26-51.

Rosenqvist, J. (red.) (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige: om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i Särskolan: ett samarbetsprojekt mellan Specialpedagogiska institutet och Högskolan Kristianstad.* Stockholm: Specialpedagogiska institutet.

Rosenqvist, J. (red.) (2009). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Delstudie 2. Särskoleelever med utländsk bakgrund i storstäder.* Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, nr 4.

Rosenqvist, J. (2010). The Special Educator and the Special Teacher in co-operation for optimal learning occasions for all students. I: Ellger-Rüttgardt, S. L. & Wachtel, G. (red.). *Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive.* Stuttgart: Kohlhammer, s. 149-159.

Rosenqvist J. (2010). *Om begreppet oligofreni: benämningar av utvecklingsstörning under två århundraden.* Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, nr 5.

Rosenqvist, J. (2011). Ett integrerat samhälle: En utopi? I: Andersson, O., Barow, T. & Tideman, M. red. *Omsorg i förändring. En vänbok till Karl Grunewald.* Stockholm: Intra, s. 197-208.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). D*en stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan. En studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan.* Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö högskola.

Walton, W. T., Sandling, I. & Rosenqvist, J. (1989). *A comparative study of special education contrasting Denmark, Sweden, and the United States of America.* Malmö: Malmö School of Education.

Walton, W. T., Emanuelsson, I. & Rosenqvist, J. (1990). Normalization and integration of handicapped students into the regular education system. I: *European Journal of Special Needs Education,* 5 (2), s. 111-125.

Östlund, D. & Rosenqvist, J. (2008). *"Det går med små, små steg, man tänker inte på det förrän man börjar prata om det". En utvärdering av särskolan och resursskolorna i Lunds kommun 2006.* Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, nr 2.

Sedan mer än 200 år har ”Bildning för alla!” varit en pedagogisk utmaning. Devisen är knuten till tankar om likvärdighet, delaktighet och allas rätt till utbildning i ett inkluderande samhälle, men i boken betonas samtidigt de pedagogiska utmaningar som dessa intentioner för med sig. I antologin tar 26 författare från de nordiska länderna och Storbritannien upp aktuella frågor som på olika sätt knyter an till uppgiften om hur utbildningssystemet kan utvecklas i förhållande till elevers olikheter. I boken behandlas teman som varit centrala i forskningen hos professor Jerry Rosenqvist, som nu efter mer än fyra decennier av pedagogisk verksamhet går i pension. Boken tillägnas honom.

HKR
KRISTIANSTAD
UNIVERSITY
PRESS