



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: Ped 209 Examensarbete
Magisteruppsats, 10 poäng
Datum: 2006-06-08

Specialpedagogiken i praktiken

Ett förslag till en alternativ organisation inom x-
skolan

Charlotte Nordenfelt

Handledare:
Glen Helmstad

ABSTRACT

Arbetets art:	Examensarbete, magisteruppsats, 10p
Sidantal:	38
Titel:	Specialpedagogiken i praktiken
Författare:	Charlotte Nordenfelt
Handledare:	Glen Helmstad
Datum:	2006-06-08
Sammanfattning:	<p>En intervjustudie där specialpedagog och elever intervjuats med målet att få till stånd en förbättring och en förändring av specialundervisningen. En genomgång av litteratur och debattartiklar visar att vi idag på min arbetsplats inte bedriver denna undervisning som den bör bedrivas enligt skolverket och forskare. Intervjuerna ägde rum på skolan med först specialpedagog och sedan två elever. Intervjuerna visade att deltagarna inte är nöjda med hur specialundervisningen bedrivs i dag. Specialpedagogen arbetar inte som hon borde göra enligt riktlinjerna från skolverket och pojkarna känner sig marginaliserade. Studien innefattar också en analys och en sammanfattning av material om de intervjuade pojkarna från skolans logoped. Mitt förslag till förändring innebär ökade kostnader för kommunen. Jag är inte neutral i min studie eftersom jag anser att de svaga och utsatta eleverna inte får den undervisning de har rätt till. Jag ville med min undersökning låta eleverna komma till tals om hur de vill ha sin specialundervisning organiserad. För att tillgodose elevernas behov bör det anställas fler specialpedagoger och ett tätare samarbete med logopeden bör komma tillstånd.</p>
Nyckelord:	Specialpedagogik - inklusion

Innehållsförteckning

Förord.....	i
Inledning	1
Bakgrund.....	1
Syfte.....	3
Disposition.....	3
Metod	4
Genomförande	6
Litteraturstudien	6
Den empiriska studien.....	6
Etiska överväganden.....	8
Litteraturgenomgång.....	9
Historisk bakgrund	9
Specialpedagogisk kanon	12
Specialpedagogens roll.....	15
Diagnosernas vara eller inte vara	16
Ett exempel på lyckad inklusion	17
Sammanfattning	19
Det empiriska materialet	21
De intervjuade.....	21
Presentation och sammanfattning av intervjun med specialpedagog ..	21
Pojke A	25
Pojke B	28
Sammanfattning av intervju med pojkarna A och B.....	30
Tolkning och förslag till förändring.....	31
Diskussion.....	34
Referenser	36
Bilaga 1.....	38
Intervjufrågor till specialpedagog och elever:	38

Förord

När jag började fundera över vad jag skulle skriva om som examensarbete föll sig valet av område naturligt. Jag och en av specialpedagogerna på min arbetsplats har många gånger talat om den icke fungerande specialpedagogiska undervisningen. Vi har en önskan om att förändra den till det bättre och genom att intervjua henne och två elever som under många år haft specialundervisning hoppades jag komma fram till en fungerande lösning. Hur vill specialpedagogen egentligen ha det? Hur vill eleverna ha det?

Jag har under hela min yrkesverksamma tid känt starkt för de barn och ungdomar som inte riktigt passar in i skolans värld. De som av olika anledningar inte hänger med i den vanliga undervisningen eller som av andra anledningar flyttas från sin klass för att de inte anses riktigt ”normala”. De här eleverna hamnar ofta utanför den för alla så viktiga sociala gemenskapen. Vissa elever blir passiva medan andra blir utåtagerande. Många är de vuxna som tänker med avsky på sin skoltid och många är det som känner att de aldrig passade in eller fick rätt typ av hjälp. Så ska det inte behöva vara i dag. Det som känns mest frustrerande är att man inom skolans värld tidigt kan identifiera många av de här barnen men att det inte finns resurser nog att hjälpa dem. Enligt Salamancadeklarationen som är utgiven av Unesco har alla barn rätt till undervisning anpassad för deras behov. Barnen är inte till för skolan – skolan är till för dem.

Jag vill rikta ett varmt tack till mina kollegor, logopeden och pojkarna som gjorde uppsatsen möjlig genom sitt deltagande, stöd och hjälp. Stort tack också till min handledare Glen Helmstad för ovärderlig vägledning.

Inledning

Bakgrund

Det är något speciellt med specialpedagogiken. Den är ständigt på tapeten. Debattinläggen och buden är många på hur man bäst löser problematiken kring undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. Finns det något entydigt svar?

Jag har under en längre tid tänkt mycket på begreppet ”en skola för alla” och läst litteratur kring detta. Vad är då en skola för alla? Enligt Peder Haug, fil dr vid lärarhögskolan i Stockholm och professor i pedagogik vid Högskolan i Volda i Norge, är en skola för alla en skola som är

”... öppen för alla, ingen avvisas eller pekats ut. Det är en skola där alla barn går i en vanlig klass eller grupp, en skola där undervisningen är anpassad efter individen och inom gemenskapen. Det är en skola där medbestämmande gäller, och där alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar”. (Haug, 2/00 s. 29)

Enligt skolverket innebär en skola för alla ”att alla elever ska ha tillgång till och få en likvärdig utbildning” (1998, s 9). I *Kompetens för att möta alla elever* (SOU 1999:63, s 193) står det att ”Det är varje individs rättighet att få utbyte av skolan genom att få delta utifrån sina unika erfarenheter, kunskaper, och behov”.

Men inte många av de lärare som arbetar i dag skulle säga att de har den kompetens som krävs att möta elever i behov av särskilt stöd trots intentionerna från Lärarutbildningsutredningen (SOU 1978:86) att alla lärare skulle få ta del av den specialpedagogiska kunskapen. Detta skulle ske genom införandet av en ny lärarutbildning och fortbildning som skulle innebära att behovet av specialundervisning skulle minska. I en rapport från SÖ och UHÄ 1986 (DsU 1986:13) uppskattades att ungefär hälften av de uppgifter som utfördes av speciallärare vid den tiden skulle kunna tas över av lärare med vanlig grundutbildning för den nya lärarutbildningen föreslogs ha omfattande inslag av specialpedagogik (Skolverket, 1998, s 16). Som tillhörande den första generationen grundskollärare 4—9, känner jag inte igen att jag skulle ha haft

”omfattande inslag av specialpedagogik” i min utbildning. Snarare vill jag påstå att det i dag inte finns tillräckligt många specialpedagoger på varje skola för att fylla de behov som finns. I *Elever i behov av särskilt stöd* tar Skolverket (1998) upp just detta bekymmer. Det finns många exempel på att kompetensen blivit *lägre* när det gäller stöd till elever. Många gånger används lärare med vanlig lärarutbildning och otillräcklig fortbildning i stället för specialpedagoger eftersom det finns för få specialpedagoger att tillgå. Alltför många är de elever som upplever att skolan inte hjälpt dem tillräckligt.

Där jag arbetar som grundskollärare har vi undervisning i liten grupp utanför klassrummet varvat med resurs i klassrummet, inte alltid en specialpedagog. Just detta faktum att vi har för få specialpedagoger är källa för ständiga diskussioner med skolledningen. Målet för eleverna i den lilla gruppen är (oftast) att så småningom gå tillbaka till klassen. Vissa elever får en kortare tid hos specialpedagog med intensivundervisning i ämnet/ämnena som upplevs som bekymmersamma medan andra i princip har specialundervisning hela dagarna. Hur undervisningen läggs upp, beror på diagnosen eller behovet eleven har.

Undervisningen av elever i behov av särskilt stöd i klassrummet kan vara ett störningsmoment för alla inblandade parter, både för eleverna i den lilla och stora gruppen och de undervisande lärarna. Särskilt gäller detta grupper och pedagoger som inte har tidigare erfarenhet av det här sättet att integrera eleverna från den lilla gruppen. Resursläraren/specialpedagogen kan ibland känna sig som ”hjälpamma” och den undervisande läraren, och eleverna, kan bli irriterade eller störda om resursläraren/specialpedagogen ”blandar sig i” undervisningen eftersom de inte är vana vid två lärare i klassrummet. Ingen av pedagogerna är riktigt nöjd med upplägget som det ser ut idag. Tanken med mitt arbete är att närmare studera den specialpedagogiska undervisningen och litteraturen och på basis av studien föreslå ett alternativt sätt att organisera det specialpedagogiska arbetet på min arbetsplats.

Syfte

Syftet med uppsatsen är att utarbeta förslag om ett alternativt sätt att organisera specialundervisningen inom ramen för den reguljära undervisningen på den aktuella skolan. Min förhoppning är att jag med hjälp av litteraturen och intervjuerna med speciallärare och specialpedagog och ska komma fram till hur vi i framtiden skulle kunna göra skolarbetsituationen bättre för alla inblandade parter. Frågorna jag vill få svar på är;

- Hur ser den optimala specialundervisningen ut enligt forskarna, specialpedagogen och de elever som får specialundervisning?
- Vad skulle med tanke på det som framkommer i min undersökning vara en optimal organisation av specialundervisningen på den aktuella skolan?

Disposition

I kapitel 2, *Metod*, talar jag om den empiriska undersökningen och hur jag valt att genomföra den. Jag berättar om specialpedagogiken i ett historiskt perspektiv samt belyser dagens debatt genom att ta upp vad några av forskarna inom området anser om hur specialpedagogisk undervisning bör utformas och hur specialpedagogen bör verka enligt Skolverket. I kapitel 3 presenterar det empiriska materialet som är i form av intervjuer med specialpedagog och elever från skolan där jag arbetar och jag lägger fram förslag på hur vi skulle kunna lägga upp specialundervisningen på min arbetsplats. I kapitel 4 följer en diskussion och jag svarar på de frågor om specialpedagogik i praktiken som jag inledningsvis ställde.

Metod

I den litteratur jag läst om specialpedagogiken har många experter, forskare, lärare och specialpedagoger, uttalat sig om specialpedagogiken, undervisningsmetoder och vad som anses vara bäst för elever med olika typer av problem. Däremot har jag inte stött på någon litteratur som presenterar elevernas perspektiv på specialundervisning. Därför ansåg jag det viktigt att i min studie intervjuva elever som under sin skoltid haft specialpedagogisk undervisning och fortfarande har det. Inledningsvis kommer en beskrivning av genomförandet av min undersökning. Efter detta kommer specialpedagogens bakgrund och en sammanfattning av intervjun med henne. Därefter följer de båda pojkarnas bakgrund såsom den framställs i logopedens dokumentation och problematik och en sammanfattning av intervjun med dem.

Mertens (1998) beskriver i *Research methods in education and psychology*, fyra huvudtyper av vetenskapliga förhållningssätt (se Tabell 1 nedan). Jag meddelade redan i förordet att jag tagit ställning för de svaga och utsatta eleverna. Detta förhållningssätt beskrivs av Mertens som *Emancipatory paradigm* och återfinns i tabellen nedan i den fjärde kolumnen. Det innebär att man som forskare använder sig mycket av kvalitativa metoder som intervjuer och observationer och att man tar ställning för och strävar emot förtryck av marginaliserade grupper, det vill säga att man som forskare inte är objektiv utan man vill få till stånd en förändring av det förhållandet som råder. Som exempel där detta forskningssätt använts är undersökningar kring kvinnans situation och etniska minoriteters utsatthet.

Tabell 1: Grundföreställningar kopplade till forskningsparadigmer

Basic beliefs	Positivism/postpositivism	Interpretive/Constructivist	Emancipatory
Ontology (nature of reality)	One reality; knowable within probability	Multiple, socially constructed realities	Multiple realities shaped by social political, cultural, economic, ethnic, and disability values
Epistemology (nature of knowledge; relation between knower and would-be known)	Objectivity is important; researchers manipulates and observes in dispassionate, objective manner	Interactive link between researcher and participants; values are made explicit; created findings	Interactive link between researcher and participants; knowledge is socially and historically situated
Methodology (approach to systematic inquiry)	Quantitative (primarily); interventionist; decontextualized	Qualitative (primarily); hermeneutical; dialectical; contextual factors are described	More emphasis on qualitative (dialogic), but quantitative design could be used; contextual and historical factors are described, especially as they relate to oppression.

(Mertens 1998, Table 1.2, s 8. Mitt förhållningssätt i fetstil)

Som jag tidigare nämnt består mitt empiriska material av intervjuer med specialpedagog och elever. I *Handbook of qualitative research* (Denzin & Lincoln, 2000) visas ett schema på hur man kan genomföra olika typer av intervjuer (se tabell 2 nedan). Mitt sätt att intervjua är den sistnämnda, *Field, formal*, då jag intervjuat pojkarna på fältet, det vill säga skolan, och de var införstådda och förberedda på vad vi skulle tala om. Jag hade endast några få öppna frågor som jag till viss del styrde samtalet kring. I intervjusituationen antar jag ett fenomenologiskt förhållningssätt eftersom jag försöker förstå deras skolsituation så som de ser och upplever den.

Tabell 2. Typer av gruppintervjuer och dimensioner

<i>Type</i>	<i>Setting</i>	<i>Role of interviewer</i>	<i>Question format</i>	<i>Purpose</i>
Focus group	formal-preset	directive	structured	exploratory pretest
Brainstorming	formal or informal	nondirective	very structured	exploratory
Nominal/delphi	formal	directive	structured	pretest exploratory
Field, natural	informal spontaneous	moderately nondirective	very structured	exploratory phenomenological
Field, formal	preset, but in field	somewhat directive	semistructured	phenomenological

(Denzin & Lincoln, 2000, Table 24.1, s. 653 Som framgår av tabellen ovan finns det flera olika former av intervjuer. Det alternativ som bäst passar in på min typ av intervju, och som jag använt mig av, är det sista, *Field, formal*).

Genomförande

Min undersökning består av två moment. Först granskade jag litteraturen sedan intervjuade jag deltagarna för att kunna göra en jämförelse.

Litteraturstudien

Vid valet av litteratur gick jag igenom litteraturlistan för specialpedagogutbildningen vid lärarhögskolan i Malmö och annan litteratur som behandlade specialpedagogik för att bilda mig en uppfattning om blivande specialpedagogers kurslitteratur och för att få adekvat litteraturbakgrund till min studie. Jag läste också tidskrifter som speciellt vänder sig till undervisande inom skolan för att få en inblick i den aktuella debatten.

Den empiriska studien

Den empiriska studien bygger på intervjuer med specialpedagog, två elever och analys av logopeddokumentation. De intervjuade blev tillfrågade om de ville delta i min studie.

Jag berättade vad undersökningen skulle handla om och de fick en tid att fundera och förbereda sig. Specialpedagogen behövde tid att plocka fram information hon ville delge mig och jag ville att pojkarna skulle få tid att fundera över hur deras skolgång sett ut. Intervjuerna har genomförts som ett samtal med några få öppna frågor (se Bilaga 1). Detta sätt att intervjua definieras enligt Kvale (1997) som en kvalitativ forskningsintervju. Forskningsintervjun är halvstrukturerad vilket innebär att den varken är ett öppet samtal eller strängt strukturerad som ett frågeformulär, utan intervjuaren följer sitt tema och den intervjuade svarar enligt sina upplevelser om ämnet som diskuteras. Intervjuaren försöker förstå den intervjuades livsvärld och hennes perspektiv på den (Kvale, 1997, s 32-33). Intervjun med specialpedagogen ägde rum på i hennes undervisningssal och tog drygt en timme. Intervjun med pojkarna skedde på mitt kontor och tog ca 45 minuter. Båda intervjuerna spelades in.

I intervjun med pojkarna har jag antagit ett fenomenologiskt förhållningssätt eftersom jag fokuserat på deras perspektiv på sin värld (Kvale, 1997, s. 54). Detta då mitt mål med undersökningen är att förändra specialundervisningen fram för allt för elevernas bästa.

En intervju är aldrig objektiv eftersom den formas i mötet mellan minst två personer och influeras av dessa personers personlighet, bakgrund och kön. Intervjuarens närvaro går aldrig att bortse ifrån (Denzin & Lincoln, 2000, s 633-664). I intervjun med pojkarna kände jag att det var svårt för dem att bortse från att jag är deras lärare i engelska. Trots flera samtal före själva intervjun där jag noggrant klagade undersökningen för dem och varför jag gjorde den kände jag att de i början hade svårt att slappna av. De befann sig från början i en lärare – elevsituation. Men efter hand som de faktiskt insåg att jag behövde deras expertis och att det inte var någon form av test med rätt och fel svar, släppte nervositeten. Situationen blev gradvis mer som ett vanligt samtal som handlade om utbyte av skolerfarenheter och synpunkter.

Kvale beskriver forskningsintervjun såhär:

”Forskningsintervjun är ett utbyte av synpunkter, ett samspel mellan två människor.

Intervjuaren och den intervjuade reagerar på varandra och påverkar varandra ömsesidigt”.

(Kvale, 1997, s 39)

Jag valde att intervjua pojkarna tillsammans. Detta dels på grund av vad som framkom om pojke Bs bakgrund (se nedan under pojke B) dels då det i de förberedande samtalen framgick att pojke B var påtagligt orolig inför intervjun trots att han verkligen ville delta i densamma. När jag märkte att B blev orolig förklarade jag att han inte behövde vara med om han kände sig osäker och orolig men han ville verkligen delta eftersom han dels kände sig stolt som utvald för intervju, dels för att han kände att han hade viktiga saker att förmedla kring sin skolsituation. Han kände att det skulle vara lättare om de båda intervjuades samtidigt. Pojke B, som framgår nedan under avsnittet om den empiriska studien, har stor prestationsångest och är mycket orolig i provsituationer. Jag insåg att både han och jag skulle få mer ut av intervjun om den gjordes tillsammans med pojke A även om jag hyste en viss oro över att pojke A skulle ta över för mycket då han är mycket pratglad och aktiv i samtal och gärna tar över medan B är mer tystlåten och tillbakadragen.

Etiska överväganden

Det finns många intressenter när det gäller specialundervisning. Förutom eleven själv och specialpedagogen är även föräldrar, rektor, undervisande lärare och andra elever involverade. Min intention var inledningsvis att även intervjua elever som varit med i gruppen innan de två pojkarna som fått specialundervisning kommit in. Jag tyckte att det skulle vara både intressant och viktigt att veta och förstå hur de upplevde den nya undervisningssituationen eftersom det är de som direkt påverkas av den. Det hade gett mig ett viktigt perspektiv på specialundervisningen och det hade hjälpt mig i den fortsatta undervisningen. Men detta skulle innebära att det relativt lätt skulle gå att identifiera vilka elever min undersökning handlar om och en avidentifikation av dem är ytterst viktig då jag fått ta del av både utvecklingssamtalsanteckningar och

logoped/talpedagogsanteckningar för att kunna ge en grundlig fallbeskrivning och förståelse för specialpedagogikens dilemma (se nedan). All data nedan om pojkarna A och B är en sammanställning av de anteckningar från utvecklingssamtal och journaler som skolans logoped tillhandahållit. Jag har även valt att inte berätta vilket år pojkarna går för att ytterligare försvåra identifiering. Specialpedagogen Barbro en pseudonym för att återigen försvåra en identifikation av eleverna.

Det finns fyra forskningsetiska huvudkrav, utgivna av Vetenskapsrådet, att ta hänsyn till vid den här typen av studie (Vetenskapsrådet 1990). Det första, informationskravet, säger att forskaren skall informera deltagarna om deras uppgift i projektet och att det är frivilligt. Detta gjordes både när jag berättade om studien och frågade om de ville delta och inför intervjuerna. I samband med intervjuerna samtyckte de till att delta i studien, vilket är det andra forskningsetiska kravet. Konfidentialitetskravet säger att sekretessbelagda uppgifter måste behandlas så att ingen kan i undersökningen kan identifieras av obehöriga. Genom att avidentifiera pojkarna och specialpedagog anser jag att följt detta krav. Vad gäller det sista kravet, nyttjandekravet, som säger att insamlade uppgifter endast får användas till forskningsändamål, ämnar jag följa genom att förstöra dokumentationen från logopeden.

Litteraturgenomgång

För att bättre förstå specialpedagogikens utveckling presenterar jag i följande avsnitt en kort historisk bakgrund om specialpedagogikens framväxt och några forskares tankegångar kring specialpedagogiken av i dag. Jag redogör också för hur specialpedagogens roll bör se ut enligt Skolverket.

Historisk bakgrund

Genom att titta tillbaka på historien får vi perspektiv på vår egen tid vilket kan hjälpa oss att förklara våra handlingar och ge oss insikt om vår nutid. Ideologiskt har det länge hävdats att barn med olika skolproblem ska få vara delaktiga i klassrumsundervisningen men ser man tillbaka är det lätt att se att det inte varit så i praktiken. I olika tider har det funnits olika förklaringar till varför barn varit avvikande och följaktligen har varje tid

sin handlingsplan för hur man ska hantera avvikarna. Synen på vilka som är avvikande förändras också över tid och beror mycket på vilka värderingar och idéer som styr samhället för tillfället. Det normala ställs mot det som samhället för tillfället anser vara ”onormalt”. Det har sagts att antalet avvikande personer blir just så många man vill.

Fram till 1800-talet förklarades de avvikande barnen med att det var ett straff från Gud eller att de var offer för troll eller andra onaturliga väsen (Rosenqvist & Tideman, 2000 s. 5- 6). Vi har väl alla läst historier om bortbytingar där troll bytte bort sina fula barn mot vackra människobarn. I den medicinska och pedagogiska utvecklingen på 1800-talet började man använda sig av diagnoser för att skilja på olika typer av avvikelser och svårigheter. Det var då man började skilja på psykiskt sjuka och förståndshandikappade och satte dem för behandling på olika institutioner.

Det dröjde fram till omkring 1915 innan drygt 94 procent av barnen gick i folkskola. När beslutet om folkskola genomfördes 1842, valde de rika barnens föräldrar andra skolor och de sämst bemedlades barn gick i fattigskolor eller i folkskola i begränsad omfattning. Även om beslutet om folkskola skulle gälla alla barn fastslogs det att en differentierad undervisning var tillåten. Denna undervisning vände sig dels till fattiga barn som behövde gå igenom skolan snabbt för att kunna försörja sig och dels barn som saknade begåvning att tillägna sig skolans kunskaper. På den här tiden segregades inte dessa barn till särskilda klasser men de ansågs som en belastning i klassrummet (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 37).

I början av 1900-talet, då de flesta barn gick i folkskola, aktualiserades folkskolans möjligheter och skyldigheter att ta hand om barn med särskilda behov. Man förstärkte synen på avvikelser och individuella särdrag. Detta gjorde man med motivationen att det var för barnets bästa eftersom det var synd om dem som inte hängde med i den vanliga undervisningen. I den här processen utkristalliserades synen på vad som var normalt. Handikappade barn, barn med epilepsi och tuberkulos och andra medicinska sjukdomar sorterades ut för särskild undervisning. Under 1910-talet inrättades i större städer ytterligare en nivå i folkskolan, svagklass. Folkskollärarna protesterade mot detta

och tyckte att det innebar en sortering av de normala i bättre och sämre, men de som var för ville ha ytterligare indelningar i 1) de efterblivna, 2) de fysiskt och psykiskt svaga, 3) de lata och tröga och 4) de fysiskt och psykiskt normala. Indelningarna skulle ske helt objektivt på fysiologiska, psykologiska och pedagogiska grunder i samarbete mellan läraren och läkaren. Med naturvetenskapen hjälp skulle systemet göras rättvist och tillförlitligt (Skolverket, 1998, s.14- 15).

I mitten på 1900-talet började man i debatten kritisera att det fanns särskilda skolor för överklassen och enhetsskolan introducerades på 1950-talet Skolan sågs som ett samhälle i miniatyr och det normala i ett samhälle är att det finns en variation, heterogenitet (Rosenqvist & Tideman, 2000 s. 6). Men utvecklingsstörda ställdes utanför och det var inte förrän 1962 som barn med rörelsehinder fick skolplikt (Skolverket, 1998, s.14).

Utbildningssystemet fortsatte att särbehandla elever med sociala eller intellektuella funktionsnedsättningar. Det var självklart att elever som behövde mer ansågs som speciella och följaktligen placerades i särskola, hjälpklasser eller på kliniker för att få specialundervisning. Orsakerna diagnostiserades som individegenskaper eller som följd av uppväxtförhållandena. Med 1962 års läroplan skedde en explosionsartad ökning av specialundervisningen. Resurserna till specialundervisningen mer än fördubblades på tio år och 1972 hade mer än en tredjedel av barn i samma ålder haft särskilt stöd under kortare eller längre perioder (Skolverket, 1998, s.16).

Även om specialundervisningen sågs som ett nödvändigt ont var det först efter SIA-utredningen 1974 som perspektivet ändrades. Det var skolans undervisningssvårigheter med elever och deras olika behov snarare än elever med skolsvårigheter som borde fokuseras (Skolverket, 1998 s. 16; Emanuelsson, 2/2000 s.1).

Tendensen att se särskiljande som något som är för elevens bästa är genomgående för skolan. Man motiverar det ofta med att det är en förmån. Men ibland har avskiljningen

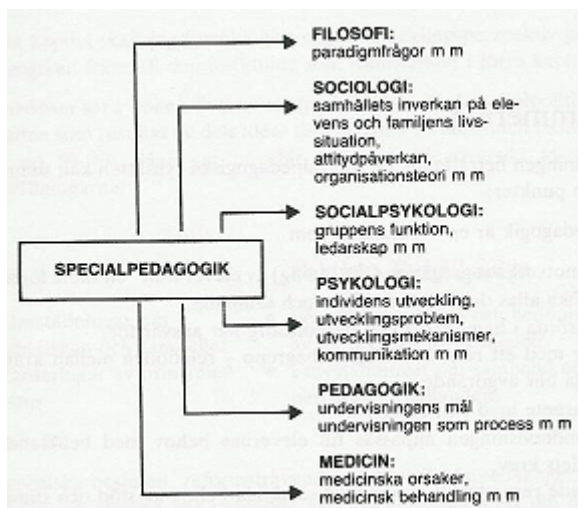
kritiserats för att den stämplat den som skiljs ut och ibland för att den inverkar menligt på de elever som är kvar i klassrummet eftersom den normala variationen uteblir när någon sorteras bort (Rosenqvist & Tideman 2000 s. 7).

När man ser tillbaka historiskt kan man säga att det i skolan funnits en vilja att hjälpa eleverna genom att särskilja dem men ingen förnekar heller att det är enklare att undervisa i en mer homogen grupp. Emanuelsson skriver att utvärderingar visat att specialundervisningen var bättre för den vanliga undervisningsgruppen än som lösning för eleverna med skolsvårigheter (Emanuelsson, 2000 s. 8).

Efter en period av inklusionstänkande finns det nu starka krafter som förespråkar diagnoser och särskiljande. Föräldrar organiserar sig i dyslexi- och AD/HD-föreningar och utövar starkt tryck för att få igenom diagnostiseringar. En av anledningarna är de ekonomiska nedskärningarna i skolan och utan "rätt" diagnos ges ingen extra resurs. Men det kan också vara så att vi i dag har en annan syn på de människor som anses vara avvikande. Acceptansen för det som är annorlunda är högre. Medicinska diagnoser och förklaringar till varför det inte fungerar i skolan visar ju att det inte är elevens fel och avlastar alltså både föräldrar, eleven själv som slipper hållas personligt ansvarig och slutligen skolan. Från att ha ansetts varit ointelligenta, lata eller busar har de nu dyslexi eller AD/HD. De som inte riktigt passar in i det "normala" sociala mönstret har Aspergers syndrom osv. Det kan vara så att vi är på väg mot en ny segregeringsepok (Börjesson, 1999).

Specialpedagogisk kanon

Den specialpedagogiska forskningen är ofta tvärvetenskaplig och har en nära koppling till pedagogik, medicin, psykologi och sociologi.



(Arte & Berglund, 1985 s.17)

Det ges olika förklaringar till varför barn behöver stöd i skolan. Det kan vara didaktiska/pedagogiska förklaringar som för stora klasser, utbildad personal eller för få specialpedagoger. Det kan också finnas psykologiska förklaringar som att eleven har kognitiva funktionsnedsättningar eller koncentrationssvårigheter. Andra förklaringar är sociologiska som till exempel elevens hemmiljö eller medicinska – eleven har en hjärnskada eller psykisk funktionsnedsättning (Ahlberg, 2001, s. 14-15).

I samband med devisen en skola för alla sattes också specialpedagogiken i ett annat fokus. Specialpedagogiken skulle kopplas mer till allmänna pedagogiska frågor och man började prata om inklusion, efter det engelska begreppet *inclusive*, (se nedan) i stället för integrering. Begreppet inkluderande integrering innebär att alla är delaktiga i det gemensamma, till exempel utbildningen. (Haug, 1998, s 21-24). Inklusion och inkluderande integrering står för samma sak men själva ordet integration innebär en segregering från början och därför har termen inklusion börjat användas i stället.

I facklitteraturen är författarna överens om att det är inklusion som alla skolor borde genomföra – inte särskiljning med målet integrering. Det är inte längre frågan om att det är eleven som har problem – individpatologi – utan det är i skolans och lärarnas undervisningsförmåga det fallerar. Trots det förändrade synsättet och Lgr 80, där det framhölls att skolan skulle anpassa sitt arbetssätt efter den enskilde eleven har i stället rapporterna visat att elever i behov av särskilt stöd ökat medan resurserna till dessa

elever minskat mycket under 90-talet. Av de skolor skolverket inspekterat har endast ett fåtal en bra lärandemiljö för alla elever. Dessa skolor utmärks av en trygg miljö, en öppen atmosfär med fokus mot en bra lärandemiljö där värdegrundsfrågorna hålls levande och en tydlig pedagogisk ledning av rektor (Skolverket, 1998, s 27, 42).

De vanligaste specialpedagogiska undervisningsmetoderna är segregering och inklusion/inkluderande integrering. Den segregering som utmärkt specialpedagogiken från början. Detta synsätt har sina rötter i 1800-talet med starka influenser från medicin och psykologi. Här försöker man hitta den optimala lösningen för eleven i ett individinriktat perspektiv och ofta behövs det expertutlåtanden från sakkunniga och en diagnos. Oftast vill skolan ha en medicinsk eller psykologisk förklaring till barnets svårigheter att klara skolan för att han eller hon ska få specialundervisning. Barnet definieras via sina funktionsnedsättningar. Experterna avgör vilka elever som är i behov av särskilt stöd och bestämmer vilka åtgärder som ska vidtas. Skillnaden mellan specialpedagogik och undervisning blir tydlig. Här är det frågan om individpatologi och skolan försöker anpassa barnet till skolan och i förlängningen att passa in i samhället. Det individanpassade perspektivet som innebär segregering, är det dominerande i skolans vardag. Det fokuseras på elevens prestationer och uppgiften för specialpedagogen är att skapa möjligheter för eleven att nå målen vilket är skolans krav.

Inklusion/inkluderande integrering innebär att undervisningen sker i den klass där eleven är inskriven. Här utgår man ifrån ett deltagarperspektiv. De som är för inklusion anser att det är av största vikt att barnen deltar i samma samhällsgemenskap som alla andra redan från början. Aspekterna på detta är flera. I första hand är det fråga om social rättvisa utifrån kollektiva demokratiska värden. Det läggs en positiv grund för barnet som gör att det även som vuxen kan fungera i samhällslivet. I den här typen av undervisning accepterar man att det finns skillnader och man har en individuellt anpassad undervisning. Här försvinner skillnaden mellan specialpedagogik och pedagogik och meningen är att alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper för att kunna

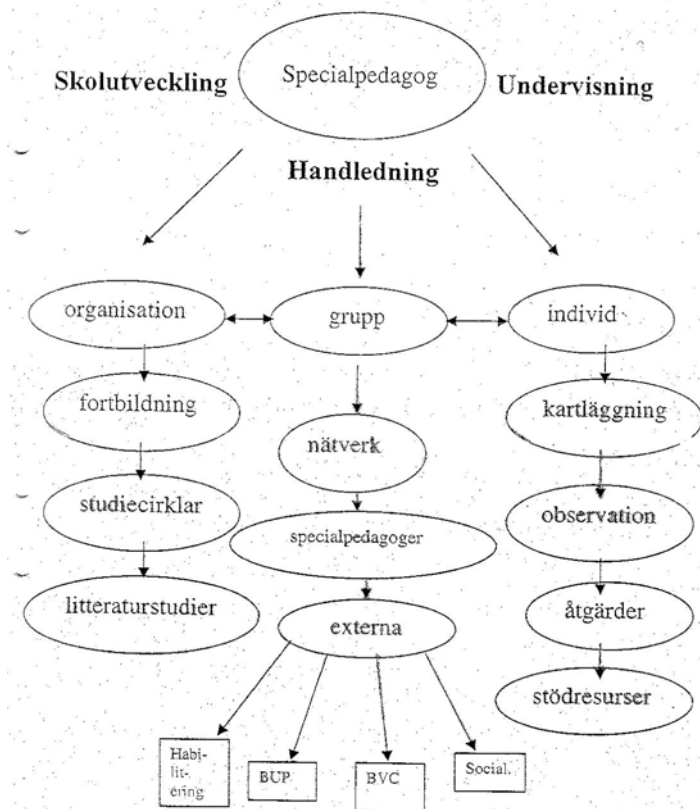
undervisa alla barn. Det ska ges premisser för att stärka sin förmåga att lösa problem och arbeta på egen hand (Haug, 1998, s 22-24; Rosenqvist, Tideman, s 7).

”Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för undervisningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.” (Lpo 94, s 6)

Specialpedagogens roll

Den tidigare speciallärarutbildningen ersattes 1990 med specialpedagogexamen. Det berodde på den förändrade syn man fick på specialpedagogiken vid övergången från specialskolan och särskilda undervisningsformer till integrering i vanliga klasser (SOU 1999:63 s. 193). Specialpedagogen ska numera utgå från en helhetssyn på elever i behov av särskilt stöd och också medverka till en utveckling av skolans verksamhet i nära samarbete med skolans ledning. Den överordnade uppgiften är att ”identifiera och undanröja faktorer i undervisnings och lärandemiljöerna som orsakar att elever får svårigheter” (SOU 1999:63 s. 202). Hon har också en viktig funktion när det gäller att påverka, analysera och utvärdera det särskilda stödet i undervisningen. Hon förväntas ha ett övergripande ansvar för rådgivning och en central uppgift är att stödja arbetslagen och lärare att utveckla samarbetet både sinsemellan och med hemmen för att ge eleven tillfredsställande stöd. Hon förväntas också arbeta med kvalificerade pedagogiska uppgifter, kartläggningar/utredningar, klassrumsobservationer och utvecklandet av åtgärdsprogram (SOU 1999:63 s. 194).

Specialpedagogen ska i dag, till skillnad från den gamla specialläraren, arbeta mer konsultativt än enbart undervisande (se bild nedan).



Källa: Barbro

Figuren ovan visar hur brett det är tänkt att specialpedagogen skall verka. Förutom undervisning ska specialpedagogen även arbeta med skolutveckling, handledning av pedagoger och verka som länk mellan skola och andra institutioner som till exempel socialförvaltningen.

Diagnosernas vara eller inte vara

I dagens skola krävs det oftast en diagnos av något slag för att eleven ska bli berättigad att få extra hjälp. Men att få en diagnos är inte alltid av godo. Med en diagnos placeras eleven i en grupp med liknande bekymmer men samtidigt skiljs hon ut från det som anses vara normalt. Det finns också en risk att diagnosen skapar nya och andra bekymmer för barnet. Dilemmat är att barnet blir stämplat och i stället för att vara till hjälp kan diagnosen stärka det avvikande beteendet genom de sociala förväntningar diagnosen skapar. Det blir en negativ spiral. De blir ett med diagnosen och kan också gömma sig bakom den. Förväntningarna om låg prestationsnivå blir självuppfyllande profetior.

Det finns undersökningar som tyder på att barn som undvikit diagnosstämpel klarat sig bättre både i skolan och i yrkeslivet (Haug, 1998 s. 41). I och med att diagnoser används är det också indirekt barnet det är fel på – inte skolans undervisningssätt. När man fokuserar på beteendeproblem kan det vara så att man missar att uppförandet kan vara en följd av en anpassning till en social situation. Återigen är vi tillbaka på individpatologi och för bort fokus från skolans system. Skolan borde se dessa ”problemelever” som en anledning att utvecklas och hitta nya arbetssätt (Solvang, 1999, s 25, 28).

Barnens svårigheter och förhållandena ändras inte bara för att man kan relatera till en diagnos. Däremot kan det vara en hjälp i det pedagogiska sammanhanget för att hitta strategier och lösningar i det dagliga arbetssättet. Men det är inte alla skolor som använder sig av diagnoser (se nedan under lyckad inklusion).

Ett exempel på lyckad inklusion

Den inkluderande skolan grundar sig på idéer om demokratisk delaktighet och jämlikhet. Individuella prestationer ska vara underordnade delaktigheten i den sociala gemenskapen. Alltså, undervisningen ska ges till alla i en gemenskap.

Peder Haug (1999) beskriver en skola han anser vara exempel på lyckad inklusion. Utmaningen för personalen var att skapa en skola som passade de barn som kom till dem. Detta var mycket svårt och personalen hade hela tiden pedagogiska diskussioner om arbetsmetoderna och stöttade varandra. Ingen lösning var slutgiltig och de var hela tiden villiga att pröva nya idéer.

Haug skildrar med hjälp av fyra teman skolans strategi: förebyggande arbete, fysisk miljö, social miljö och undervisning. Eftersom det var en invandrartät skola satsade de mycket på att hjälpa familjerna att anpassa sig till både skolan och det svenska samhället och få dem engagerade i skolarbetet. Det satsades på tidig språkundervisning,

fritidsverksamhet och åtgärder redan i förskolan. Skolsköterskan spelade en större roll och tog mer ansvar än vad som är vanligt. Han blev mycket imponerad av skolans fysiska miljö där eleverna hade smyckat interiören och satt sin prägel med sina konstnärliga alster. Skolan hade en professionell konstnär anställd i bildämnet som arbetade tillsammans med barnen för att göra bland annat väggmålningar, skulpturer, mattor och kollage. Alstren visade både sorg, glädje och mycket av dets om barnen tvingats genomlida i sitt liv, vilket gav en speciell sinnesstämning. Ingenting var förstört eller klottrat på vilket visar att det som eleverna själva får vara med om att göra - det värnar de om. En vacker omgivning skapar harmoni.

För den sociala miljön hade all personal ansvar för. Man la ner ett enormt arbete på att skapa en social gemenskap. Alla skulle bry sig och vara positiva till så många barn om dagen som möjligt. Det gavs många vänliga kommentarer och det småpratades med eleverna. Eleverna tränades också i detta och relationen dem emellan visade en liknande respekt. Om en kollega tappade tron ställde de andra kollegerna upp med avlastning och samtal. Om alla bryr sig om alla gör ingen någon illa.

Den fysiska och sociala miljön skapar en ram kring den pedagogiska verksamheten. En bra ram skapar bra förutsättning för en lyckad undervisning. Den här skolan hade i så stor utsträckning som möjligt två lärare närvarande i klassrummet. Båda var aktiva och stöttade barnen. Undervisningen var varvad med individuella och gemensamma aktiviteter och arbetsuppgifterna var krävande med mycket utmaningar men de var utformade för att passa var och en på den nivå de befann sig. Lärarna var lågmälda men bestämda och konsekventa och det förekom inga kollektiva tillrättavisningar eller tillsägelser. Då eleverna visade upp vad de gjort, fick de först en positiv förstärkning. Även om många av barnen tilläts strosa omkring och prata om lite annat var det en god balans mellan ordning, disciplin och krav. Detta berodde på just dessa barns speciella situation och bakgrund. Det grundläggande klimatet mellan eleverna var accepterande och inkluderande även om det förekom dispyter.

Man gav specialundervisning både i och utanför klassen men var inte intresserad av orsakerna till svårigheterna. Generellt ansåg man att de flesta barn då och då hade behov av extra stöd. En bedömning de gjorde var att ungefär 75 % av eleverna borde få särskilt stöd. De som fick stöd var de som utmärkt sig speciellt och de som hade omfattande läs- och/eller språksvårigheter. Det var klassläraren och specialpedagogen som tillsammans bestämde vem som skulle få specialundervisning och hur länge. De togs ur klassen enbart på grund av att undervisningen krävde en extra lugn situation eller att man skulle störa resten av klassen vid till exempel högläsning. Haug anser att den specialundervisning han bevisade var välplanerad och genomfördes med en bra struktur och en imponerande insats från lärarens sida. Han menar vidare att ”aktiva elever lär sig, och det kräver aktiva lärare” (s. 52).

Haug frågar sig hur det kommer sig att denna skola är så framgångsrik jämförd med skolor med egentligen mycket bättre förutsättningar att klara sig bra. En förklaring kan vara att den här skolan inte har några förväntningarna om genomsnittseleven. Det hade inte gått med den typen av elever som skolan har. Här existerar inte bilden av den ”normala” eleven och följaktligen har skolan inte heller samma gränser som en ”vanlig” skola för vem som ska få specialundervisning eller inte. Om man på den här skolan gjort som i en ”vanlig skola”, skulle i princip alla elever ha fått specialundervisningen. Då hade den sociala gemenskapen helt försvunnit. När heterogeniteten minskar sänks ribban för vad som anses avvikande.

Haug vänder sig mot det faktum att en skola med så hög pedagogisk kvalitet hamnar så långt ner i statistiken över skolornas prestationer. Han anser att en skola som tar människans okränkbarhet och individens frihet och integritet på allvar borde få en bättre bedömning. Orsaken till den låga placeringen är att skolornas prestationer mäts med betyg. Inte utifrån hur väl eleverna lyckas eller utifrån det arbete som görs.

Sammanfattning

Inledningsvis presenterade jag målet för min undersökning, ett försök att arbeta fram ett förslag till förändring av organisationen kring specialundervisningen för att förbättra

förutsättningarna för denna undervisning på min arbetsplats. Därigenom hoppas jag förbättra elevernas undervisningssituation och nå målet en skola för alla.

Sammanfattningsvis talar experterna om vikten av att flytta fokus från eleven till undervisningsmetoden. Alla elever bör oavsett diagnos inkluderas i klassen men ha möjlighet att få undervisning i mindre grupp vid behov. Dels för att inte hamna utanför klassens gemenskap men också för att man inte ska riskera att eleven hamnar i en negativ spiral och blir ett med sin diagnos. Det finns också de som är tveksamma till diagnoser över huvud taget. Det är risk att en diagnos fokuserar för mycket på individens problematik – inte undervisningsmetoden. Det fästes också stor vikt vid samarbetet mellan klasslärare och specialpedagog. Vid lyckad inklusion har det funnits mer än en pedagog i klassrummet. Även miljön och förebyggande arbete spelar en stor roll vid inläring.

Jag har också berättat om vilken metod jag valt att genomföra undersökningen med, granskning av litteratur och intervjuer, och varför. Under rubriken *Litteraturstudien* gav jag en kort historisk bakgrund till specialpedagogiken och jag talade också om den specialpedagogiska forskningen. I kapitel tre, *Det empiriska materialet*, beskriver jag deltagarna och där diskuteras också intervjuerna med specialpedagogen och de två eleverna. Specialpedagogen berättar om sin erfarenhet, hennes syn på sin roll och framtidsplaner. De två eleverna berättar om sin erfarenhet av specialpedagogisk undervisning och deras syn på det. Slutligen följer en diskussion i kapitel fyra.

Det empiriska materialet

De intervjuade

Här följer en presentation av deltagarna, Barbro, utbildad speciallärare, anställd som specialpedagog på skolan sedan 2002, två pojkar och en sammanfattning av intervjuerna.

Presentation och sammanfattning av intervjun med specialpedagog

Barbro blev färdig speciallärare 1983 och arbetade först i Småstad och sedan i Småryd. I Småstad arbetade hon mycket med barnens motorik och detta visade sig för flera av barnen var mycket positivt. Är barnet inte motoriskt i ”rätt” ålder fungerar många gånger inte skolgången heller, enligt Barbro. Hon blev så pass duktig på arbetet med motorik att hon blev studiedagsledare för alla skolorna i Småstad. Försök till information om detta på hennes nuvarande arbetsplats har inte hörsammats.

I Småryd arbetade Barbro på resursenheten som bland annat handledde lärare och elevassistenter och arbetade med barn i riskzon. I riskzon befann sig till exempel barn med dokumenterade diagnoser, hög frånvaro eller barn med sociala problem och handikapp. Riskzonsgruppen arbetade med förebyggande åtgärder och insatserna gjordes så tidigt som möjligt. Huvudmålsättningen med insatserna var att nå läroplanens mål, förebygga utslagning och öka integrationen, förändra det alltför råa språket genom attitydförändringar och verksamheten skulle också vara brottsförebyggande. De arbetade mycket med att stärka barnens självkänsla och det satsades på drama genom en kulturpedagog. Barbro var också med och startade upp en temadag mot våld som sedan blev ett årligt återkommande arrangemang för eleverna. Ett försök att göra något liknande på hennes nuvarande arbetsplats har inte hörsammats trots välgjord planering.

När Barbro sökte sig till den här skolan då hon hört mycket positivt om den. Hon fick platsen på grund av hennes mångåriga erfarenhet som specialpedagog som hon arbetat som sedan början på 90-talet då utbildningen, och också hennes roll, förändrades. Barbro tycker att det är mycket roligare och mer stimulerande att arbeta som specialpedagog. När hon kom till sin nuvarande arbetsplats hade inte specialundervisningen fungerat på några år. Därför fick hon i uppdrag av rektor att bygga upp specialundervisningen och institutionen från grunden. Det blev inte riktigt som hon hade tänkt sig. Vid terminsstart kom ämneslärarna med listor över elever som de ansåg behövde hjälp och det var inte så Barbro ville arbeta. Ämneslärarna fanns kvar i det gamla speciallärarsystemet – då speciallärarna undervisade i små grupper och ämneslärarna var heller inte vana vid att arbeta med specialpedagog. Ann Ahlberg nämner just denna problematik i *På spaning efter en skola för alla* (1999 s. 57). ”Om synen på specialpedagogen som ’kliniklärare’ lever kvar och kollegornas förväntningar på specialpedagogen inte motsvarar det nya uppdraget, är det inte förvånansvärt om konflikter och motsättningar uppstår.”

Barbro blev anställd som specialpedagog och hade stor erfarenhet av att arbeta som sådan (se ovan). Hon kände att hon inte utnyttjades på rätt sätt och försökte få ledningens uppmärksamhet. Hon försökte också tala med ämneslärarna men inte så mycket hände trots att hon, som hon säger, ”gnällde varenda dag”. I stället blev hon fast i sitt lilla rum och sysslade med ren undervisning hela dagarna. ”Resursslöseri”, utbrister hon.

På frågan hur det är organiserat med specialpedagogiken i dag berättar hon att hon gör en förfrågan till ämneslärarna om vilka elever som behöver hjälp och vid överlämnandekonferenserna mellan år 5 och 6 (eleverna börjar högstadiet år 6) får hon reda på av klasslärarna vilka elever som har haft hjälp på mellanstadiet. Endast med några få elever är hon i de stora undervisningsgrupperna, den största delen av tiden undervisar hon i liten grupp.

Hon vill se en utveckling av specialpedagogiken på skolan och vill arbeta mer förebyggande. Visserligen har det den här terminen börjat att bli mer som hon vill ha det men det är en lång bit kvar. Samarbete är något hon efterlyser. Fortfarande är det bara ett fåtal av ämneslärarna som arbetar *tillsammans* med henne. Hennes önskemål och förslag till utveckling av specialpedagogiken är följande:

- Specialundervisningen ska bedrivas på ett ställe. Ett namnförslag på verksamheten är Kärnhuset.
- Eleverna ska i första hand arbeta med kärnämnen för att i största möjliga mån nå målen. Eleven kan vid behov även arbeta med andra ämnen.

Idag är det flera elever inne hos Barbro som inte undervisas i kärnämnen. Det kan bero på allt ifrån att de anses störa i den stora undervisningsgruppen eller att de inte hänger med.

- Om eleven inte är utredd och/eller har diagnos skall specialundervisningen vara temporär och kan också innefatta intensiv periodläsning (drive).

Det finns en tendens att vissa elever ”fastnar” hos Barbro. Ibland känner de sig tryggare där och då fungerar de bättre.

- Eleven går ifrån den större undervisningsgruppen till den mindre för att arbeta med sina uppgifter. Detta sker i samråd med elev, föräldrar och lärare.

Många gånger kommer elever in under sina vanliga lektioner för att få hjälp utan att det sker i samråd med alla inblandade parter. Det är en ohållbar arbetssituation enligt Barbro.

- Det kan vara elever från flera skolår som arbetar samtidigt med olika arbetsuppgifter och ämnen.
- För att kvalitén på undervisningen och inhämtandet av kunskap ska bli optimal bör antalet elever vara begränsat.

För att undervisningen i liten grupp ska fungera kan Barbro inte ta emot för många elever samtidigt vilket hon ibland känt sig tvungen att göra.

- Arbetet följs upp vid nästa lektionstillfälle.

- Under temaarbeten kan elever och specialpedagoger arbeta på liknande sätt.

Vissa av de elever som i dag har specialundervisning har svårt att klara den friare undervisningen ett tematiskt arbete innebär. Detta har resulterat i att de i vissa fall inte varit med alls utan haft annat arbete hos Barbro.

- Specialpedagogen och ämnesläraren kommer överens om vilket/vilka moment eleven ska arbeta med.

Det måste samarbetas betydligt bättre. Ämneslärare och specialpedagog måste veta vad som behandlas.

- Specialpedagogen kan delvis stå för undervisningsmaterial och läromedelsanskaffning.
- Pedagogiskt material anskaffas efter behov så att en specialpedagogisk institution vidareutvecklas.
- Specialpedagogen och mentorn upprättar åtgärdsprogram och har uppföljningar.

Trots att åtgärdsprogram skall skrivas är ämneslärarna slarviga med det och Barbro vill se en snar förbättring.

- Specialpedagogen kan också arbeta inne i klasserna, göra observationer och handleda personal.

Den sista punkten har uppmärksammats minst trots att det är den som har störst betydelse för hennes arbetssituation i dag och det är så hon önskar att arbeta. Hon upplever att hennes kompetens inte utnyttjas och hon inte heller får det stöd från rektor som önskas. Hon vill verka för en inkluderande undervisning och hyser ett visst hopp eftersom det under höstterminen börjat ske en viss förändring. Men hon upplever en enorm tröghet i organisationen. Barbro har ingen handledning av personal över huvud taget.

Vidare anser hon att specialpedagogens roll är så mycket mer än undervisning i liten grupp som är det som tar mest tid av henne i dag.

Pojke A

A remitterades redan som två-åring till logoped. Han var sen att tala och hade endast ett aktivt ordförråd på 10 – 15 ord men språkförståelsen upplevdes som god. Den allmänna utvecklingen var normal. A var en livlig och glad pojke men blev arg då han inte förstods av de andra barnen. Detta gjorde det svårt för honom att leka med andra barn. Ett försök att införa tecken som stöd gjordes men han hade svårt att ta det till sig. En tänkbar förklaring till det var att han blev förstådd av sina närmaste.

Det görs flera besök hos logopeden för kontroller och uppföljning under åren. Logopeden föreslår språkavdelning på dagis vilket föräldrarna avböjer då de tycker att språket börjat komma i gång. När A börjat på dagis vid tre års ålder visar logopedbedömningen att A i huvudsak använder enstaviga språkkonstruktioner utan konsonanter och bara enstaka tvåstaviga ord. Enligt föräldrarna pratar nu A ständigt.

Vid drygt tre år föreslår logoped språkförskola vilket föräldrarna ska fundera på. Språkmässigt hörs nu även konsonanter. Mellan tre och fyra och ett halvt årsålder görs ett antal besök hos logopeden. A har nu tillägnat sig språkljuden i en sådan omfattning att testning är möjlig. A har nu samtliga fonem utom fem, dock inte i alla ordpositioner. Han använder nu tre- och fyra- ordssatser. Ordförrådet är ökande och utvecklingen går framåt. Hans språkförståelse testas och är mycket bra. Grammatiska former börjar urskiljas och utvecklas, dock med svårigheter och träningsinsatser behövs. När han närmar sig fem tränas han terapeutiskt på negationsplacering. Efter terapin behärskar han negationsplacering i träningsituationer men inte i spontat tal.

När A nästan är fem flyttar familjen och föräldrarna upplever en tillbakagång i språkutvecklingen vid dagisbytet. Modern upplever stor oro över språkutvecklingen som nu inte går i önskad takt. Det inleds en ny terapiperiod som visar på stadig grammatisk utveckling. På grund av ändrade tjänstgöringsförhållanden överförs A till en ny logoped.

Fem år och tio månader gammal kallas A till logoped åtta gånger vilka samtliga avbokas. Familjen är missnöjd med bytet av logoped. I stället överlämnas A till talpedagog på orten efter familjens önskemål.

Under F-2 (åldersblandad klass, förskola till år 2) har A hjälp av talpedagog. Han får svårt att tillägna sig läsningen och begäran om utredning skickas i skolår tre till dåvarande Ordverkstaden. På grund av att Ordverkstadens arbete förändras kallas inte A till utredning förrän logoped börjar arbeta där. A har specialpedagogisk hjälp hela tiden. Basutredningen i skolår tre visar stora fonologiska svårigheter, stora stavningssvårigheter, osäkerhet vid avskrivning av text, ej full säkerhet på alfabetet, svårigheter att återge en text, svårigheter med högläsning av ord samt förståelse vid tyst läsning. Vid högläsning av text gör han många läsfel, som leder till läsförståelseproblem. Stavningsfelen är av både dyslektisk och språkstörningskaraktär.

Det har också gjorts en psykologisk utredning som sammantaget visar på en genomsnittlig begåvning. Det är dock stor diskrepans mellan den verbala delen och performance delen där han ligger över genomsnittet, vilket ger indikationer på språkliga bekymmer. Han har mycket höga poäng på uppgifter som kräver logiskt tänkande och visualisering.

Den logopediska utredning som gjordes i skolår fem visar en expressiv grammatisk språkstörning som nu också visar sig i förståelsen av grammatiska konstruktioner, A ligger här utvecklingsmässigt mellan fem och sex år, samt specifika läs – och skrivsvårigheter/dyslexi. I skrift finns ingen säkerhet i ordföljd, negation placeras emellanåt fel och han har tempusväxlingar och torftig meningsbyggnad. Detta märks emellanåt även i spontant tal. A blir lätt uttröttad och det går åt mycket energi för varje deluppgift. Han försöker få logopeden att ge honom ledtrådar om hur han ska göra men logopeden upplyser honom om att det kan hon inte göra i en testsituation. A har få bra strategier att ta till vid svårigheter och tappar då koncentrationen och uthållighet. Han har också en tendens att spexa till det när han har det jobbigt. Vid längre skriftliga

instruktioner behöver han läshjälp. A har avkodningssvårigheter och nedsatt verbalt arbetsminne och bättre passivt än aktivt ordförråd.

Den logopediska diagnosen lyder grav fonologisk språkstörning och grav expressiv grammatisk språkstörning.

Enligt logopeden föreligger det en stor skillnad mellan texter A producerar tillsammans med specialpedagog och det han presterar utan hjälp, både vad gäller stavning, meningsbyggnad och textlängd. Han tycker dock att det är kul att skriva. Detta tolkas av pedagogerna som om han behöver vuxenstöd, men med logopediska ögon visar detta på hans stora svårigheter. A är skicklig på att få omgivningen att ”lyfta” honom – det vill säga ge mer hjälp än hjälp till självhjälp. Det stärker självförtroendet på kort sikt men ger inte rätt stöd för att klara sig när omgivningens stöd inte längre finns. Här ser logopeden en fara. Pedagogerna måste kunna ge både och i en bra balans för att rusta eleven inför självständigt arbete.

Efter den logopediska utredningen träffade logopeden A en del gånger för att gå igenom compensation. Enligt logopeden blev det tyvärr ingen kontinuitet i det. Det har varit många möten kring A och hans beteende och tyvärr har nog inte riktigt hans svårigheter alltid tolkats som konsekvenser av hans stora språkliga svårigheter. Under skolår fem gick han ofta spontant till logopeden, många gånger ledsen för att han hade det jobbigt. Många gånger kunde han inte förrän i efterhand se konsekvenserna av sitt handlande och det är mycket vanligt hos barn med språkstörningar. Det har också ansetts att han inte riktigt lyssnat, vilket också är vanligt vid språkstörning. Förmågan att ta flera instruktioner i följd påverkas av nedsatt verbalt arbetsminne. Den typ av språkstörning som A har gör att det blir väldigt jobbigt i klassrumsituationer och A har redan tidigt visat tendenser till aggressivitet när han inte blir förstörd eller själv förstörd. Dessutom påverkas han av diabetes och ojämna sockerkurvor vilket också inverkar negativt på hans studiekoncentration.

A har varit inne i en negativ spiral med svårigheter som inte alltid förstås, utåtagerande som gett negativ feedback och det har varit många möten kring negativt beteende under låg- och mellanstadiet. Hemma har det ofta varit besvärligt vid läxläsning som också ger en negativ upplevelse. Enligt logopeden hade han tidigt behövt uppmuntras utifrån sina starka sidor och haft mer språkliga insatser i det direkta skolarbetet, inte bara att gå ifrån för enskild träning. A är en kille med stor potential vid rätt undervisning.

Pojke B

Pojke B blev som alla sexåringar i kommunen testad vid förskolestarten. Han klarade rim och ordlängd men inte analys och syntes. Hans auditiva minne var något osäkert. Han uppfattades också av talpedagogen som utförde testet som ”jagsvag”.

Eftersom B behövde mer träning i språkligt medvetenhet och då speciellt analys och syntes gick han till talpedagog en gång i veckan. Lästräningen gick bättre och bättre och det beslutades att han skulle fortsätta med sin lästräning i klassen efter sportlovet i skolår 1. Tidigt framgick det att B har mycket dåligt självförtroende och höga krav på sig själv. Han behöver mycket bekräftelse på det han gör och visar stor osäkerhet. Han är sällan nöjd med sina arbeten och förstör ofta det han gjort. B läser sig ofta och trivs inte i skolan. Han har svårt att lyssna och följa instruktioner. Han är extremt stresskänslig och vägrar utföra saker på tid. Han behöver lugn och ro och vara förberedd på vad som ska hända. B är duktig på att rita och måla.

I år tre testades B av psykolog men han hade enligt testet inga speciella svårigheter. Han är något långsam och hans logiska tänkande är bättre än hans språkliga förmåga.

I matematik har B följt matteboken med undantag av lästalen. I stället har han haft andra lästal och minikurser i bland annat taluppfattning. B har uppgett att det ibland blir tomt i huvudet på mattelektionerna. Då kan han inte tänka alls.

I svenska har B haft perioder med intensiv lästräning både hemma och i skolan. Hans mekaniska läsning blev bättre men att förstå och komma ihåg längre texter var fortfarande svårt i år fem enligt specialläraren som hjälpte B. Han har uttryckt att han inte kan läsa så mycket åt gången då han blir trött och inte förstår vad han läser.

Att skriva tycker B inte om. Han blir osäker och skriver fel om han inte får omedelbar bekräftelse på att det är rätt från början. Om B övar, lär han snabbt in stavning av nya ord men han vägrar ibland att göra uppgifter av olika slag. Över huvud taget har B under hela grundskolans första del vägrat göra uppgifter som ställt stora krav. Han blir blockerad vid varje prestations – och tidspress.

Pojke B psykologtestades igen skolår fem. Utredningen visar på en begåvning inom normalzonens nedre gräns. Hans prestationer på delar som kräver verbal aktivitet är betydligt lägre än på performancedel. B: s starka sidor ligger inom områdena perceptuell organisation, delar som kräver logiskt tänkande. Hans svaga sidor hamnar inom områden som kräver snabbhet.

Den logopediska utredning som gjordes höstterminen 2004, visar att B presterar bra på alla språkliga test men han har en markant svårighet att arbeta under tidspress och han har en långsam processförmåga. På uppgifter som kräver att man direkt visar att man utfört dem efter skriftlig instruktion klarar han allt men kollar själv många gånger vilket gör att tiden blir mycket längre än för elever i samma ålder. Han är snabb i uppgifter som inte kräver mycket av egen produktion, till exempel att benämna bilder, snabbt komma på felaktigheter i en text och logiskt resonemang. Han läser långsamt men i huvudsak automatiserat ortografiskt. Hans tvekande tyder mer på osäkerhet och behov av bekräftelse än avkodningssvårigheter.

Diagnosen i B: s fall är läs- och skrivsvårigheter av icke specifik grund, det vill säga inte dyslexi.

Sammanfattning av intervju med pojkarna A och B

Pojke A är en glad och framåt kille. Han har haft specialundervisning i flera ämnen sedan skolstarten. Sedan höstterminen 2005 har han och pojke B engelska i klassen och trivs bra med det. A samarbetar bra med klasskamraterna och är muntligt aktiv. Han säger att han tycker att han lär sig mer genom att vara med i klassrummet. A berättar att han tidigare undervisats i liten grupp i ämnena svenska och engelska, dock inte alltid av utbildad specialpedagog. Han berättar att han upplevt det som jobbigt att behöva lämna klassen och det har också varit besvärligt att det varit så många olika personer som undervisat honom genom åren.

Pojke B har haft specialundervisning sedan skolår 1 i svenska, matematik och senare i engelska. Han berättar att han fick det därför att han inte kunde hantera tidspress för då blev han arg. Han är mer inbunden och tystare än A och alls inte lika aktiv på engelsklektionerna som A. Han samarbetar heller inte med andra än dem han tidigare haft engelska med i liten grupp.

De har båda behövt mycket hjälp och säger att de ändå oftast trivts ganska bra men ibland har skolsituationen varit besvärlig. Pojke B har till skillnad från A trivts med att vara i en liten grupp. Där har han känt sig tryggare och mer säker. A har tyckt att det många gånger gått för långsamt i den lilla gruppen och vad gäller just engelskan säger B att specialpedagogen är duktig på att hjälpa elever med problem men hon är inte utbildad engelsklärare. Han syftar då på uttal och ämnesdjup.

Sedan början av höstterminen 2005 tas pojkarna inte ut för undervisning i liten grupp i något ämne. Specialpedagogen är i stället med i klassrummet som stöd. Detta uppfattas som positivt av båda pojkarna trots att B tidigare trivts bäst i liten grupp. Han säger att han nu upptäckt att han faktiskt många gånger kan mer än andra i klassen vilket stärkt hans självförtroende. Men han vill fortfarande att allt ska vara perfekt när han gör något. Det gör att han flera gånger fått raseriutbrott och lämnat klassrummet. Han behöver mycket tid när han utför uppgifter.

På frågan hur de skulle vilja att undervisningen såg ut diskuterade vi vad som skulle kunna var bäst för elever som är i behov av särskilt stöd. Vi talade om liten grupp kontra vara kvar i klassrummet och vilka fördelar och nackdelar det fanns med de båda alternativen. Pojkarna kom fram till att det var bäst att vara kvar i klassrummet med två lärare men att man skulle kunna gå ut om man ville. Dessutom fick inte specialpedagogen i klassrummet arbeta med endast dem som var i behov av stöd för det är pinsamt. Båda lärarna skulle vara tillgängliga för alla elever. Pojke B tror att man lär sig mer i den stora gruppen och pojke A höll med.

Båda pojkarna får mycket hjälp och stöd hemma.

Tolkning och förslag till förändring

Som framgått ovan bygger min studie på tre olika typer av material. Jag har gått igenom adekvat litteratur, gjort intervjuer och analyserat dokumentation från skolans logoped. Enligt forskarna ska den specialpedagogiska undervisningen inkluderas i klassrummet och inte som tidigare ske i liten grupp. Av intervjuerna att döma är både specialpedagogen och eleverna intresserade av en förändring av specialundervisningens utformning. Haug (1999) beskriver ovan hur en lyckad inklusion kan se ut under rubriken *Ett exempel på en lyckad inklusion* och med tanke på det och vad både specialpedagogen och eleverna sagt borde denna form av specialundervisning genomföras på den aktuella skolan. I dag har vi på min arbetsplats en specialundervisningsform som är segregande. Eleverna tas ut för att undervisas i liten grupp för att sedan slussas tillbaka. Vissa elever har nästan all sin undervisning i liten grupp. Specialpedagogens mål är att undervisa inkluderande tillsammans med ämnesläraren i stor grupp och att också fungera som handledare för ämneslärarna. Detta förefaller också vara de intervjuade elevernas önskemål och det är också forskarnas åsikt. Hur ska vi då gå tillväga för att få till stånd en förändring? Det kommer att krävas fler specialpedagoger. Detta har länge varit ett önskemål från undervisande lärares sida. Svaret från skolledningen har varit att det inte finns ekonomiska resurser. Ett alternativ är då att låta personalen fortbilda sig inom specialpedagogik för att bättre kunna möta

elevernas olika behov. Bristen i detta förslag är att undervisningen inte fungerar optimalt med endast en lärare i klassrummet och lärarna kanske varken har tid eller möjlighet till denna typ av fortbildning.

Vi saknar också ett fungerande samarbete med logoped. Logopeden har ovärderlig kunskap om eleverna som är i behov av specialundervisning. Med information och guidning och tätare samarbete med logopeden skulle undervisningen av dessa elever troligtvis fungera bättre än i dag. Två lärare, specialpedagog och ämneslärare, per grupp och tätt samarbete med logoped skulle innebära en enorm förbättring för elevernas inlärningsmöjligheter. I intervjun säger pojkarna att de vill ha möjlighet att vara i liten grupp när de behöver det. Inklusion innebär inte att man aldrig mer arbetar med små grupper. Det kan vara mycket effektivt och behövs. Skillnaden är att det inte alltid är de eleverna som är i behov av särskilt stöd som tas ut utan de som behöver det just för stunden. Under höstterminen 2005 arbetade jag och Barbro tillsammans i en större grupp där vi flyttat in de elever som tidigare haft specialundervisning i liten grupp. Eleverna som tidigare hade tillhört den stora gruppen upplevde det som mycket positivt att kunna gå iväg med Barbro och arbeta i liten grupp. Anledningarna var olika. Ibland var det extra genomgång på något speciellt moment, ibland berodde det på att någon varit sjuk och behövde lite extra hjälp att komma ifatt men lika ofta fanns det ingen egentlig anledning alls. De ville bara sitta i en liten grupp just då.

Det som jag upplevde som negativt med inklusion var att det blev stökigare i klassrummet. Från att ha varit en tyst grupp blev alla mer pratiga. Ibland var det också något oklart vem som till exempel skulle informera, instruera och dylikt, jag eller Barbro. Eleverna kunde utnyttja detta genom att säga ”*Jamen, Barbro sa...*” Det kommer att krävas mycket samarbete mellan undervisande lärare och specialpedagog för att kunna arbeta inkluderande och risken finns att det för en period blir stökigare i gruppen innan alla vant sig.

Informationen jag fick från specialpedagogen och logopeden om de eleverna som tidigare ingått i den lilla gruppen gjorde mig bättre rustad att kunna hjälpa dem i

klassrummet. Därför blev det inte heller något utpekande av dem eftersom jag lika mycket som Barbro höll i deras undervisning. Jag vill dock påpeka att jag inte sökt upp logopeden om det inte vore för min undersökning. Det var först efter våra samtal som jag insåg hur mycket oerhört viktig information vi undervisande lärare går miste om i vår organisation. Logopeden bör vara med på alla konferenser och möten som rör elever i behov av särskilt stöd. Detta för att med sin kunskap om eleven hjälpa till att göra undervisningssituationen så bra som möjligt för eleven.

Mina önskemål för framtiden är fler specialpedagoger, minst en per årskurs, det vill säga fyra i den här skolans fall, för att kunna arbeta inkluderande och bättre och tätare samarbete med heltidsanställd logoped placerad på skolan för att ytterligare förstärka elevernas inlärningsmöjligheter. Just nu har vi endast två specialpedagoger knutna till år 6 – 9, varav en på 75 %, och en logoped på 50 % som dessutom inte finns på skolan längre. Men för att den inkluderande undervisningen ska fungera optimalt krävs det att förändringen genomförs även i år 0 – 5.

Diskussion

Inledningsvis ställde jag frågor som jag hoppades kunna få svar på genom min undersökning.

- Hur ser den optimala specialundervisningen ut enligt forskarna, specialpedagogen och de elever som får specialundervisning?
- Vad skulle med tanke på det som framkommer i min undersökning vara en optimal organisation av specialundervisningen på min arbetsplats?

Målet var att komma med förslag till en förändring av organisationen kring specialundervisningen. Intervjuerna och undersökningen visar att specialpedagog, elever och dagens forskare är överens; det är centralt att arbeta inkluderande. Med stöd från litteraturgenomgången och intervjuerna i min undersökning anser jag att det optimala hade varit en ämneslärare och en specialpedagog per klass i tätt samarbete med logoped. Detta för att kunna tillgodose elevernas skiftande behov. Som stöd i min argumentation för att få till stånd den förändring deltagarna i min undersökning och jag själv vill ha, har jag inte bara skolverket och min undersökning med specialpedagog och elever utan också Unesco, som är FN: s organisation för utbildning, vetenskap och kultur, som givit ut Salamancadeklarationen. Salamancadeklarationen handlar om alla barns grundläggande rätt till undervisning och innehåller annat principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Salamancadeklarationen säger;

- varje barn ha en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå,
- varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov,
- utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas,
- elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov,

- ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; dessutom ger det flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och – slutligen – hela utbildningssystemet. (Salamanca-deklarationen 1/01 s. 16)

Det som talar **för** mitt förslag är att elevernas möjligheter att nå målen bättre tillgodoses genom att både en ämneslärare och en specialpedagog verkar i klassrummet i tätt samarbete med logoped. Detta är våra elevers rättighet och skolans uppdrag. Jag har också stöd för mitt förslag genom min undersökning där både specialpedagogen och eleverna vill arbeta inkluderat och den genomgångna litteraturen där till exempel Haug (1999) visar hur bra undervisningen kan fungera med inklusion. Kan skolledningen prioritera annorlunda för att frigöra resurser? Vad säger politikerna? En fortsatt undersökning skulle kunna ge svar på de frågorna.

Det som talar **emot** är de ökade kostnaderna. Men är inte våra barn värda att satsas på?

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet. Specialpedagogiska rapporter nr 15.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Arte H, & Berglund L. (1985). *Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Asmervik S. Ogden T. & Rygvold A-L. (Red.), (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, P. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (1999). "Det historiska spelet om skolans förmåner" *Locus* 2/99, 6-15
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (Red.), (2000). *Handbook of qualitative research, second edition*. USA: Sage Publications.
- Emanuelsson, I. (2000). Specialpedagogen på marknaden *Att undervisa* 5/2000, 6-9
- Emanuelsson, I. (2000). "Hotet mot en skola för alla" *Pedagogiska magasinet* 2/00, 4, 16-22
- Haug, P (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket.
- Haug, P. (1999). Skolan där ingen ställs utanför" *Locus* 2/99, 44-56
- Haug, P. (2000). "Bryt etablerade förställningar" *Pedagogiska magasinet* 2/00, 29-34
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- LGR 80 (1980). Skolöverstyrelsen.

- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. USA: Sage publications
- Rosenqvist, J. & Tideman, M. (2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder. Ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik*. Särtryck och småtryck nr 875. Institutionen för pedagogik. Malmö högskola, lärarutbildningen.
- Solvang, P. (1999). "Medikalisering av problem i skolan" *Locus* 2/99, 16-29
- Salamancadeklarationen nr 1/2001. Svenska Unescorådets skriftserie
- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*.
- SOU 1999:63/Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande/Del 2. "Kompetens för att möta alla elever".
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Bilaga 1.

Intervjufrågor till specialpedagog och elever:

1. Berätta om din bakgrund och din erfarenhet av specialundervisning.
2. Hur är undervisningen upplagd nu?
3. Hur skulle du vilja ha det?