



Sociologiska institutionen

Kategorisk eller relationell specialpedagogik?

En sociologisk undersökning av specialpedagogiken

Författare: Per-Ola Sandberg
Uppsats: SOC 446, 41- 80p
Vårterminen 2004
Handledare: Marianne Liedholm

ABSTRACT

Titel: Kategorisk eller relationell specialpedagogik? –en sociologisk undersökning av specialpedagogiken.

SOC 446, 41- 80 p

Författare: Per-Ola Sandberg

Handledare: Marianne Liedholm

Sociologiska institutionen vårterminen 2004

Inom specialpedagogiken har traditionen varit att man utgår från ett medicinskt- psykologiskt (kategoriskt) perspektiv när man bedömer den specialpedagogiska situationen. Inom det medicinskt- psykologiska perspektivet riktar man fokus mot eleven som problembärare. Det sociologiska (relationella) perspektivet riktar fokus mot hela undervisningssituationen som eleven befinner sig i. Trots att det finns intentioner i styrdokumentet att man ska se på specialpedagogiken ur ett mer sociologiskt perspektiv så finns det indikationer på att man i praktiken fortfarande utgår från det medicinskt- psykologiska. Jag vill med denna undersökning rikta mer fokus mot det sociologiska perspektivet.

Syftet med min uppsats är att undersöka ämnet specialpedagogik och dess utveckling. Eftersom klasslärare är delaktiga i den specialpedagogiska verksamheten är målet att undersöka hur de betraktar specialpedagogiken. Jag vill se om man kan urskilja ett relationellt eller kategoriskt synsätt hos klasslärarna och vilka faktorer som har betydelse för utformningen av specialpedagogiken.

Jag har genomfört 7 tematiserade samtalsintervjuer med klasslärare i årskurserna 1-6 för att försöka hitta gemensamma kategorier gällande deras syn på specialpedagogik. Mina teoretiska preferenser har jag hämtat från systemteorins grundläggande tankar vilka har varit genomgående under hela min undersökning.

Genom denna undersökning visar det sig att den specialpedagogiska praktiken fortfarande är kategorisk i många avseenden men att några klasslärare ändå arbetar mot ett relationellt perspektiv. Det finns dock intressen inom skolan som system som förhindrar en relationell utveckling. Klasslärarna, specialpedagogerna, ledningen, styrdokumentet, skolkulturen och historien, den fysiska miljön och den övriga barngruppen är faktorer som enligt klasslärarna påverkar specialpedagogiken. Det visar sig att relationen mellan dessa faktorer är av betydelse för uppfattningen och utformningen av specialpedagogiken. Mina resultat pekar på att det fanns variation mellan de olika skolorna vad det gäller det specialpedagogiska resonemanget.

Nyckelord: Specialpedagogik, kategoriskt och relationellt perspektiv, systemteori

INNEHÅLL

1 INLEDNING	5
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte	7
1.3 Problemformulering	7
2 METOD	8
2.1 Metodbeskrivning	8
2.2 Urval	9
2.3 Datainsamling och genomförande	10
2.4 Databearbetning	12
2.5 Validitet och reliabilitet	12
3 TEORI	14
3.1 Systemteori	14
3.1.1 Talcott Parsons sociala system	14
3.1.2 Sverre Moe och Oscar Öquist i förhållande till Parsons	16
3.1.3 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska systemteori	17
3.1.4 Systemteorins cirkulära tänkande	17
3.1.5 Kritik mot systemteorin	18
3.1.6 Val av teori	19
3.2 Specialpedagogik	19
3.2.1 Kategoriskt och relationellt perspektiv	21
3.2.2 Thomas Skrtics resonemang angående specialpedagogik	22
4 RESULTAT OCH ANALYS	24
4.1 Klasslärares syn på specialpedagogik	24
4.2 Faktorer som påverkar specialpedagogiken	26
4.2.1 Specialpedagogiken som hjälp för klassläraren	26
4.2.2 Lärarens kompetens och ansvarsförskjutning till specialpedagogen	27
4.2.3 Specialpedagogen som påverkansfaktor	29
4.2.4 Skolkulturen och historien	31
4.2.5 Styrdokumentet	32
4.2.6 Barngruppen	34
4.2.7 Ledningens betydelse för specialpedagogiken	36
4.2.8 Ledningen i förhållande till kulturen och historien	37
4.2.9 Den fysiska miljöns betydelse	38
4.3 Klasslärare och relationellt respektive kategoriskt perspektiv	39
4.3.1 Relationen med specialpedagogen	41
4.3.2 Relationen till ledningen	44
4.3.3 Utifrån systemteoretiskt resonemang	44
5 ÖVERGRIPANDE ANALYS OCH DISKUSSION	45
5.1 Den relationella utvecklingen	45
5.2 Parsons systemteori i förhållande till skolan	46
5.2.1 Specialpedagogiken i förhållande till Parsons AGIL-schema	47
5.3 Bronfenbrenner och relationen mellan påverkansfaktorerna	49

5.3.1 Relationen mellan mikro- och makrosystem	50
5.3.2 Bronfenbrenner och skolkulturen	51
5.3.3 Aktörernas intressen	52
5.3.4 Tänkbara faktorer inom mesosystemet	53
5.4 Avslutning	54
REFERENSER	55
BILAGA	58

1 INLEDNING

Målsättningen med min uppsats är att undersöka hur klasslärare uppfattar specialpedagogik och vilka tankar de har kring den. När jag gick specialpedagogiska påbyggnadsprogrammet 2001/2002 var det vissa infallsvinklar som intresserade mig mer än andra. I första hand hur man betraktar specialpedagogiken. Inom specialpedagogiken har traditionen varit att man utgår från ett medicinskt- psykologiskt perspektiv när man bedömer den specialpedagogiska situationen. Ingemar Emanuelsson m.fl. (2001) menar att det finns omfattande forskning där man ser på specialpedagogiken ur ett medicinskt- psykologiskt perspektiv men författarna efterlyser undersökningar där man utgår från ett sociologiskt perspektiv. Jag vill med denna undersökning belysa det sociologiska perspektivet och min förhoppning är att det sociologiska perspektivet ska få större utrymme i den specialpedagogiska diskussionen. Med tanke på att jag bedrivit studier inom sociologi innan jag påbörjade min specialpedagogiska utbildning kändes det naturligt för mig att betrakta specialpedagogiken ur ett sociologiskt perspektiv. Att man i vissa sammanhang delar in specialpedagogiken i begrepp som medicinskt- psykologiskt och sociologiskt kan enligt min uppfattning vara lite slarvigt. I andra sammanhang delar man i stället in den i kategoriskt och relationellt perspektiv, där det kategoriska perspektivet i grova ordalag motsvarar det medicinskt- psykologiska och det relationella perspektivet motsvarar det sociologiska (se definition s. 21f). Min uppfattning om diskussionen på den specialpedagogiska institutionen i Malmö var att båda perspektiven fanns företrädade, men att det kategoriska perspektivet ändå var det dominerande. Eftersom det i de flesta fall är klasslärare som är med och påverkar vilka elever som får specialundervisning vill jag undersöka hur de uppfattar ämnet specialpedagogik.

Jag vill undersöka vilka faktorer som kan vara avgörande för klasslärares uppfattning om specialpedagogik och hur dessa faktorer sedan påverkar utformningen av specialpedagogiken. Eftersom specialundervisning utspelar sig i skolans miljö vill jag se på klasslärares uppfattning av specialpedagogiken inom ramen för ett system. Rolf Helldin (1997) hänvisar till Thomas Skrtics som påstår att ”den traditionella specialpedagogiken grundas på en ’lyfta ut logik’ som implicit förutsätter att allmänna skolsystemet bygger på funktionella aktiviteter och relationer, och som därför inte heller ifrågasätter detta system. Om problem uppstår bör med andra ord individen snarare än ’systemet’ tillrättaläggas” (Helldin 1997, s. 65). Jag har med bakgrund av detta valt att använda mig av en systemteoretisk ansats för att se vilka

faktorer i miljön som påverkar klasslärares uppfattning om och utformning av specialpedagogiken.

1.1 Bakgrund

Klasslärares sätt att betrakta specialpedagogiken har betydelse för hur specialpedagogiken kommer att utformas på skolan. Det har också betydelse för hur samarbetet med andra yrkesgrupper på skolan kommer att se ut. Från att ha betraktat eleven som bärare av ett problem i skolsituationen vill man i styrdokumentet vidga synen och betrakta specialpedagogiken ur ett bredare perspektiv. Bengt Persson (2001) poängterar det när han beskriver utvecklingen av skollagens så kallade portalparagraf (1 kap. 2 § andra stycket). I början av 1990-talet löd paragrafen ”I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov”. Så sent som år 2000 ändrades paragrafen till ”... elever i behov av särskilt stöd” (Persson 2001, s. 17f). Detta är enligt Persson en illustration av hur man från lagstiftarens sida ser på skolsvårigheter.

I stället för att lägga problematiken på enbart eleven vill man se elevens möjligheter till utveckling så att det pedagogiska arbetet kan anpassas till vars och ens förutsättningar. Det är således skolans ansvar att möta elevens svårigheter med pedagogiska, organisatoriska eller miljörelaterade åtgärder så att svårigheterna reduceras. (Persson 2001, s. 18)

Här kan man se ett tecken på att man inte vill lägga problemet hos den enskilde individen utan i den miljö som denne befinner sig. I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1 999:63) poängterar man också den nya synen på specialpedagogik i följande citat:

En logisk konsekvens av såväl forskningsresultat som uppföljningar och utvärderingar inom området ”elever i behov av särskilt stöd” är att det inte längre finns behov av en organisation vid sidan av den reguljära undervisningen. Skolan förväntas idag vara till för alla. Specialundervisning är en organisationsform och säger inget om kvaliteten i insatserna. (SOU 1 999:63, s.191)

Utifrån citatet vill man också att man ska se över specialpedagogiken och att man inte ska behöva bedriva specialpedagogiken i den form där man tar ut eleven från klassen bara för att denna inte hinner med undervisningen. Man vill i stället sätta fokus på undervisningsmiljön.

Specialundervisningen skall så långt det är möjligt, leda till att elever i behov av särskilt stöd erhåller detta i sin ordinarie grupp/klass. Skolans verksamhet skall med andra ord

anpassas till elevens behov och förutsättningar. För att klara detta uppdrag måste skolan tillvarata och bygga sin verksamhet på att elever är olika och differentiera i undervisningen. (SOU 1 999:63, s.193)

Citatet är ett tydligt tecken på att man inte vill särskilja en elev från sin klasstillhörighet. Denna intention från Lärarutbildningskommittén har fått till följd att man i stället för att problematisera den enskilda eleven väljer att fokusera på omgivningen som den aktuella eleven befinner sig i. Sammanfattningsvis kan man säga att de ovanstående citaten från styrdokumentet visar på att man vill flytta fokus från den enskilda eleven till hela undervisningssituationen.

1. 2 Syfte

Syftet med min uppsats är att med sociologisk fokus undersöka ämnet specialpedagogik. Jag har för avsikt att undersöka det som sker i förhållandet, samspelet och interaktionen mellan olika aktörer som har med specialpedagogiken att göra. Är det så att man anammat den relationella synen vad det gäller specialpedagogik eller är man fortfarande kvar i tankesättet att det är eleven som är bärare av ett problem? Jag vill undersöka vilka faktorer som påverkar klasslärarna samt hur dessa faktorer interagerar och påverkar utformningen av specialpedagogiken

1. 3 Problemformulering

Eftersom klasslärare är med och beslutar och styr delar av den specialpedagogiska verksamheten är målet att undersöka hur de betraktar specialpedagogiken. Föregående huvudfråga leder fram till dessa följdfrågor:

- * Kan man urskilja ett kategoriskt eller relationellt perspektiv hos klasslärarna?
- * Vilka faktorer påverkar/kan påverka klasslärares uppfattning om och utformning av specialpedagogiken?
- * Vilka faktorer har betydelse för ett eventuellt kategoriskt eller relationellt synsätt på specialpedagogiken?

2 METOD

2.1 Metodbeskrivning

För att få svar på vilken uppfattning klasslärare har om specialpedagogik har jag genomfört intervjuer med klasslärare från olika skolor. Intervjuerna har sedan satts i ett analytiskt sammanhang. Då jag valt att utgå från det systemteoretiska perspektivet i undersökningen är de metodiska ansatserna av systemanalytisk karaktär. Med hjälp av systemanalys söker man förklara hur systemet hanterar viss påverkan utifrån (input) och hur detta leder till ett visst resultat, eventuellt en viss produkt eller handling (output) (Egidius, Henry 1977). Egidius (1977) menar att systemanalys är en genomgång och identifiering av olika komponenter i ett fysiskt, psykiskt eller socialt system i avsikt att fastställa hur förändringar i enskilda delar av systemet påverkar andra delar av det, och systemet som helhet. Inom varje socialt system finns det normer och värderingar. I min undersökning kommer jag uteslutande att se på de olika sociala system som rör skolan och som påverkar klasslärare i deras syn och uppfattning.

Jag har valt att göra en kvalitativ undersökning, vilket här innebär att jag lyssnat på och utgått från vad respondenterna har för syn på och tankar om specialpedagogik. Kvalitativa undersökningar har sin styrka i att man kan få fram information som kan ge en bild av den totala situationen. En sådan helhetsbild gör det möjligt att få en ökad förståelse för sociala processer och sammanhang (Holme, Idar Magne & Solvang Krohn, Bernt, 1997). Jag anser därför att den kvalitativa intervjumetoden är den som är bäst lämpad för undersökningen. I en kvalitativ intervju har man möjlighet att ställa följdfrågor som kan synliggöra bakomliggande faktorer (Kvale, Steinar 1997). Den kvantitativa undersökningen skiljer sig från den kvalitativa på så sätt att den baseras på systematiska och strukturerade observationer och den strävar efter att kunna göra statistiska generaliseringar. Då man använder sig av kvalitativa studier eftersträvas förståelse för det studerade fenomenet med särskild tyngdpunkt på det unika och eventuellt avvikande. Den kvantitativa studien syftar däremot till att finna förklaringar och den är föga avpassad för att få fram information om sociala processer (Holme & Solvang, 1997). Genom en kvantitativ undersökning hade jag kunnat göra ett större urval, men jag hade inte fått den fördjupning som jag ville uppnå.

Jag utgick från tematiserad samtalsintervju, vilket i detta fall innebär att jag använde mig av en intervjuguide med de teman jag ansåg relevanta för undersökningen (bil.1). Anledningen

till detta val är att jag tycker att det är en passande metod då man kan ställa öppna frågor och vid behov eventuella följdfrågor. Tematiserad samtalsintervju ger intervjuledaren möjlighet att, på ett naturligt sätt, gå tillbaka till frågor där man känner att man inte fått tillräckliga svar. Då frågorna och ordningen i vilken de ställs inte är identiska blir standardiseringen låg under en tematiserad samtalsintervju (Kvale, 1997).

2.2 Urval

Klasslärarna som jag valde att intervjua arbetar alla i samma kommun i sydvästra Skåne. De är klasslärare för elever i åldrarna sex till tolv år, vilket motsvarar det man förr kallade låg- och mellanstadiet. Av de totalt sju klasslärare som jag intervjuade är tre verksamma i årskurserna 1-3, två i årskurserna 4-6 och två av dem är verksamma i årskurserna 1-6. Anledningen till att jag valde klasslärare i årskurs 1-6 var att de oftast arbetar tillsammans, på samma skola, samtidigt som det är vanligt att de går in och hjälper till även i de årskurser eller ämnen där de inte är behöriga. Samtliga respondenter har således erfarenheter som lärare i de årskurser där de inte har sin huvudsakliga placering. Tanken med denna aspekt var att se om det förekommer någon skillnad i synen på specialpedagogik beroende på vilka årskurser klasslärarna i huvudsak arbetar i.

En annan aspekt med tanke på urvalet av respondenter, var om klasslärarens ålder samt om antalet år de varit verksamma som lärare kan påverka uppfattningen om och utformningen av specialpedagogiken. Åldern på mina respondenter varierar mellan 26 och 52 år och de har varit verksamma klasslärare mellan tre och 27 år. De yngre klasslärarna har av naturliga skäl mindre erfarenhet som klasslärare än de äldre. Denna spännvidd i ålder respektive verksamhetsår var ett medvetet val då jag vill se om det förekommer någon skillnad i synen på specialpedagogik på grund av detta. En förutsättning för urvalet av respondenter är dock att de under alla sina yrkesverksamma år har varit i direkt kontakt med specialpedagogisk verksamhet.

Jag valde att intervjua klasslärare från fyra olika skolor. Anledningen till att jag valde just fyra skolor beror på att jag då skulle genomföra intervjuer på samtliga låg- och mellanstadieskolor på orten. Tanken med att genomföra intervjuer på olika skolor var att jag ville undersöka om jag kunde upptäcka speciella resonemang eller tankegångar som kanske beror på faktorer på just den specifika skolan. Vad det gäller skolorna så är de relativt lika i den bemärkelsen att

ingen av dem som anses ha några större problem och att de har en liknande elevsammansättning. Det som skiljer dem åt är antalet elever på respektive skola. På de två största skolorna går det mer än 400 elever och på de två mindre ungefär 200 elever. Jag valde att intervjua två lärare från varje skola med undantag från en av de mindre skolorna där jag bara lyckades få en intervju. Anledningen till att jag inte fick tag i en andra klasslärare på den skolan var att jag inte hittade fler som uppfyllde mina kriterier.

2.3 Datainsamling och genomförande

Jag tog personlig kontakt med respondenterna på deras respektive skolor. I några fall använde jag mig av en ”gatekeeper” för att uppfylla mina urvalskriterier på bästa möjliga sätt. Jag informerade intervjupersonerna om undersökningens syfte och frågade om de var intresserade av att bli intervjuade. Runa Patel och Bo Davidsson (1994) poängterar att intervjuledaren måste klargöra syftet med intervjun för respondenten. Alla tillfrågade klasslärare var positiva till att delta i undersökningen och inget bortfall förekom. Holme och Solvang (1997) menar att det är viktigt att miljön där intervjun genomförs är känd så att den intervjuade känner sig naturlig och trygg. När jag bokade intervjuerna frågade jag om det fanns möjlighet att genomföra intervjuerna på ett lämpligt ställe på skolan. Klasslärarna erbjöd sig att ordna lokal och intervjuerna genomfördes antingen i lärarens klassrum eller i angränsande konferensrum på skolan där läraren arbetade.

Före intervjun informerade jag intervjupersonerna om syftet med min intervjuguide, att jag kanske ibland var tvungen att titta i den för att se om jag fått svar på de frågor som eftersträvades. Jag upplevde att det var positivt att jag informerade om detta då jag vid vissa ”tystnader” kunde gå genom intervjuguiden utan att känna mig stressad samtidigt som intervjupersonen fick en naturlig paus. Även om de senare intervjuerna flöt på lite bättre på grund av mer erfarenhet så kändes det bra att ha informerat om syftet med intervjuguiden. Vid några av intervjuerna tog vi en kortare paus då jag kände att det fanns behov av det. Intervjuerna varade allt från en timme till en och en halv timme effektiv tid. Jag upplevde det som att samtliga klasslärare tyckte att det var positivt att bli intervjuade. En av klasslärarna poängterade att hon tyckte att det var utvecklande med tanke på att några av frågorna fick henne att reflektera över saker som hon inte tänkt på tidigare. När jag bokade intervjuerna erbjöd jag mig att bjuda på en kladdig kaka och detta fick till följd att de erbjöd sig att bjuda på kaffe. Denna ökade ”mysfaktor” tror jag påverkade intervjupersonerna i den mån att de

kände sig mer avslappnade. Själva intervjusituationen är viktig då den är en social situation där information produceras och bearbetas i interaktionen mellan intervjuledare och respondenten. Den blir då en källa till information om hur data ska tolkas och om den indirekta och implicita information som informanten ger (Brante, Tomas m.fl., 1998).

För att vara så fokuserad på intervjusituationen som möjligt spelade jag in intervjuerna på band. Det valde jag för att kunna läsa av de subtila signaler som respondenten sände under intervjusituationen i form av annan information typ kroppsspråk, mimik etc. (Kvale, 1997). När jag bokade tid med klasslärarna frågade jag samtidigt om jag fick spela in intervjuerna på band. Alla klasslärare reagerade på något sätt när jag nämnde bandspelaren, men min tolkning av det är att de gjorde det av en ovana att bli inspelade. Jag fick dock klartecken av samtliga att använda bandspelaren och jag upplevde inte att någon tvekade att ställa upp på intervjun av den anledningen att de inte ville bli inspelade. När jag genomförde intervjuerna upplevde jag att några av intervjupersonerna var lite spända i början. Detta kan ha berott på bandspelaren, men också på en ovana att bli intervjuad. Efter ett tag så kände jag dock att intervjusituationen blev mer avslappnad.

Av de totalt sju intervjuer som jag genomförde kände jag fem av respondenterna sen tidigare, de andra två hade jag aldrig träffat förut. I mitt analysarbete har jag funderat över hur min förförståelse och mina egna erfarenheter påverkat analysen. Enligt Göran Wallén (1996) måste egna känslor och upplevelser medvetandegöras och bearbetas då de påverkar både frågor och tolkningar av svar. Att jag kände fem av respondenterna sen tidigare har troligtvis haft betydelse för intervjusituationen utifrån det perspektivet att både jag och intervjupersonerna kände oss tryggare än om vi inte träffats tidigare. Vad jag däremot inte kan säga är huruvida det har påverkat analysen. Vad det gäller intervjuerna med de personer jag känner sen tidigare så upplevde jag ibland att vi pratade om vissa saker som självklara, med tanke på att de visste att jag har en bakgrund inom skolan. Här menar jag att detta medförde att jag kanske inte ställde följdfrågor i den utsträckning som jag borde ha gjort. Fördelen med att ha en relation till intervjupersonen är att man inte behöver den tiden till att "lära känna" som man i regel behöver i början, för att få en behaglig intervjusituation.

2.4 Databearbetning

Jag har lyssnat på bandinspelningarna och gjort utskrifter av dessa. För att säkra respondenternas anonymitet ersatte jag namn, skolor och orter med fingerade namn och jag utelämnade avslöjande detaljer.

Genom en innehållsanalys av intervju svaren har kvalitativt skilda kategorier framträtt. Ur intervju svaren har jag lyft fram kategorier angående klasslärares syn på specialpedagogik. Varje kategori har ett särskilt tema eller motiv som karaktäriserar dem. Svaren och citaten redovisas senare i resultatdelen. Med utgångspunkt från de resultat som framkommit i intervjuerna och den litteratur jag läst har jag sedan analyserat situationen och utvecklingen utifrån ett systemteoretiskt perspektiv.

2.5 Validitet och reliabilitet

Enligt Patel och Davidsson (1994) är det viktigt att en undersökning har god validitet och god reliabilitet. God validitet innebär, enligt författarna, att rapporten undersöker det den har för avsikt att undersöka. God reliabilitet innebär att undersökningen utförs på ett tillförlitligt sätt. Kvale (1997) menar dock att frågor angående validitet och reliabilitet kan av vissa kvalitativa forskare ignoreras eller avfärdas som ”förtryckande och positivistiska begrepp som avses stå i vägen för en skapande och emancipatorisk kvalitativ forskning” (Kvale 1997, s.208). Han menar att vissa i stället använder sig av vardagsspråkliga termer som tillförlitlighet, trovärdighet, pålitlighet och konfirmerbarhet (ibid).

Validiteten har jag försökt säkerställa bl.a. genom att min handledare, som är insatt i mitt problemområde, fick granska intervjuguiden. Jag testade även delar av mitt intervjumaterial på yrkesverksamma inom skolan innan jag genomförde intervjuerna med de klasslärare som ingår i min undersökning. Reliabiliteten eller tillförlitligheten kan bedömas genom att man upprepar mätningen och då ska resultatet bli densamma (Wallén, 1996). I min undersökning skulle respondenterna troligtvis inte besvara mina frågor exakt likadant om de skulle bli tillfrågade igen. Det kan bero på att det har skett en påverkan eller inläring vid första intervjutillfället som förändrar utgångsläget för nästa intervju. Min bakgrund inom skolan kan också innebära att jag genomförde intervjuerna och tolkade svaren på ett annorlunda sätt än vad en intervjuledare gjort som inte var så insatt i skolans värld. Patel och Davidsson (1994) menar att man bör försäkra sig om att undersökningen är tillförlitlig även om man inte kan få

något mått på reliabiliteten. Genom att spela in intervjuerna på band, kunde jag lyssna och försäkra mig om att jag uppfattat klasslärarnas svar korrekt. Givetvis räcker det inte med att uppfatta klasslärarnas svar korrekt för att säkerställa validiteten. Kvale (1997) menar också att ”frågan om verifiering inte tillhör något särskilt stadium i undersökningen utan bör uppmärksammas under hela forskningsprocessen” (Kvale 1997, s.213). Med tanke på detta citat från Kvale har jag försökt hålla mig objektiv till materialet under hela forskningsprocessen. Jag har i stort sett fått svar på det jag haft för avsikt att undersöka vilket gör att jag tycker att jag har säkerställt validiteten (Patel & Davidsson, 1994).

3 TEORI

3.1 Systemteori

Systemteorin utgör ett analysredskap för att titta på ett fenomen ur flera olika perspektiv och inte ur ett linjärt orsak - verkan perspektiv där oftast ett perspektiv förespråkas. En viktig del inom systemteorin är att man inte ser i linjära samband, utan man försöker se vilka faktorer som kan påverka ett fenomen och hur de olika faktorerna påverkar varandra (Liljegren, Britta 2000). Uppsatsens syfte är att undersöka vilka faktorer som påverkar klasslärare i deras syn på specialpedagogik, därför anser jag att systemteorin utgör en bra teoretisk ram för mitt arbete. Jag finner även teorin lämplig då man inom systemteorin talar om sociala system och deras uppbyggnad av normer och värderingar. I detta sammanhang kan man se skolan som ett socialt system. Den systemteoretiska ansatsen gör att man kan se specialpedagogiken i ett större sammanhang än att bara fokusera på den enskilda individen. Att se skolan som ett socialt system, med tillhörande subsystem, innebär att man försöker hitta faktorer som påverkar ett visst fenomen, i detta fall specialpedagogiken. Traditionen inom specialpedagogiken återfinns inom det medicinskt- psykologiska perspektivet (Emanuelsson m.fl, 2001).

Systemteorin har egentligen ingen enhetlig förklaringsmodell, utan grundar sig på olika teoretiska betraktelsesätt där olika sociala system påverkar handlingen hos den enskilde individen. Den generella systemteorin är en tvärvetenskaplig analys- och beskrivningsram. Det råder därför ingen enig beteckning på vad begreppet systemteori rymmer. Systemteorin beskriver hur enheter fungerar när de genom sina inbördes relationer är beroende av varandra (Brante m.fl., 1998). Egidius (1977) förklarar systemteorin som ”biologiska och sociala enheter enligt vilka dessa består av ett antal komponenter i samverkan” (ibid s.184). Så kan t.ex. skolan, klasslärarna eller specialpedagogiken studeras utifrån ett systemteoretiskt betraktelsesätt för att vi ska få en vidare förståelse för hur de påverkar och påverkas av varandra och andra system.

3.1.1 Talcott Parsons sociala system

Systemteorin utgör en metod för att analysera sociala system. Sociala system består av interaktioner som är integrerade med hjälp av symboler som är gemensamma för systemet. Enligt Parsons (1991) generaliserar dessa symboler vissa förväntningar mellan aktörerna i

systemet. Dessa förväntningar inom systemen medför att aktörernas handlingar förväntas följa vissa rollmönster. Vad som utmärker en social handling enligt Parsons (1991), är att den är normativt reglerad, och att aktören gör ett handlingsval inom ramen för ett värdesystem. Parsons menar också att kittet i samhället är ”en grundläggande värdegemenskap och en tilltro till att den andre kommer att följa spelreglerna” (Boglund, Anders 1998, s.42). När aktörer orienterar sig mot varandra, finns förväntningar på båda sidor av relationen. Aktörerna är då inte bara orienterade mot handlingar utan också mot varandras förväntningar. I detta sammanhang har Parsons introducerat begreppet *dubbel kontingens* som innebär ”att det kan föreligga en osäkerhet i interaktionen och att man måste koordinera interaktionen mellan aktörerna utifrån de spelregler som finns så att det inte blir en oändlig process av förväntningar” (Fauske, Halvor 1999, s.263).

Parsons lägger grunden till förståelse av handling i termer av system och subsystem. Aktören är för Parsons inte längre en individ eller en organisation, utan ett system av relationer till sociala och icke-sociala objekt. I funktionsbegreppet betecknar Parsons två typer av relationer. Den ena typen är relationer mellan systemets olika delar, medan den andra typen är relationen mellan systemet och omgivningen (Fauske, 1999).

I AGIL schemat, se nedan, har Parsons utarbetat ett teoretiskt system som omfattar den struktur och de funktioner som antas vara gemensamma för alla sociala system antingen det är en familj, ett företag eller en nationsstat.

Parsons urskiljer fyra funktionella förutsättningar:

- (1) Systemet måste kunna anpassa sig till sin yttre miljö. Detta är den adaptiva funktionen (*Adaption*).
- (2) Systemet måste kunna nå de mål som definieras av strävan till adaption. Detta är den måluppfyllande funktionen (*Goal- attainment*).
- (3) Systemet måste ha en tillräcklig inre sammanhållning och samordning för att målet skall nås. Detta är den integrativa funktionen (*Integration*).
- (4) Den inre sammanhållningen måste bevaras och återskapas genom att nya medlemmar införlivar (”internaliserar”) systemets normer. Detta är den mönsterbevarande funktionen (*Latent pattern maintenance* eller *Latency*).

(Hämtat från Boglund 1998, s.43)

Varje institution kan sedan beskrivas som ett system av positioner och roller, där rollerna är summan av de normativa förväntningar som riktas mot innehavaren av en viss position. Institutionerna och rollerna består, medan individerna kommer och går. Under de specifika normer som reglerar beteendet i rollen finns ett gemensamt grundläggande värdesystem. Enligt Parsons måste samhället få sina medlemmar att uppfylla rollförväntningarna och ett samhälle är i balans om rollförväntningarna är klara och också uppfylls (Boglund, 1998).

3.1.2 Sverre Moe och Oscar Öquist i förhållande till Parsons

Sverre Moes synsätt i *Sociologisk betraktelse- en introduktion till systemteori* (1996) har många likheter med Parsons. Moe menar att varje system med tiden utvecklar en egen kultur i form av rutiner, symboliska koder, uppfattningar, begrepp och verklighetsbilder. Moe menar också att ett socialt system alltid är präglad av ett *systemförnuft* – ett specifikt betraktelsesätt som även innefattar normer och värderingar. Utifrån detta måste också systemet avgränsa sig till omgivningen för att på något sätt existera som ett levande system.

Även Oscar Öquist har i *Systemteori i praktiken* (1992) en liknande syn som Moe (1996), som använder begreppet systemförnuft medan Öquist använder sig av begreppet *kalibreringsprocess*. Normerna och värderingarna inom dessa begrepp innefattar det språk man använder, men även den speciella hierarkin som både Öquist (1992) och Moe (1996) menar finns i varje socialt system. Vad som är intressant även i ett specialpedagogiskt perspektiv är att de båda författarna menar att det inte alltid är bra att gå in och försöka ändra enstaka handlingar eller händelser för att förändra ett visst beteende hos en person. Man bör i stället rikta in sig på den överordnade nivå i det system som styr och organiserar varje enskild handling. Det gäller att inte bara vara fokuserad på individen, utan att man också försöker se om det kan föreligga några implicita normer i individens kultur som indirekt kan styra individens handlande.

I likhet med Parsons anser Moe att det finns system i systemet. Moe menar att systemet har en inre värld, eller system i systemet. Det intressanta med det utifrån min undersökning är att man inte enbart kan se skolan som ett enda system med gemensamma koder. Även subsystemen, t.ex. den specialpedagogiska verksamheten, klasslärarna eller ledningen kommer att upprätthålla vissa koder som gör att man skiljer sig från andra system i det övergripande systemet. De olika normerna och värderingarna som finns inom de olika systemen kan leda till missförstånd mellan de olika systemen.

Gemensamt för Parsons (1991), Moe (1996) och Öquist (1992) är att de anser att det inom varje system finns intressen som ser till att inget händer systemet eller hotar den rådande balansen. Inom systemteorin är ordning och balans grundläggande begrepp och man menar att systemen strävar efter ett jämviktsläge, homeostas.

3.1.3 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska systemteori

Urie Bronfenbrenner (1979) fokuserar sin teori på relationer i miljön och hur dessa faktorer påverkar och påverkas av varandra. En viktig del för att studera mänskligt beteende är att begrunda relationen och kommunikationen mellan de olika systemen. Hans teori grundar sig på Kurt Lewins tankar med fokusering på strukturen av personen och situationen. Bronfenbrenner ser den ekologiska miljön som en uppsättning nätstrukturer där varje miljö är inbakad i en övergripande miljö, likt ryska dockor. Utefter detta utformade han en egen teoretisk modell där systemen beskrevs i olika nivåer. *Mikrosystemet* omfattar de situationer där individen befinner sig i ett direkt samspel med människor t.ex. familj, skola, grannar eller kamrater. *Mesosystemet* omfattar relationen mellan flera mikrosystem, t.ex. mellan familjen och skolan. *Exosystemet* gäller situationer i vilka individen sällan befinner sig, men som ändå kan vara av vikt för samspelet inom andra system. Det kan t.ex. vara närstående personers arbetssituation som kan påverka samspelet med andra sociala system. *Makrosystemet* representerar de mer generella mönster av normer, värderingar, traditioner, ideologier, politik och lagstiftning som finns i den kultur som de övriga systemen rymmer inom (Evenshaug, Oddbjörn & Hallen, Dag 2001). Bronfenbrenner (1979) menar att en ideologisk förändring i ett övergripande system kan påverka relationen längre ner i systemet. Detta kommer också senare att utveckla och påverka miljön. Till skillnad från Parsons så lämnar Bronfenbrenners teori ett större utrymme för individen att påverka miljön.

3.1.4 Systemteorins cirkulära tänkande

Liljegen (2000) poängterar att orsaksmönstren inom sociala system är cirkulära, vilket innebär att individerna i en grupp interagerar och påverkar varandra parallellt. Det är aldrig så att person A enbart påverkar person B. Öquist (1992) påstår att vårt förnuft i västvärlden har gjort oss oförmögna att se helheter. Vi är fokuserade på att tänka i linjära samband, vilket innebär ett orsak - verkan perspektiv. Ser vi i stället ur ett systemteoretiskt perspektiv så innebär det att man ser att ett problem kan ha uppstått utifrån ett antal olika faktorer, där man egentligen inte vet vilket som är den egentliga orsaken till problemet. Öquist (1992) menar att

om man ändrar på ett ställe i det cirkulära sociala systemet kan det innebära att ett problem ur ett systemteoretiskt perspektiv kan lösa sig självt. Att ändra på en komponent i det komplicerade samspelet mellan olika faktorer som påverkar varandra kan få negativa cirklar att ändra riktning. Liljegren (2000) refererar till Haley som framhåller att om man ser det ur ett organisationsperspektiv kan det förekomma onda cirklar som kan innebära att en förvirrad organisation leder till en förvirrad kommunikation som till sist leder till en mentalt förvirrad och störd individ.

3.1.5 Kritik mot systemteorin

Fokus inom systemteorin ligger på samspelet mellan olika komponenter i individens miljö. Det innebär att det kan vara svårt att fastställa exakt vad det är som gör att en sak blivit på ett speciellt sätt. Om man vänder på det så kan det vara sundare att leta efter förklaringar i samspelet i stället för hos enskilda individer och ibland kanske man inte behöver veta orsaken till ett beteende för att förändra det. Olika sociala system påverkar individen, det är inte så att en individ endast tillhör ett socialt system, utan ett flertal. Därför kan det vara svårt att kartlägga var individen har sina största preferenser. I vilka sammanhang påverkas man av de olika sociala systemen? När är vi mest påverkade av de normer och värderingar vi har i familjen? I vilka sammanhang är vi mest påverkade av kompisar eller arbetskamrater? Enligt systemteorin är det svårt att hitta linjära förklaringar och det kan i vissa fall vara frustrerande för dem som vill hitta sanningar eller specifika orsakssamband.

Margareta Bäck-Wiklund (1998) menar att i Parsons teori inordnas människan i ett abstrakt samhällssystem. Människan betraktas inte som en aktör utan som ett "strukturens offer" som på ett förutsägbart sätt rättar sig efter kulturens regler och normer. Avvikelse från dessa kunde förklaras med att "reglerna och normerna var okända, att avvikaren följde konkurrerande regelsystem eller att det fanns subkulturer som var förankrade i grupperingar utanför den dominerande kulturens ramar" (Bäck-Wiklund 1998, s.72). Sen fenomenologin slog igenom började systemteorin förlora sin dragningskraft. Detta kan bero på att inom fenomenologin betraktar man i stället människan som en aktör eller agent i det sociala livet (ibid s.72).

Utgår vi från ett vetenskapsteoretiskt perspektiv kan man säga att systemteorin är en kritisk teori som motsäger den positivistiska traditionen. Framför allt Bronfenbrenner var kritisk till laboratoriet och testrummet. Han menade att det finns mer än vad ögat egentligen kan se (Bronfenbrenner, 1979).

3.1.6 Val av teori

De författare och teoretiker jag valt att utgå från är Parsons, Moe, Öquist, Bronfenbrenner och Liljegren. Tillsammans kan man säga att de grundar sig på en generell syn på systemteorin, deras tankar och teorier går in i varandra. Jag har använt mig av dessa olika teoretiker för att få en vidare syn av systemteorin. En vidare syn på teorin får till följd att jag kan göra en djupare analys av undersökningen. Det innebär också att det blir lättare att undersöka vilka faktorer som påverkar och interagerar inom det specialpedagogiska fältet, både på organisations- och individnivå. Det betyder även att jag lättare kan se hur olika aktörer och system som är i kontakt med specialpedagogiken påverkar och påverkas av varandra.

Systemteorin innebär att man fokuserar på relationer mellan olika enheter och hur dessa enheter interagerar med varandra. Detta leder oss mot ett sociologiskt perspektiv och ett relationellt synsätt. Eftersom jag vill se på specialpedagogiken i förståelse mot ett relationellt perspektiv har jag valt att inte se på medicinsk- psykologiska teorier där man ser ett orsak – verkan samband, vilket är specialpedagogikens tradition och grunden till ett kategoriskt synsätt. Ytterligare en anledning till att jag föredrar systemteorin framför andra teorier är för att måldokumentet pekar mot ett relationellt synsätt samtidigt som man inom specialpedagogiken efterlyser mer forskning ur ett sociologiskt perspektiv. Systemteorin som jag beskrivit får till följd att man kan se interaktionen både på mikro- och makronivå.

3.2 Specialpedagogik

Enligt Persson (2001) är specialpedagogik ”Ett kunskapsområde inom den pedagogiska disciplinen med uppgift att stötta pedagogiken inom områden där avvikelser definieras och ges uttryck.” (Persson 2001, s.10) Hans Arte och Lars Berglund (1985) menar i sin beskrivning att specialpedagogiken är ett område som inte är problemfritt. I grundskolan tillhör alla eleverna en enhet, eller en klass, och specialpedagogiken arbetar för att åstadkomma en meningsfull undervisning för alla barn i denna enhet. Även om man bedömer att en elev behöver få undervisning utanför denna enhet är strävan att avskilja eleven så lite

som möjligt från den vanliga enheten. Här anser Arte och Berglund att specialpedagogiken har ett problem när man genom särbehandling försöker motverka utslagning. I detta fall menar Arte och Berglund (1985) att denna exkludering kan innebära en utstötning av eleven från den vanliga gruppen och en risk för stigmatisering.

Det finns barn som anses ha behov av särskilt stöd och det finns barn som inte anses ha sådana behov. Var gränsen går kan i huvudsak förstås som en social konstruktion. Konsekvenserna av denna konstruktion har vi svårt att överblicka (Emanuelsson m.fl., 2001). Jerry Rosenqvist och Magnus Tideman (2000) menar att vad som är normalt och vad som är avvikande kan ses på olika sätt:

- Det första sättet att se på normalitet är att normalitet är det normala tillståndet, det vanliga eller det genomsnittliga. Detta kallas ofta för *statisk normalitet*. Ett exempel är att normalitet bedöms utifrån medelvärde och standardavvikelse för en normalfördelningskurva.
- Det andra sättet att betrakta normalitet är att utgå från att normalitet är de värderingar om vad som är normalt som förekommer i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Detta kan ses som en *normativ normalitet*.
- Det tredje sättet, *individuell eller medicinsk normalitet*, betyder att en individ är normal/ ”frisk”, dvs. inte är avvikande eller sjuk. När någon är avvikande från det normala krävs det behandling för att uppnå normalitet. (ibid s.8)

I skolsituationen är det i regel klasslärare, specialpedagoger och i vissa fall ledningen som avgör vilka elever som är i behov av specialpedagogik. Rosenqvist och Tideman (2000) hänvisar till Michel Foucault som menar att man skulle kunna kalla dem ”normaliseringsdomare” (ibid s.10), det är de som bedömer vem som är normal och vem som ska betecknas som annorlunda. Foucault hävdar att varje samhälle och varje historisk epok definierar sina speciella avvikare. Han hävdar att ”de normala” har ett behov av att utse och jämföra sig med de från normerna avvikande personerna. Rosenqvist och Tideman (2000) poängterar att skolan naturligtvis inte utnämner sina avvikare, eller elever i behov av särskilt stöd, i ond avsikt. Utsorteringen måste förstås som något som sker i välmening, då det ofta rör sig om att kunna tillskapa nya resurser för deras undervisning.

Elever som behöver särskilt stöd har rätt till detta och stödet ska i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör (Grundskoleförordningen 5 kap 5 §, Werner, Lars 2000). Enligt de Nationella kvalitetsgranskningar (Skolverket, 1999) som genomfördes 1998 bedrivs

ofta stödundervisningen som ensidig färdighetsträning för att eleven ska ”träna bort” sina brister. Eleven får träna på det hon inte kan, istället för att använda sina starka sidor. Stödundervisningen behöver sättas in i ett sammanhang av kommunikation och meningsfullt lärande. Enligt Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) är det väl dokumenterat ”att den förhoppning att avvikande elever genom erhållandet av separata hjälpinsatser skall ’komma ikapp’ sina klasskamrater i de flesta fall är helt orealistisk” (ibid s.192). Det är inom den vanliga undervisningen som differentierings- och individualiseringsproblematiken ska hanteras. Därför menar de att det är skolan som helhet som behöver specialpedagogiskt stöd.

3.2.1 Kategoriskt och relationellt perspektiv

Emanuelsson m.fl. (2001) beskriver att synen på specialpedagogik kan delas in i två perspektiv, det kategoriska och det relationella. Det kategoriska perspektivet är individinriktat och svårigheterna tillskrivs eleven. Traditionellt sett har dessa svårigheter benämnts och bestämts med hjälp av diagnoser enligt en medicinsk-psykologisk modell. Specialpedagogikens tradition återfinns inom det kategoriska perspektivet. Peder Haug (1998) framhåller att det är lättare att identifiera orsakerna till problem som biologiska än som sociologiska. Han menar också att det i välfärdsstaten kan vara strategiskt att undvika sociala förklaringar till problem. Därigenom fritas både föräldrar, skola och politiker från att ha bidragit till svårigheterna. Vidare anser Haug (1998) att det biologiska perspektivet i många fall är mer accepterat än det sociala.

Om man ser på specialpedagogik ur ett relationellt perspektiv är det, enligt Emanuelsson m.fl. (2001), viktigt att se vad som sker i förhållandet och interaktionen mellan olika aktörer. Där är det inte den enskilde individens uppträdande eller beteende som ska stå i fokus utan man får betrakta svårigheterna ur ett socialt och miljörelaterat perspektiv. Ett relationellt perspektiv innebär att förändringar i omgivningen förutsätts kunna påverka möjligheterna att uppfylla vissa krav eller mål. Vidare sägs att det relationella perspektivet förenklat kan uttryckas som elever *i* svårigheter medan det kategoriska står för elever *med* svårigheter.

Tidsaspekten är viktig om man förstår specialpedagogiken ur ett relationellt perspektiv. Det handlar då om lösningar som innebär att hela utbildningsmiljön behöver studeras och att förekomsten av specialpedagogiska behov måste diskuteras. Det relationella perspektivet kan upplevas som obekvämt för att det inte löser akuta problem. Då man har ett relationellt

synsätt kan samhället och dess olika institutioner ses som den miljö som genom bristande resurser och bristande bemötande skapar hinder och därmed också handikapp. Då systemet inte är anpassat efter den enskilda elevens behov skapas handikapp, vilket då är ett tecken på systemets brister, inte individens (ibid). Förespråkare inom det relationella perspektivet ställer sig även frågan om specialpedagogiken verkligen behövs.

Bengt Persson (1998) menar att skolan bör tillåta båda perspektiven att verka parallellt i växelverkan med varandra, där strävan inte bör vara att konsensus skall råda kring vilken lösning som är den bästa.

3.2.2 Thomas Skrtics resonemang angående specialpedagogik

Thomas Skrtics är en av de ledande förespråkarna vad det gäller det relationella synsättet inom specialpedagogik. Helldin (1997) hänvisar till Skrtics resonemang där han menar att specialpedagogiken handlar om en social avskiljningsproblematik där man genom att ”plocka ut eleven” från klassen riskerar att stigmatisera eleven i andra situationer. Enligt Skrtics har det funnits krisperioder i specialpedagogikens historia som inneburit både ett teoretiskt och praktiskt ifrågasättande av det specialpedagogiska kunskapsfältet i stort. Han menar att hela ”den specialpedagogiska kontext som rör organisation och administration har ifrågasatts. Det har även skett ett ifrågasättande av de yrkesverksammas praktikbaserade kunskap, dvs. av ’verktygen’ inom detta fält” (Helldin 1997, s.57). Utan att gå in på någon historisk analys så är det relevant att påpeka att diskussionerna har varit baserade på det segregerade klassrummet och specialpedagogikens ”traditionella avskiljningsmodell”. Sedan mitten av 1970-talet har diskussionen förts utifrån ett ideologiskt perspektiv och idén om en normaliserad tillvaro för de ”handikappade” och huruvida man ser variationen i ett klassrum som naturligt. Essensen i Skrtics resonemang är att det specialpedagogiska fältet måste tolkas i ett vidare sammanhang. Det handlar inte enbart om den praktiska verksamheten utan också om att tydliggöra förankringsprocesser av olika teoretiska ställningstagande. Skrtics riktar kritik mot hur byråkratiska och administrativa former för den traditionella specialpedagogiska verksamheten i högre grad varit anpassad för industriell varuproducerande verksamhet än för den sociala relationsinriktade verksamhet som utbildning egentligen handlar om. Vidare anser Skrtics att den ”teknifierade” synen på specialpedagogik måste upplösas. Här hänvisar han till Tomas Kuhn och dennes arbeten rörande vetenskapens paradigmskiftet. Han påpekar att det är möjligt att bryta igenom det hårda skal som de traditionella vetenskaperna omgett sig med och Skrtics vill med sina analyser hitta öppningar för den nya specialpedagogiken som finns

bortom det gamla. Skrtics menar att detta nya förhållningssätt ännu inte "slagit igenom". Enligt Skrtics grundas den traditionella specialpedagogiken på en "lyfta ut logik" som implicit förutsätter att det allmänna skolsystemet bygger på funktionella aktiviteter och relationer, och därför inte heller ifrågasätter detta "system". Om problem uppstår bör med andra ord individen snarare än systemet tillrättaläggas (Helldin, 1997). Detta övergripande resonemang av Skrtics är en betydande anledning till att jag använder mig av systemteoretiskt betraktelsesätt i min undersökning.

4 RESULTAT OCH ANALYS

Ur intervjusvaren har jag lyft fram kategorier angående klasslärares syn på specialpedagogik. I redovisningen av mina resultat kommer jag samtidigt att föra en teoretisk diskussion. Vad gäller det systemteoretiska resonemanget så kommer jag att betrakta skolan som ett system med tillhörande subsystem. Jag kommer också att ha diskussionen om relationen mellan det kategoriska och det relationella perspektivet i beaktande under hela resultatdelen. Jag har markerat citaten med beteckningarna L1- L7 för att visa vilka lärare som står bakom respektive citat. Vidare kommer jag att dela upp resultatkapitlet i tre olika delar:

4.1 Klasslärares syn på specialpedagogik.

4.2 Faktorer som påverkar specialpedagogiken.

4.3 Klasslärare och relationellt respektive kategoriskt perspektiv.

4.1 Klasslärares syn på specialpedagogik

Den inledande frågan i samtliga intervjuer var: Vad är specialpedagogik för dig? Utifrån denna fråga var min förhoppning att se vilka likheter och skillnader som finns i deras syn på specialpedagogik samtidigt som denna fråga till stor del låg till grund för mina fortsatta frågor. Flertalet av klasslärarna uttrycker att specialpedagogik är en pedagogik för att speciellt hjälpa de barn som har svårigheter på olika sätt.

Det är en pedagogik som är utöver det vanliga. Helt enkelt mer specialiserad och inriktad på, och anpassad till individen. Den vanliga pedagogiken riktar sig till gruppen, specialpedagogiken riktar sig till den enskilda mycket, mycket mer. (L1)

Att man behöver hjälpa de svaga eleverna och stötta dem... dels då i liten grupp när man plockar ut dem och dels att man kan vara inne i klassen. (L4)

Jo det är ett visst begrepp...det är alltifrån barnet som behöver extra lässtöd i klassrummet...det som kan ske i den dagliga verksamheten till barn som har diagnos. (L5)

Vad man är överens om är att specialpedagogiken är till för att hjälpa barn med problem. Några av klasslärarna betonar att eleverna får specialundervisning av olika anledningar. Det behöver inte vara för att de inte klarar undervisningen på grund av inlärningssvårigheter utan också för att eleven inte klarar av klassrumsundervisningen av den anledningen att de är okoncentrerade eller har ett annat behov av att få specialundervisning.

Man kan väl säga att specialpedagogiken är till för att hjälpa dem att klara målen. De svagpresterande eller de okoncentrerade. (L4)

Så det är ju egentligen två kategorier som man tar ut. Dels de barnen som inte platsar inne i klassrummet men...oftast brukar de vara långt kunskapsmässigt men de kan inte bemästra sig. Kan inte stävja sitt humör utan de har något som gör att de är aggressiva. (L2)

...det behöver nödvändigtvis inte vara läs- och skrivsvårigheter och mattesvårigheter. Det kan även vara stöd, som jag har en pojke som går till specialpedagogen och pratar om sådant som har hänt under veckan och...just för att det är så många barn här som behöver den typen av stöd och det är svårt att hinna med 25 stycken. (L7)

Det finns ju barn som behöver hjälp med så mycket annat än kunskapsbiten...men kanske inte inriktat på kunskap utan de behöver kanske mer socialt. Mycket praktiska saker...de klarar inte av att sitta stilla en hel dag. (L2)

Klasslärarnas beskrivning överensstämmer med de tidigare definitioner jag givit angående specialpedagogiken, en pedagogik som är till för elever som inte klarar av den ordinarie undervisningen. Utifrån kommentarerna kan man säga att det allmänt vedertagna resonemanget när man diskuterar specialpedagogik, är att hjälpa eleven. Man kan påstå att det är en norm inom skolkulturen att klasslärarna ser eleven som problembärare i den specialpedagogiska diskussionen. Här kan man tyda det som att mina respondenter har en kategorisk syn på specialpedagogiken. Detta är dock en sanning med modifikation. Jag vill påminna om att denna fråga diskuterades i början av intervjutillfället och en slutsats här skulle kunna leda till en förhastad sådan. Man kan ifrågasätta tidigare undersökningar (se s. 21f) som pekar på att det är det kategoriska synsättet som är det dominerande inom specialpedagogiken. Hade man t.ex. genomfört en standardiserad enkätundersökning där man frågat hur klasslärarna ser på specialpedagogik hade man antagligen fått ett svar där de beskriver att specialpedagogiken enbart är för att hjälpa elever med problem. Som jag nämnde hade man i all enkelhet utifrån klasslärarnas svar på min inledande fråga, kunnat dra slutsatsen att de utgår från ett kategoriskt perspektiv. En djupintervju har, som jag tidigare beskrivit, fördelen att man kan utveckla svaren och i mitt fall kan man säga att det är av betydande vikt för resultatet.

4.2 Faktorer som påverkar specialpedagogiken

Klasslärarna anser att det finns flera som faktorer påverkar deras syn på specialpedagogik. Jag fick som väntat varierat resultat av vilka faktorer som påverkar och klasslärarna är mer eller mindre medvetna om vilka faktorerna är och hur dessa påverkar varandra. Det intressanta är att jag kände att det var av betydelse hur jag som intervjuledare ställde frågorna. Den allmänna normen är som jag tidigare beskrev ”att betrakta specialpedagogiken för elever med särskilda behov”. Vad som även framkommit är att specialpedagogiken är till för ”klasslärare i behov av särskilt stöd”.

4.2.1 Specialpedagogiken som hjälp för klassläraren

Som jag tidigare beskrev så kan man säga att normen inom specialpedagogiken är att man utgår från att det är eleven som har problem. Bakom denna norm finns dock lärarens eget perspektiv på specialpedagogiken. Att specialpedagogiken är en hjälp för läraren.

Nä man utgår ju hela tiden ifrån vad barnet behöver för att det ska kunna klara sig.... men självklart så underlättar det för oss det kan man inte komma ifrån. Att det underlättar när de störiga barnen går ifrån. För då kan man ju ge mer till de andra...det kan man ju aldrig komma ifrån. Men att man tänker att nu blir jag av med den så att jag slipper ägna tid åt den. Visst man kan ju bli frustrerad och så att ..fattar du inte eller....då är det ju skönt ärligt talat och låta specialläraren ta det. Samtidigt så gäller det barnet också för jag kanske inte kan hjälpa det till hundra procent och då blir det bättre för barnet att komma dit också...så det är ju bra för alla parter. (L2)

I detta citat kan man tyda att läraren tycker att det är bra för hennes egen del att eleven går ifrån klassen. Hon påpekar dock att det naturligtvis är bra för den enskilda eleven men också för de andra eleverna i klassen. Vidare kommer ytterligare ett citat som pekar på att specialpedagogiken är en hjälp för läraren.

Jag har den känslan.. jag har haft en sådan klass en gång när jag aldrig räckte till. Och det var väldigt frustrerande. (Då menar du att specialpedagogiken är till för inte bara eleverna som behöver stöd, utan också dig som klasslärare?) Ja och inte bara det utan också för de andra barnen i klassen (Hur?) Jo för om läraren energi går åt till de barnen som behöver hjälp så blir det inget över till de andra barnen då får de ju sitta och jobba med eget arbete. (L5)

De båda senare citaten visar tydligt att om man tar ut eleverna med problem så underlättar det för klassläraren på så sätt att hon inte behöver lägga ner så mycket tid och energi på eleverna som har problem, utan kan i stället fokusera på den övriga klassen.

4.2.2 Lärarens kompetens och ansvarsförskjutning till specialpedagogen

Under intervjun dök frågan upp huruvida lärarens kompetens påverkar specialpedagogiken. I de flesta fall är klasslärarna medvetna om att de är en del i processen och att man inte kan bortse från deras person och deras sätt att undervisa. Vad som är anmärkningsvärt i detta sammanhang är att det inte är allmänt vedertaget att diskutera i termer som att det skulle vara ”fel på undervisningen eller läraren”.

(Kan det vara så här att ju bättre läraren är desto mindre behov av specialpedagogik har man?) Ja jag måste tyvärr säga ja. Det är hemskt egentligen att det är så. Jag har en känsla av det råder stor flexibilitet hos specialpedagogerna Att man ska ha en klasstillhörighet är viktig. (L5)

Klassläraren påpekar att hon vid ett antal tillfällen tänkt på behovet av specialpedagogik utifrån lärarens kompetens. Samma klasslärare menar att när en elev blir föremål för traditionell specialundervisning flyttas ansvaret till specialpedagogen i stället för klassläraren. ”Problemet” lämnas därmed till specialpedagogen.

Jag känner att när jag inte fixar en elev och han går till specialpedagogen....då känner jag att han är i trygga händer och att jag har gjort vad jag har kunnat för att hjälpa honom. På något sätt får specialpedagogen ta över ansvaret och hjälpa den eleven med vad han nu behöver hjälp med och jag kan fokusera på de andra eleverna. (L2)

Specialpedagogiken blir en hjälp för läraren för att denne ska kunna koppla av och inte känna att det är fel på henne eller honom som person, eller på undervisningen. Häri ligger det därför ett intresse från lärarnas sida att behålla det kategoriska perspektivet.

I en del av fallen påminner klasslärarna om att man måste ta ut eleverna från klassrummet för att de inte klarar av att koncentrera sig. De menar att många av de barnen som får specialundervisning får det av den anledning att de har koncentrationsproblem.

Det finns ju barn som behöver hjälp med så mycket annat än kunskapsbiten...men kanske inte inriktat på kunskap utan de behöver kanske mer socialt. Mycket praktiska saker...de klarar inte av att sitta stilla en hel dag. (L2)

Så det är ju egentligen två kategorier som man tar ut. Dels de barnen som inte platsar inne i klassrummet men...oftast brukar de vara långt kunskapsmässigt men de kan inte bemästra sig. Kan inte stävja sitt humör utan de har något som gör att de är aggressiva. (L7)

Det här är ett tydligt tecken på att klasslärarna för diskussionen utifrån att det är fel på elevens koncentration. Även här kan man säga att den traditionella synen innebär att man patologiserar eleven. Utifrån ett sådant citat kan man tolka det som att koncentration är ett statistiskt begrepp som är oberoende av situation. Här ställer jag mig frågan varför elever med koncentrationssvårigheter betonas? Även här kan man vända sig mot ett relationellt perspektiv och se det i en interaktionsprocess. Varför har eleverna egentligen svårt att koncentrera sig? Kan det vara så att undervisningsmiljön inte är tillfredsställande för eleverna? Vänder man på det så kan man kanske påstå att om undervisningsmiljön inte är tillfredsställande så blir eleverna okoncentrerade? Utifrån lärarens perspektiv är det lättare att lägga ansvaret på eleven som "ett okoncentrerat barn" i stället för att analysera undervisningssituationen. Faran för en klasslärare som gör en klassrumsanalys är att hon måste ta sin undervisning i beaktande.

Det är mer legitimt, enligt den specialpedagogiska traditionen, att se eleven som bärare av ett problem. Denna tradition att specialpedagogen ska "lyfta ut" eleven, har i alla tider varit med och utarbetats med hjälp av läraren. Utifrån detta så har man utvecklat tydliga roller inom skolan som system. Om man skulle ändra på denna tradition skulle det innebära att man riskerade, enligt Parsons, "dubbel kontingens". Det skulle innebära en osäkerhet i interaktionen mellan klasslärare och specialpedagoger och de rollförväntningar som finns inom systemet skulle inte längre vara så självklara. I vissa fall tycker man som klasslärare att specialpedagogen ska arbeta mer inne i klassen men detta skulle innebära ett ifrågasättande av klasslärarens och specialpedagogens befintliga roller. En förändring mot ett relationellt perspektiv skulle innebära att de tydliga rollerna som finns skulle sätta systemets jämvikt i gungning. Det är ingen som vet vad som händer med systemet efter förändringen. I stället för att ifrågasätta undervisningen så gör man det enklare genom att använda sig av den traditionella sättet att analysera ett eventuellt specialpedagogiskt fall, att se eleven som problembärare. Detta kan vara ett exempel på att man som klasslärare kanske inte är intresserad av att närma sig ett relationellt perspektiv. Här ser man exempel på att klassläraren

är en viktig faktor som är av betydelse för synsättet på specialpedagogiken. En annan faktor som visar sig vara av betydelse är specialpedagogen.

4.2.3 Specialpedagogen som påverkansfaktor

Klasslärarna påpekar att de, tillsammans med specialpedagogerna, beslutar hur den specialpedagogiska undervisningen ska utformas. I de flesta fall går det till så att klassläraren tar kontakt med specialpedagogen om hon eller han misstänker att en elev inte kommer att tillgodogöra sig den allmänna undervisningen som sker i klassen eller om man misstänker att eleven inte kommer att klara de uppsatta målen. I de allra flesta fall gör sedan specialpedagogen en analys av barnet och dennes aktuella nivå. Det kan vara allt från vanliga samtal till standardiserade tester. Vad som är anmärkningsvärt utifrån min undersökning är att en del av klasslärarna har synpunkter på specialpedagogernas sätt att bedriva specialundervisningen. De flesta hade sett att man bedrev specialundervisningen på ett annat sätt.

Stina som då är klasslärare och har Kerstin som specialpedagog hade nog sett att man hellre tog och delade klassen på mitten än att fyra fem går ifrån. Men det har hon inte fått gehör för (Vad beror det på?) Ja, det beror ju på Kerstin...hon vill ju ha den lilla gruppen ...det ligger nog lite i det, men inte hela sanningen. Men jag tror att Kerstin plockar ut... jag tror inte att hon går in till Stina i klassen..(L4)

Utifrån citatet ovan kan man tyda att det ligger i specialpedagogens intresse att arbeta med eleven utanför klassen. Samma klasslärare uttrycker liknande i följande påstående.

Jag har fått den uppfattningen att Berit (Specialpedagogen) tycker att det är skönt att ...alltså det är en helt annan situation att sitta med en liten grupp än att vara inne i klassrummet...men varför väljer man annars specialpedagogyrket? (L4)

Läraren menar att det är behagligare att undervisa i ett separat klassrum i stället för att specialpedagogen ska undervisa i klassrummet där övriga klassen befinner sig.

Tidigare påpekade jag att klasslärarna är en faktor som påverkar specialpedagogiken. Det visar sig att specialpedagogerna är en annan faktor. Det är noterbart att det inte enbart är klasslärarna och specialpedagogerna som enskilda faktorer var för sig som påverkar specialpedagogiken utan också relationen mellan dessa två.

Om det är så att du har problem med att vara tillsammans och fungerar tillsammans med andra så känns det konstigt tycker jag att man tar bort eleverna från den situation man egentligen behöver träna på....(L6)

(Har filosofin förändrats?) Ja mellan mig och specialpedagogen, men för att undvika konflikt så går jag till någon annan i stället och frågar om hon har en timme över så att hon kan hjälpa mig i stället för min specialpedagog. (L6)

Det är ett litet problem för i lärarjobbet kan du göra hur mycket du vill...och du kan undervisa hur du vill också och jag kan känna då att jag ställer större krav på våra specialpedagoger än vad vi får ut av dem. Det blir nästan en konflikt för man går in och...alltså för husfridens skull så säger man ingenting. (L5)

Det visar sig att klasslärare och specialpedagoger inte alltid är överens om hur man ska bedriva specialpedagogiken. Ovanstående citat visar att relationen mellan klasslärarna och specialpedagogerna är viktig för den specialpedagogiska utformningen. Några av klasslärarna påpekar att de tror att häri ligger en stor del av anledningen till att det relationella perspektivet inte är så utvecklat. Vad som är problemet enligt min analys är att både klasslärare och specialpedagoger har ett intresse i att behålla specialpedagogiken som den alltid varit. Om man som klasslärare får problem med elever i sin klass kan man få akut hjälp av specialpedagogen. Specialpedagogen har i sin tur en behaglig undervisningssituation när hon tar ut elever, enskilt eller i små grupper. En förändring mot ett relationellt perspektiv skulle inte bara innebära en risk för dubbel kontingens, som jag beskrivit tidigare. Det skulle också innebära att klassläraren inte har möjligheten att utnyttja specialpedagogen vid tillfällen när hon inte ”klarar av” eleverna i klassen. Några klasslärare är också negativt inställda till specialpedagogernas standardiserade tester av eleverna.

(Brukar det vara så att din intuition stämmer med testerna?) Den stämmer alltid men sen kan det vara så att den som gör testerna förmildrar besvären den sitter ensam med testerna även testerna visar... det kan göra mig besviken eftersom vi är professionella båda två men att de till exempel inte ser barnet i klassrummet utan i enrum. (L5)

I citatet ovan är klassläraren negativt inställd till de isolerade testerna. Hon efterlyser i stället att specialpedagogen ska arbeta med att se till hela klassrumssituationen och handleda klassläraren. Detta förslag skulle medföra att man skulle få ett svårare uppdrag som specialpedagog. I stället för att enbart göra tester på eleverna i enskilda miljöer och sedan

arbeta med eleverna i enskilda rum så skulle man få göra analyser av hur eleven fungerade i interaktion med andra människor. Jag anser dock att det är fel att lägga skulden enbart på specialpedagogen och dennes personliga motiv att få en drägligare arbetssituation.

Klasslärarna påpekar också att det har med specialpedagogikens historia och den rådande kultur, som är dominerande, att göra. Några av klasslärarna arbetar tillsammans med specialpedagoger som fick sin grundutbildning när både styrdokumentet och den allmänna synen på specialpedagogik utgick från ett kategoriskt perspektiv. Detta skulle vara en förklaring till att specialpedagogerna är mer påverkade av sin kultur än av egna personliga motiv. I detta fall handlar det inte om okunskap utan om en ganska normal företeelse om man utgår från systemteoretiska termer. Då de specialpedagogerna utbildade sig var det legitimt att se specialpedagogiken ur ett medicinskt- psykologiskt perspektiv. Detta innebär att de internaliserades in i det systemets normer som var aktuella under den tidsepoken.

4.2.4 Skolkulturen och historien

Vad man kan utläsa av det de berättar om diskussionen mellan klasslärarna och specialpedagogerna är att de inte alltid är överens om utformningen av specialundervisningen. Som jag beskrev inledningsvis i resultatredovisningen så är den allmänna uppfattningen om specialpedagogik att man hjälper elever som har problem. Många av klasslärarna efterlyser ett mer relationellt perspektiv, men enligt mina resultat så hämmas riktningen mot detta av specialpedagogernas inställning till specialpedagogiken. Några av klasslärarna nämner inte specialpedagogerna personligen som ”bromsklossar” utan hänvisar till historien och kulturen.

Alla ska inom samma ram, se likadana ut.... är det som vi vill ha det i Sverige? Jag kan bli väldigt förbannad att det är så svårt att förändra. Det är skolans värld och det sitter någonstans i väggarna. (L2)

Samhället förändrar sig men skolan är tio tjugo år efter. Många av de gamla lärarna tycker bara att det ska vara så ...att det sitter så hårt i dem. Det man är uppfostrad med lägger man över på barnen. De gamla normerna finns kvar jag köper inte alltid deras resonemang. (L1)

Men det är ju i skolans värld som man kanske ser det att barnet är avvikande....alltså här är ändå ramar som ser ut så, är fyrkantiga, tyvärr. (L6)

Förändringen mot ett relationellt perspektiv har intensifierats till följd av utvecklingen av de olika styrdokumenterna. Det har varit en förändring i förhållningssätt där man i de senare betonar ett relationellt perspektiv på skolsvårigheter (se s. 6f). Denna utveckling exemplifieras också i intervjuerna. Klasslärarna påpekar att de ”äldre” lärarna och specialpedagogerna har varit med under den tidsepok där det var mer legitimt att se på skolsvårigheter hos eleven som endast elevens problem.

Som jag tidigare beskrev så menar en del av klasslärarna att specialpedagogen inte är benägen att ändra på sitt arbetssätt utan vill arbeta enskilt med eleven i ett separat rum. Det förklaras utifrån specialpedagogens egna intressen och att det är behagligt att ha en liten grupp. Samtidigt så behöver man inte se det som specialpedagogens personliga intressen utan det måste också ses i förhållande till den utveckling av människosyn som ändå skett på relativt kort tid. Om man var lärare i slutet på 1970-talet så var det ”normalt” att ta ut eleverna utan att diskutera utifrån något annat perspektiv. Den relationella diskussionen var inte så utvecklad som den är idag. Man kan säga att den allmänna normen var att exkludera elever för att tillrättalägga eventuella skolsvårigheter hos den enskilda individen. Eftersom en del av mina respondenter var verksamma under den tidsepoken kan man misstänka att de fortfarande är påverkade av den tidens specialpedagogiska resonemang. En annan faktor som också är av betydelse för klasslärares syn på specialpedagogik är styrdokumentet.

4.2.5 Styrdokumentet

Vad som är centralt för klasslärarna är att det i läroplanen poängteras att det är skolans uppgift att se till att alla elever blir godkända. Eleverna gör i olika årskurser nationella prov och många av klasslärarna förklarar att de känner sig pressade att se till så att eleverna klarar dessa prov. Om de misstänker att en elev inte klarar proven så är det vanligt att de med hjälp av specialpedagogen intensivtränar eleven inom de områden som denne har problem med.

Men man behöver bygga på de goda sidorna för självförtroendets skull för att de sedan ska förstå att de kanske behöver andra saker...men så funkar det inte. Det hinns inte med...måste se till att de hinner med den tabellen...den kursen. (Vem sätter de kraven?) Det är en målstyrd skola...måste följa läroplanen. Den är rätt så luddig men kursplanerna är mycket mer konkreta och målstyrda ...sen har varje kommun vad de ska ha uppnått i femman och sexan. Så jobbar man ju med de bitarna som fattas. Men jag tror ju att många gånger måste man börja med att bygga på de goda sidorna och bygga på självförtroendet. (L1)

Enligt citatet ovan menar klassläraren att hon hellre skulle vilja arbeta med andra bitar hos eleven men att hon känner pressen av att eleven måste klara de nationella proven och de uppställda målen. Här betonas också tidsaspekten. Några klasslärare betonar att de inte hinner med att arbeta som de vill utan de känner pressen att se till så att eleverna klarar vissa saker inom en viss tid.

En allmän uppfattning hos klasslärarna är att de uttrycker ett missnöje över styrdokumentet. En lärare menar att läroplanen är "luddigt" utformad och att man har stor frihet att bedriva undervisningen som man vill.

Du har ganska stor frihet att jobba som lärare. Det är ingen som kommer och berättar för dig hur du ska jobba. Visserligen har vi LPO 94 men den kan man tolka lite som man själv vill. (L2)

Denna "luddighet" i läroplanen kan medföra att klasslärarna väljer att prioritera saker som är mätbara, i detta fall de nationella proven. Klassläraren menar att de nationella proven inte bara blir en måttstock för hur eleverna har klarat de uppställda målen. Andra klasslärare påpekar också att det blir en press på läraren och att de kan känna det som en kontroll om läraren lyckats. Precis som i den allmänna beskrivningen av specialpedagogik så diskuteras detta utifrån en hjälp för eleven att klara proven, inte en hjälp för läraren. Här pratar klasslärarna inte om specialpedagogiken för elever med koncentrationssvårigheter utan här fokuserar de enbart på kunskapsfärdigheter. Utgår jag från relationen mellan kategoriskt och relationellt perspektiv påstår jag att detta är en kortsiktig lösning för att klara testen och i den meningen en kategorisk lösning. Här menar en del av klasslärarna att om de inte hade haft den pressen att få alla elever godkända, så hade de med största sannolikhet haft en annorlunda utformad specialpedagogik. Även i detta sammanhang ligger det i klasslärarens intresse att behålla möjligheten att få specialpedagogisk hjälp i form av en exkluderande intensivträning för att få alla elever godkända.

En lärare menar att läroplanen i vissa fall är motsägelsefull. Hon är medveten om att hon ska arbeta mot ett relationellt perspektiv, men att de nationella proven hämmar en utveckling mot detta perspektiv. Läraren menar att man får prioritera när man anser att det är risk att eleven inte blir godkänd på de nationella proven. Om det finns en risk att en elev inte klarar proven får klassläraren och specialpedagogen diskutera ett eventuellt behov av specialpedagogik.

Detta innebär att eleven får enskild undervisning av specialpedagogen. Även om man hade den ideologiska grunden att arbeta för att motverka en exkludering av specialpedagogiken så anser hon att det är bra att man har möjlighet att intensivträna eleven för att denne ska bli godkänd. Denna förklaring gällande styrdokumentet innebär att det finns motstridigheter inom ett och samma system. Klasslärarna menar att styrdokumentet sänder dubbla budskap.

En annan klasslärare påpekar också att styrdokumentet är motsägelsefulla.

I läroplanen står det att alla ska bli godkända....men man kan inte få alla dit samtidigt. På samma gång ska du jobba utifrån varje individ....då funkar det inte att jobba med alla inne i klassen....även om det låter så fint att man ska göra det....(L5)

Även i detta citat hänvisar klassläraren till styrdokumentet och påminner om vikten att alla elever ska bli godkända. Samtidigt påpekar hon att det är svårt att få eleverna godkända när alla arbetar inne i klassrummet. Detta är något som samtliga klasslärare i min undersökning är överens om. Här hänvisar merparten av klasslärarna till den övriga barngruppen.

4.2.6 Barngruppen

I intervjuerna talar klasslärarna om specialpedagogiken utifrån den enskilde eleven i relation till den övriga klassen.

Om man tänker tillbaka på när jag placerade en elev hos Berit (Specialpedagogen) var det mycket problem hemma och sen så var det de dåi klassen så kunde hon då sätta sig emot någonting och den så kunde hon då springa runt och skulle förstöra allting...hon rev i sönder kompisarnas saker och teckningar som vi har gjort....hon kan slåss och hon har en sådan styrka så man måste hålla fast henne under tiden man undervisar så att man får tillbringa en tio minuter en kvart för att bara hålla fast henne och sen får man inte kontakt med henne. (L2)

Här är ett exempel där läraren känner att hon inte hinner med att hjälpa de andra eleverna i klassen. Det är ett vanligt förekommande resonemang i intervjuerna att ”Det går ut över de andra eleverna i klassen därför är det bra att han får gå ut och jobba själv också”. Detta resonemang är jämförbart med den tidigare diskussionen, att specialpedagogiken är en hjälp för klassläraren. Utifrån citatet ovan kan man också säga att en exkluderande specialpedagogik inte bara är till hjälp för den enskilda eleven och klassläraren, utan också för den övriga barngruppen. Här visar det sig också att det är en skillnad beroende på vad som är

problemet hos den enskilda eleven. Detta beskrivs utifrån olika perspektiv. Citatet ovan är ett exempel på en elev som allmänt beskrivs ha koncentrationssvårigheter. Men även då eleven har inlärningssvårigheter visar det sig att det är lämpligt att ta bort eleven från den övriga gruppen vid vissa tillfällen. En lärare menar att det går åt en massa tid att arbeta med elever som inte arbetar så fort som de övriga i klassen. Det kan få till följd att de övriga barnen inte känner sig tillfredsställda och att klassläraren inte kan tillgodose deras behov. Vad som visar sig vara en mer lättarbetad grupp, utifrån klasslärarnas perspektiv, är en homogen grupp. En stor spännvidd i en skolklass anses vara svårare att hantera oavsett om den är av social eller intellektuell karaktär.

En intressant synvinkel är att man även här kan använda sig av systemteoretiskt resonemang. Om man ser skolklassen som ett socialt system så är klassläraren intresserad av att behålla jämvikten i systemet. Klassläraren kan få problem med det om det finns för stor spännvidd bland eleverna. Om hon ägnar mycket tid åt den enskilda eleven med särskilda behov så innebär det att hon riskerar att mista kontrollen över den övriga gruppen. Ägnar hon mycket tid åt den övriga gruppen så innebär det att hon riskerar att den enskilda eleven inte hinner med den övriga klassen. Detta skulle få till följd att den befintliga spännvidden inom klassen blir ännu större. Ytterligare risk är att den enskilda eleven inte blir godkänd. Denna risk medför att man kan sätta systemets homeostas i gungning. Lösningen till detta problem är att ge eleven enskild specialundervisning utanför klassrummet. Detta skulle innebära att spännvidden i klassen skulle minska och att eleven skulle intensivtränas och förhoppningsvis ”komma ikapp” sina klasskamrater. Det skulle också innebära att klassläraren skulle få mer tid till de övriga eleverna i klassen och att balansen inom systemet skulle få större möjligheter att bevaras. Ser man på specialpedagogiken ur detta perspektiv innebär det inte bara att klassläraren har problem med en elev som är i behov av särskilt stöd, utan har också problem att hantera samtliga elever i grupp. Här återkommer jag till diskussionen angående klasslärarens kompetens. En klasslärare som lättare klarar av att hantera olikheter i klassen har antagligen inte så stort behov av en exkluderande specialpedagogik. Mina resultat visar att klasslärarens kompetens är av betydelse.

Ovan är ett exempel som belyser komplexiteten med ett sociologiskt betraktelsesätt på specialpedagogiken. Haug (1998) menar att denna komplexitet kan vara en anledning till att det relationella perspektivet inte är så utvecklat. Det är helt enkelt enklare att utgå från ett medicinskt- psykologiskt perspektiv. Han menar också att det kan vara strategiskt att undvika

sociala förklaringar till problemen. Därigenom fritas både föräldrar, skola och politiker från att ha bidragit till svårigheterna. Jag är den förste att hålla med Haug när han menar att ett sociologiskt perspektiv är svårare. Haug definierar dock inte direkt vad som menas med ett sociologiskt perspektiv och detta definieras inte i någon av den övriga litteratur som jag varit i kontakt med. Detta är enligt min personliga åsikt något som också kan motverka utvecklingen mot ett relationellt perspektiv. Hade man från högre instans definierat det sociologiska perspektivet och hittat tydliga instrument för att utveckla detta betraktelsesätt så tror jag att det relationella perspektivet fått mer plats.

4.2.7 Ledningens betydelse för specialpedagogiken

Ledningens roll i de specialpedagogiska frågorna visar sig variera beroende på vilken skola klasslärarna arbetar på. Som jag beskrivit tidigare så är det oftast specialpedagogen och klassläraren som avgör vilka elever som är i behov av specialpedagogik. Ledningens roll i den specialpedagogiska diskussionen är primärt att organisera resurserna så att man kan erbjuda alla elever en så bra undervisning som möjligt. Ledningen är också med och beslutar om hur man ska organisera det schematekniskt för specialpedagoger och klasslärare. Det görs i regel i början av varje termin då man på skolan har ett möte, vars syfte är att kartlägga de elever på skolan som man anser är i behov av extra stöd. På dessa möten deltar samtliga lärare på skolan samt ledningen. I grova drag kan man säga att ledningens roll i samtliga fall är av organisatorisk art. Ledningen deltar även i den pedagogiska diskussionen, dock med varierad aktivitet.

När jag under intervjuerna berörde ledningens betydelse för specialpedagogiken så påpekar klasslärarna att de är av stor vikt. Det visar sig att klasslärarna belyser ledningens betydelse ur olika perspektiv. De primära uppgifterna är att organisera timmar till specialpedagogen till respektive klass och överlämna de praktiska och pedagogiska diskussionerna till klassläraren och specialpedagogen. En del av klasslärarna påpekar att vid dessa möten så får man i viss mån förhandla om specialpedagogresurser. Ett intressant perspektiv utifrån detta är att det är lätt att tro att ledningens roll enbart blir en organisatorisk fråga. Jag vill påstå att ledningens sätt att organisera specialpedagogiken sänder signaler till omgivningen och påverkar därmed det ideologiska resonemanget.

Det framkom att det genomförs standardiserade tester på samtliga skolor för att se vilka elever som är i behov av extra stöd. Testerna blir inte bara en måttstock på vilka elever som behöver specialpedagogisk hjälp utan de underlättar också när man fördelar specialpedagogresurser. Man anser att det är lättare att få specialpedagogresurser om man har resultat från standardiserade tester som visar att en elev kan få problem att tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen. Även här kan man säga att det är en fördel för ledningen att testa eleverna. När de får resultaten från testerna så slipper de diskussionen om vilka elever som är i behov av specialundervisning och vilka som inte har behov. Även i detta fall är det inte allmänt vedertaget att diskutera utifrån ståndpunkten att testerna är bra för att lättare fördela resurserna. Några av klasslärarna menar att man får ”förhandla för att få specialpedagogen till sin klass”. Utifrån ledningens perspektiv är det då lättare, och mer friktionsfritt, att fördela resurserna då man utgår från de individuella testerna av eleverna. Standardiserade tester är enligt några klasslärare lättare att använda sig av än att till exempel utreda graden av koncentrationssvårighet.

4.2.8 Ledningen i förhållande till kulturen och historien

Tidigare beskrev jag kulturens och historiens påverkan på specialpedagogiken. Testningen av eleverna är något som funnits med den specialpedagogiska traditionen. Att bevara kulturen och testerna bör vara av intresse för ledningen om man utgår från ett systemteoretiskt perspektiv.

(Vad ska specialpedagogen göra eller ha för uppgift?) De har ju som uppgift att testa barnen för att se och kartlägga vilka behov det kommer att bli i vilka klasser man har behov. (L4)

För att se att de uppnår målen och de måste vi ju ha för vi har ju ett uppdrag där vi ska uppnå vissa saker i läroplanen och därför behövs dessa testerna. Och sen kan man visa svart på vitt för föräldrarna och kan man göra det så är det då kanske lättare att förklara då för föräldrarna varför då Kalle måste gå i liten grupp och så. (L4)

Man gör som man alltid gjort...varför ändra på det när det fungerar? (L6)

Det kan tolkas som att kulturen och historien även i ledningens fall påverkar synen på specialpedagogik. Som klassläraren ovan uttrycker det, så har det alltid varit så inom skolan. Även ledningen har i detta sammanhang haft sin roll vad det gäller specialpedagogiken. Att ändra på specialpedagogiken mot ett relationellt perspektiv skulle även innebära att man

riskerade systemets jämvikt. De roller som både ledning, specialpedagoger och klasslärare har är väl befästa och systemet är uppbyggt på dessa rollförväntningar. Även utifrån ledningens perspektiv så kan man påstå att det ligger ett intresse i att bevara de traditionella rollerna på skolan. En omstrukturering mot ett relationellt perspektiv skulle innebära en risk för dubbel kontingens. Även om klasslärarna inte i alla sammanhang ser det som att ledningen påverkar synsättet på specialpedagogiken så kan man indirekt påstå att organisationen av specialpedagogiken i högsta grad påverkar synen på specialpedagogik.

4.2.9 Den fysiska miljöns betydelse

En faktor som är av vikt för utformningen av specialpedagogiken är huruvida man har tillgång till tillräckligt med lokaler eller mindre grupprum. Nu är det inte enbart lokalerna som enskild faktor som påverkar utformningen av specialpedagogiken. Men i relation till andra faktorer så anser några av klasslärarna att den fysiska miljön är av stor vikt.

(Hade fler lokaler och rum påverkat specialpedagogiken?) Ja det hade det ju gjort jag har varit i bättre lokaler än vad jag är idag och då finns det möjligheter att dela upp dem på ett annat sätt. (Fastän där inte är fler vuxna?) Ja, ja det tror jag för då kan man sitta fyra fem stycken och jobba koncentrerat utan att bli störda av de övriga i klassen. (L4)

Sen tycker jag också att det har varit bra här uppe för vi har haft många små rum. Där man har kunnat gå in och jobba separat och det har varit jättebra. Det varierar vilka som får gå ut i rummen. Det är inte specialundervisning, det är bara det att den personen jobbar bättre om den får sitta själv. Vissa fixar inte att sitta med andra då är det bra med grupprummet det finns inte så mycket som stör dem. Man kan jobba mer flexibelt med många rum ibland kan de tysta sitta där inne, ibland kan de sitta vid mig om de känner sig osäkra men ibland kan de tuffa killarna sitta där eller hos mig....det varierar. I ett traditionellt klassrum kan du ju inte gå ut för att få lugn och ro om det är ett komplementutrymme där det springer en massa andra elever från andra klasser. (L2)

(Hade annorlunda klassrum och andra möjligheter gjort att undervisningen hade sett ut på ett annat sätt?) Ja det hade den gjort. (Det hade inte berott på klasslärarna?) Jo det är en kombination naturligtvis. Det kan ju inte bara vara miljön utan allting är ju en kombination. Sen är det ju ändå så att hur du än undervisar och hur du än gör så når du ju ändå inte alla barnen. (L7)

Lokalerna visar sig vara betydelsefulla om man utgår från klasslärarens möjligheter att kunna placera ut eleverna i mindre grupper. En av lärarna förklarar att hon hade haft större möjligheter om skolan hade haft andra lokaler. Mindre grupprum hade fått till följd att man antagligen inte hade behövt ”lyfta ut” vissa elever till specialpedagogen. Hon uttrycker att det är lättare att strukturera upp undervisningen om man kan dela upp klassen i mindre grupper. Här handlar det inte om att klassläraren inte anser sig vara kapabel att hjälpa den enskilda eleven med problem, utan att klassläraren inte klarar av det när hon samtidigt måste konfronteras med övriga elever i klassen. Utifrån detta perspektiv kan man komma ifrån risken av en eventuell stigmatisering av en elev. Avskiljningsproblematiken blir inte densamma om man kan placera ut klassen i mindre grupper. Eleven som är i behov av särskilt stöd blir inte utpekad utan kan känna att den tillhör klassen. Utifrån detta resonemang är jag tillbaka i diskussionen om förhållandet mellan klassläraren, den enskilda eleven och den övriga klassen. Här menar klassläraren att relationen mellan dessa komponenter kommer att påverkas beroende på hur den fysiska miljön är utformad. Hon menar att om man har obegränsad tillgång till grupprum i anslutning till klassrummet kan de bedriva specialpedagogiken på ett annorlunda sätt. Det hade blivit normalt att dela upp klassen i mindre grupper där det på något sätt hade varit normalt att bedriva undervisningen i grupprum. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv kan man säga att den fysiska miljön är av betydelse, dock inte som ensam faktor, men i relation till andra faktorer eller system.

4.3 Klasslärare och relationellt respektive kategoriskt perspektiv

I mina intervjuer har jag försökt att utläsa om man kan se om klasslärarna utgår från ett relationellt eller kategoriskt resonemang angående specialpedagogiken. Det är felaktigt att bara säga att vissa utgår från ett relationellt perspektiv och vissa från ett kategoriskt perspektiv. Man kan säga att det finns de klasslärare som är mer eller mindre relationella eller kategoriska i sitt specialpedagogiska resonemang. I några av fallen tycker jag mig se att det är klara typiska kategoriska resonemang, men ser jag till helheten av intervjun så förekommer även relationella drag. Det intressanta är dock vilka faktorer som avgör det kategoriska eller relationella resonemanget. Några av klasslärarna är medvetna om att det förekommer en skillnad i specialpedagogiskt resonemang inom skolan och en del är verkligen skeptiska till hur specialpedagogiken är utformad. Vad som är intressant med mina resultat är att man kan uttyda en skillnad i resonemang beroende på vilken skola klasslärarna arbetar på.

Jag ska göra en redovisning som belyser några av skillnaderna i klasslärarnas uppfattning om specialpedagogiken. Av de sju intervjuer jag genomförde kommer jag att hämta följande från fyra av dem. Anledningen är att två klasslärare arbetar på en skola som jag anser ha ett mer kategoriskt synsätt på specialpedagogiken. De andra två arbetar på en skola där det relationella perspektivet är mer utvecklat. Det är framför allt relationen mellan några faktorer som varierar på de olika skolorna. I min redovisning nedan så är Relatskolan den skolan där klasslärarna arbetar som har utvecklat ett mer relationellt perspektiv och Kateskolan den som jag anser har ett mer kategoriskt synsätt. Noterbart är att alla klasslärarna är runt 50 år, de har mer än 25 års yrkeserfarenhet samt att de har arbetat på den nuvarande skolan i mer än tio år. På Kateskolan är båda klasslärarna lågstadielärare men på Relatskolan är den ena klassläraren mellanstadielärare och den andre lågstadielärare. Jag kan inte utläsa av mina resultat att det föreligger någon skillnad i synen på specialpedagogik beroende på vilket stadium klasslärarna undervisar på.

Angående skolorna så är elevantalet dubbelt så stort på Relatskolan än på Kateskolan. Om jag ska göra en generell bedömning av skolornas status så kan man säga att de har en likvärdig elevsammansättning. Man kan betrakta båda skolorna som relativt förskonade från större problem. Angående specialpedagogresurserna så är det också likvärdigt om man sätter det i förhållande till elevantalet. På båda skolorna har man tillgång till mindre grupprum i anslutning till klassrummen.

Vad det gäller klasslärarna på de andra skolorna, som jag väljer att inte redovisa i detta kapitel, så kan man i grova drag säga att de befinner sig mellan Relatskolan och Kateskolans specialpedagogiska resonemang. Noterbart är att två av de andra klasslärarna är yngre än lärarna på Relatskolan. Min tidigare hypotes var att åldern på klasslärarna var av betydelse på grund av att de utbildades under olika tidsepoker. De äldre klasslärarna utbildades när man allmänt utgick från ett kategoriskt betraktelsesätt och de yngre klasslärarna utbildades när den relationella diskussionen hade tagit fart. Jag anser dock att Relatskolans klasslärare sammantaget har en mer utvecklad relationell syn på specialpedagogiken. Detta falsifierar hypotesen om att åldern på klasslärarna skulle vara av betydelse för synen på specialpedagogik. Det påpekades dock i något tidigare citat att en av de yngre klasslärarna ansåg att de ”äldre” hade en mer traditionell syn. Min hypotes utifrån detta lilla material är dock att åldern inte är avgörande. Klasslärarna på Relatskolan anses höra till ”den äldre” kategorin men de är mer relationella i sitt resonemang än de yngre.

4.3.1 Relationen till specialpedagogen

På Relatskolan upplever jag att klasslärarna har en mer skeptisk inställning till den traditionella specialpedagogiken. Båda klasslärarna har andra visioner och påpekar att man kan använda sig av specialpedagogen på ett annorlunda sätt än vad man gör idag. Framför allt har de synpunkter på specialpedagogens arbetssätt. Man vill använda specialpedagogen till mer än att testa elever för att sedan arbeta enskilt med dem. Klasslärarna anser också att specialpedagogerna skulle kunna göra analyser av interaktionen i klassrummet.

(Brukar det vara så att din intuition stämmer med testerna?) Den stämmer alltid men sen kan det vara så att den som gör testerna förmildrar besvären den sitter ensam med testerna även om testerna visar det kan göra mig besviken eftersom vi är professionella båda två men att de tex inte ser barnet i klassrummet utan i enrum. (L5)

Mitt tänk det utgår ju mycket ifrån hur man fungerar socialt i rummet...och i gruppen naturligtvis.. innan det så kan du ju inte börja tänka på inläring... för jag menar kan du inte landa i gruppen och ta lagom med plats så kan man ju inte börja tänka i inläringstankar. Men om vi ser att det fungerar så finns det ju ändå barn som har väldigt svårt att ta in kunskap på det mer generella sättet. De behöver andra redskap och det är ju väldigt mycket av de som vi kallar för gråzonsbarn som sitter tysta. (L5)

Jag skulle vilja att specialpedagogerna dels att man då får den konsult hjälpen som vi pratade om för de flesta barnen i klassen för det är trots allt där de är mest. (L6)

Detta är ett tecken på att klasslärarna på Relatskolan efterlyser ett mer relationellt perspektiv och att man inte bara nöjer sig med att specialpedagogen ska plocka ut problemen från klassrummet. Kateskolans lärare nämner dock att man tycker att specialpedagogen ibland ska arbeta inne i klassrummet. Skillnaden var dock att man ändå anser att specialpedagogen skulle fokusera på eleverna med problem, inte att man ska göra någon form av interaktionsanalys i klassen. Visserligen kommer man bort från problemet att exkludera de svaga eleverna från klassrummet och riskera en eventuell stigmatisering men Relatskolans lärare går dock ett steg ytterligare när man uttrycker att man vill använda specialpedagogen till att se över hela klassrumssituationen.

Relationen till specialpedagogerna är också annorlunda på de två skolorna. Vad det gäller Kateskolans klasslärare så är de nöjda med den specialpedagogiska utformningen. De anser

att det är specialpedagogens uppgift att testa eleverna och sedan träna bort de brister som eleven.

(Vad ska specialpedagogen göra eller ha för uppgift?) De har ju som uppgift att testa barnen för att se och kartlägga vilka behov det kommer att bli i vilka klasser man har behov...(L4)

Och sen måste vi titta på testerna och se vad det är som falerar eftersom vi har ont om...(L3)

Och sen att de då stödet då när man har utvecklingssamtal att man har stödet där från specialpedagogen det känns bra för de barnen då när de har testats och då där hon har den utbildningen. (Upplever du att det mycket tester?) Ja det är rätt mycket testning. (Vad testar ni då?) Läsförståelse, det är rätt mycket ordkunskap sånt i svenska, sen matte. (L4)

Det var inte så länge sen som man fick direktiv från specialpedagogerna att dessa testerna ska göras (L3)

(Hur kan det komma sig att man är så fokuserad på tester här?) Då tror jag nog att det beror på personen. På specialpedagogerna att de är...men det är också så att ledningen vill ju visa ett bra resultat så att barnen når upp till sina mål va. Det kommer ju upp på AE ibland och då är det specialpedagogerna ...(L4)

För att se att de uppnår målen och de måste vi ju ha för vi har ju ett uppdrag där vi ska uppnå vissa saker i läroplanen och därför behövs dessa testerna. Och sen kan man visa svart på vitt för föräldrarna...och kan man göra det så är det då kanske lättare att förklara då för föräldrarna varför då Kalle måste gå i liten grupp och så. (L4)

Ja sen är där ju de som har inlärningsproblem i svenska och matte och som behöver extra läsning och så...då är det nästan ett behov att vara i ett annat rum när det gäller läsningen och skrivningen tycker jag. Men det finns väldigt delade meningar om det...(L4)

Citaten ovan kommer från klasslärare som är verksamma på Kateskolan. Det är en antydning om ett kategoriskt resonemang utifrån en del faktorer. De fokuserar på att eleverna ska nå målen, att man ska ta ut elever från klassen och att specialpedagogen ska testa elever. Utgår jag från intervjuerna som helhet så är Kateskolans lärare mer fokuserade på en specialpedagogik där man utför mycket tester för att kartlägga elevers brister. Det förekommer även tester på Relatskolan men skillnaden är att man uttrycker ett missnöje över dessa tester.

Det tror jag liksom inga tester i...alltså de tester som finns idag, jag tycker att de är värdelösa. Och vi testar till höger och till vänster och vi skriver diagnoser jag menar.... jag skulle vilja ha en bruksanvisning på den ungen, förstår du? (L5)

Jag skulle vilja ha...om man nu ska testa ungar så skulle jag vilja ha det mer fokuserat på kanske...om det här barnet kommer tillbaka till mig så får man då att...- ligger lite lågt på det här WISC-testet men inom den normala kurvan...alltså det hjälper inte mig ett smack om man ska hjälpa honom....det hjälper ju ingenting. (L5)

Vi har ju inte så mycket specialundervisning där vi tar ut elever från klassrummet. Utan våra specialpedagoger ska jobba mer på konsultnivå. (L6)

(Brukar det vara så att din intuition stämmer med testerna?) Den stämmer alltid men sen kan det vara så att den som gör testerna förmildrar besvaren den sitter ensam med testerna även om testerna visar det kan göra mig besviken eftersom vi är professionella båda två men att de t.ex inte ser barnet i klassrummet utan i enrum. (L5)

(Kan man säga att specialpedagogiken är till för att skapa social ordning?) Nej det kan jag ju inte hålla med om men det kanske är så att de här stökpellarna som stökar för att de inte kan.... så hamnar de hos specialpedagogerna så blir det åtminstone lugnt under de timmarna som de är där. Men så vill inte jag ha det. För jag vill att de ska fungera när de är hos mig. Sen ska de gå iväg för att få lite extra när inte jag hinner med dem. Jag tror att man måste observera mycket mer hur jag som vuxen fungerar med det här barnet och rent praktiskt hur långa pass eller hur mycket de behöver och....ja vad de behöver för olika saker. (L6)

(Har filosofin förändrats?) Ja mellan mig och specialpedagogen, men för att undvika konflikt så går jag till någon annan i stället och frågar om hon har en timme över så att hon kan hjälpa mig i stället för min specialpedagog. (L6)

I dessa fall är relationen till specialpedagogen av betydelse för specialpedagogikens utformning. På Kateskolan menar klasslärarna att fokuseringen på testning av elever beror på specialpedagogen och att denne anser att det är så man bedriver specialpedagogik. Utifrån systemteoretiska resonemang kan man säga att specialpedagogen påverkar klassläraren med sitt sätt att bedriva specialpedagogiken.

4.3.2 Relationen till ledningen

En ytterligare skillnad mellan de olika skolorna är relationen till ledningen. Man anser på båda skolorna att ledningen är av stor betydelse vid fördelningen av specialpedagogens tid. En väsentlig skillnad är dock att på Relatskolan har man en annorlunda organisation som till stor del påverkar specialpedagogiken. Man har beslutat att minska antalet elever i klasserna på bekostnad av specialpedagogiken. Detta innebär att man får mindre antal barn i klasserna men att man samtidigt inte har tillgång till så mycket specialpedagogik. Denna organisationsförändring innebär också en ideologisk riktlinje utifrån ledningens perspektiv. Det blir en markering att man vill närma sig ett relationellt perspektiv. Noterbart är dock att de fortfarande har ”traditionell specialpedagogik” på Relatskolan men inte i den utsträckning som man har på Kateskolan. På Relatskolan menar klasslärarna att ledningen är väldigt aktiv och deltar mycket i de pedagogiska diskussionerna. Denna närhet i de pedagogiska diskussionerna får till följd att relationen mellan klasslärarna och ledningen med största sannolikhet påverkar den specialpedagogiska diskussionen.

4.3.3 Utifrån systemteoretiskt resonemang

Skillnaden mellan de olika skolorna är till stor del beroende av relationerna mellan klasslärare, specialpedagoger och ledning. Interaktionen mellan dessa olika system har fått till följd att specialpedagogiken uppfattas och utformats olika. Som jag tidigare påpekade så finns det andra faktorer som styrdokument, skolkultur, historia, fysisk miljö och relationer till barngruppen som påverkar specialpedagogiken. Det svåra utifrån ett systemteoretiskt resonemang är att man utgår från ett cirkulärt tänkande och inte ett linjärt. Detta innebär att det är svårt att kartlägga i vilken utsträckning de olika systemen påverkar varandra och sedermera vad det kommer att få för utfall. Vad som är användbart utifrån Parsons systemteori är påståendet att individerna internaliserar systemets normer. Det intressanta med mina resultat är att klasslärarna resonerar olika på de två skolorna och som en följd av detta kan man misstänka att de har sin egen specifika kultur på de olika skolorna. Bronfenbrenners teori lämnar mer utrymme för aktören och i Relatskolans fall kan man tolka det som att aktörerna har påverkat kulturen, och därmed också skolan som system. Jag är medveten om att jag inte kan dra denna förenklade slutsats och att det givetvis förekommer individuella skillnader på de olika skolorna. Jag upplever ändå att det är en skillnad i specialpedagogiskt resonemang beroende på vilken skola klasslärarna är verksamma på.

5 ÖVERGRIPANDE ANALYS OCH DISKUSSION

Utifrån mina intervjuer har jag försökt analysera vissa faktorer som är avgörande för klasslärares uppfattning om specialpedagogiken. Det visade sig att klassläraren, specialpedagogen, ledningen, styrdokumentet, skolkulturen och historien, den fysiska miljön samt barngruppen är viktiga faktorer i resonemanget kring specialpedagogiken. Emanuelsson m.fl (2001) menar att det kategoriska perspektivet fortfarande dominerar i praktiken och att det relationella perspektivet inte är så utvecklat. Detta påstående från Emanuelsson m.fl är en av anledningarna till min undersökning. Mina funderingar kretsade kring vad det var som hindrar utvecklingen mot ett relationellt perspektiv. Skrtics menar att den traditionella specialpedagogiken är kategorisk och att skolsystemet bygger på funktionella aktiviteter och relationer, och som därför inte i heller ifrågasätter detta system (Helldin, 1997). Mina resultat däremot pekar på funktioner inom skolan som påverkar specialpedagogiken.

5.1 Den relationella utvecklingen

Styrdokumentet pekar som bekant mot ett relationellt perspektiv. En enkel slutsats utifrån detta skulle innebära att klasslärarna ska arbeta utifrån ett relationellt perspektiv om det står så i läroplanerna. Mina resultat visar att det finns både systemintressen och individuella intressen som motverkar utvecklingen mot ett relationellt perspektiv. I en forskningsrapport tolkar Inger Assarsson m.fl. (2002) ett slutbetänkande från Lärarutbildningskommittén (SOU 1 999:63) där de citerar följande: ”Enligt Lärarutbildningskommittén bör begreppet specialundervisning i huvudsak användas för att belysa skolans historiska utveckling” (SOU 1 999:63 s. 191) Detta tolkar Assarsson m.fl. (2002) som att specialundervisningen är passé och därför bäst låter sig beskrivas genom sin historia. Resultatet av Assarssons rapport visar också att det ändå är vanligast att arrangera specialpedagogik utifrån att en specialpedagog arbetar enskilt med en eller flera elever, oftast utanför klassrummet. Eleverna differentieras efter sin kognitiva förmåga och sitt beteende.

Enligt mina resultat så finns det dock faktorer i skolan som system, och utanför skolan, som hindrar utvecklingen mot ett relationellt perspektiv. På samtliga skolor i min undersökning fungerar det i praktiken så att man tar ut elever från klasserna och tränar dessa för att de ska ”komma ikapp” de övriga i klassen. Utifrån denna praktik så kan man tyda ett kategoriskt perspektiv. Men i klasslärarnas resonemang kan man även se tydliga tecken mot ett

relationellt perspektiv, dock med viss variation. Denna variation grundar sig på relationen mellan de olika faktorer som jag beskrivit. Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv kan man säga att de olika systemen påverkar hur man resonerar kring ämnet specialpedagogik, men också hur den är utformad. Relationen mellan de faktorer som jag beskrivit påverkar klasslärarnas resonemang kring specialpedagogiken.

5.2 Parsons systemteori i förhållande till skolan

Enligt Parsons (1991) är sociala system uppbyggda av varaktiga roller och personerna i systemen förväntas följa de rollmönster som finns för att bevara homeostasen i systemet. Nackdelen med Parsons systemteori är att man resonerar utifrån systemen och deras intressen och att man inte ser till den enskilde aktören och dennes intressen, behov och motiv. Utifrån mina resultat kan man påstå att det finns brister i hans systemteori. Mina resultat visar att specialpedagogiken uppfattas och utformas olika på skolorna. Anledningen till att man resonerar annorlunda på de olika skolorna beror på påverkan från olika system men också på intressen från enskilda aktörer. I Parsons teori tar man inte de enskilda aktörernas motiv och önskemål i beaktande utan menar att aktörerna följer systemets normer och handlar efter rollförväntningarna inom systemet. Om detta hade varit fallet så borde det varit mer likhet mellan de olika skolorna med tanke på att man lyder under samma styrdokument och att man har samma uppdrag. Det finns dock vinklingar i Parsons teori som jag anser användbara i min analys.

Som jag tog upp i resultatet så påpekar klasslärarna att det är lätt att uppfatta styrdokumentet som motsägelsefulla och att klasslärarna till stor del kan tolka dem som de tycker fördelaktigt för dem själva. Det motsägelsefulla består i att arbeta mot ett relationellt perspektiv samtidigt som man måste få alla elever godkända. Här är det så att klasslärarna i första hand väljer att få eleverna godkända på bekostnad av en utveckling mot ett relationellt perspektiv. De anser i vissa fall att det är lättare att få alla elever godkända om man använder sig av en exkluderande specialpedagogik. Klasslärarna påpekar att det är fördelaktigt att använda sig av specialpedagogiken till att intensivträna enskilda elever till de nationella proven, att specialpedagogen kan ta ut elever då dessa inte är på samma nivå som de övriga i klassen, att man kan ta ut elever som stör de övriga i klassen eller helt enkelt om klassläraren känner att hon inte klarar av eleven av någon annan anledning. Detta är en klart kategorisk utformning av specialpedagogiken. Jag vill påpeka att samtliga klasslärare anser att man inte klarar sig

utan den traditionella specialpedagogiken. Detta oberoende om de har stor eller liten klass, stor eller liten spännvidd i klassen. Även de klasslärare som jag anser vara mer relationella i sitt resonemang förklarar att de inte klarar sig utan en exkluderande specialpedagogik. Härefter ligger en konflikt mellan två betydelsefulla system. Enligt lärarutbildningskommittén (SOU 1 999:63) och enligt Assarsson m.fl (2002) så vill man se det som att specialpedagogiken är passé och att man ska arbeta med alla problem inom klassen. Denna intention från lärarutbildningskommittén kan vara utopisk om man jämför med mina resultat. Jag vill hävda att några av mina respondenter är väldigt angelägna om att arbeta mot ett relationellt perspektiv men att de samtidigt påpekar att de inte klarar av att få alla elever godkända utan en exkluderande specialpedagogik. Här var förklaringen att det i första hand är för det enskilda barnets skull, men också för klasslärarens och den övriga klassens skull. Man kan säga att styrdokumentet som system och skolan som system inte är i fas med varandra. Detta ska jag förklara utifrån Parsons AGIL-schema.

5.2.1 Specialpedagogiken i förhållande till Parsons AGIL-schema

Parsons har utarbetat ett teoretiskt system som omfattar den struktur och de funktioner som antas vara gemensamma för alla sociala system. I min analys behandlar jag de olika systemen som berör specialpedagogiken. De system som framkommit är klasslärarna, specialpedagogerna, ledningen, styrdokumentet, kulturen och historien, barngruppen och den fysiska miljön. Jag ser också på skolan som helhet som ett system.

Parsons urskiljer fyra funktionella förutsättningar. Den första **Adaption** innebär att systemet måste kunna anpassa sig till sin yttre miljö. Om man ser klasslärarna som system så innebär det att de ska anpassa sig till de övriga system som finns, inte bara på skolan utan också de som befinner sig utanför skolan som system. Mina resultat visar att klasslärarna anpassar sig till systemen på olika sätt. Eftersom mina klasslärare inte kan betraktas som en homogen grupp, som ser specialpedagogiken på ett specifikt sätt, så ser interaktionen med de andra systemen olika ut. På Kateskolan är man t.ex nöjd med specialpedagogernas sätt att bedriva specialpedagogiken men på Relatskolan är relationen med specialpedagogerna annorlunda. Relatskolans klasslärare har synpunkter på specialpedagogernas arbetssätt men för att undvika konflikt så anpassar de sig i den mån att de hittar alternativa lösningar. Enligt Parsons så grundar sig samhället på en grundläggande värdegemenskap men mina resultat pekar på att Relatskolans klasslärares relationella perspektiv står i konflikt med specialpedagogernas kategoriska utformning av specialpedagogiken. Denna konflikt inom skolan som system

innebär att det inte är en grundläggande värdegemenskap. Vad som ändå gör att skolan som system fungerar är den andra punkten enligt AGIL-schemat.

Goal attainment. Med goal attainment menas att systemet måste kunna nå de mål som definieras av strävan till adaption. Man kan säga att det gemensamma målet för alla på skolan är att få eleverna godkända, men metoden för att nå målet kan se olika ut. Oavsett om man utgår från ett kategoriskt eller relationellt perspektiv så är det gemensamma målet att få eleverna godkända. Det visar sig att klasslärarna på Relatskolan efterlyser ett mer relationellt perspektiv och att man vill att specialpedagogerna ska arbeta med mer än att ta ut elever från klassrummet. Ändå arbetar specialpedagogerna traditionellt och tar ut eleverna. I vissa fall tycker klasslärarna på Relatskolan att det är bra, för att det då är lättare för alla eleverna att klara målen. De elever som är i behov av särskilt stöd går till specialpedagogen. Detta innebär att den enskilda eleven får bättre förutsättningar att nå målen och klassläraren får då mer tid till att arbeta med de övriga eleverna i klassen. Även om det finns en ideologisk konflikt mellan klasslärare och specialpedagoger så accepteras denna kategoriska lösning av klasslärarna utifrån det perspektivet att det är lättare att få eleverna godkända. En exkluderande specialpedagogik anses vara en mer gynnsam metod för att få eleverna godkända. Detta gäller för eleven som ”lyfts ut” ur klassen, för klassläraren och för de övriga eleverna i klassen. I detta fall kan man säga att man på skolan har ett gemensamt mål, att få eleverna godkända.

Integration som är Parsons tredje punkt i AGIL-schemat innebär att systemet måste ha en tillräcklig inre sammanhållning och samordning för att målet ska nås. Denna inre sammanhållning på skolan kan vara en anledning till att det relationella perspektivet inte fått tillräcklig genomslagskraft. I styrdokumentet påpekas att man ska jobba mot ett relationellt perspektiv, men detta blir som jag tidigare påpekat, på bekostnad av systemets homeostas. Att man skulle frångå de traditionella rollerna och förväntningarna inom skolan som system skulle innebära att man riskerade dubbel kontingens. En förändring mot ett relationellt perspektiv innebär att klasslärare, specialpedagoger och ledning skulle arbeta på ett annat sätt än vad man gjort tidigare. Ett relationellt perspektiv innebär inte bara att man använder sig av en annan metod utan också att man betraktar specialpedagogen på ett annorlunda sätt. Detta skulle kunna innebära en ideologisk konflikt mellan subsystemen på skolan beroende på hur mottagliga de är för en förändring mot ett relationellt perspektiv. Denna ”risk för ideologisk konflikt” inom skolan skulle kunna få till följd att man skadar systemets inre sammanhållning.

En risk att rubba balansen i systemet och en risk för dubbel kontingens är enligt min åsikt starkt bidragande anledningar till att det relationella perspektivet inte fått mer utrymme.

Parsons sista punkt i AGIL är **Latent pattern maintenance**. Detta är den mönsterbevarande funktionen och innebär att den inre sammanhållningen måste bevaras och återskapas genom att nya medlemmar internaliserar systemets normer. Det finns vissa indikationer som gör gällande att skolan som system är framgångsrik när det gäller att internalisera nya medlemmar i systemet. Med tanke på att det är relativt stor åldersspridning på mina respondenter så visar det sig att ålder eller yrkesverksamma år som klasslärare inte är av betydelse huruvida man utgår från ett kategoriskt eller relationellt synsätt. Min hypotes var att de yngre klasslärarna och de nyutbildade var mer relationella i sitt resonemang. Denna hypotes grundar jag på att det relationella perspektivet har utvecklats under senare år och att ”de äldre” klasslärarna utbildades då man allmänt utgick från ett kategoriskt perspektiv. Mina resultat pekar på att jag inte kan dra några slutsatser gällande ålder eller yrkesverksamma år. Vad som däremot är av betydelse är på vilken skola man är verksam. Utifrån detta kan man misstänka att de olika skolorna är lyckosamma vad det gäller att internalisera nya medlemmar i den specifika skolans normer. Man kan säga att de olika skolorna har sin egen specifika kultur och att de nya personerna internaliseras enligt de normer som gäller på den specifika skolan. Den stora skillnaden i specialpedagogiskt resonemang mellan Relatskolan och Kateskolan visade sig bero på relationerna mellan klasslärare, specialpedagoger och ledning. Det finns även andra faktorer som påverkar specialpedagogiken. Några av dessa går att förklara utifrån Bronfenbrenners teoretiska modell.

5.3 Bronfenbrenner och relationen mellan påverkansfaktorerna

Utifrån Bronfenbrenners teoretiska resonemang så påverkar, och påverkas, de olika systemen av varandra. Varje system har som bekant en viss kultur och det råder också vissa normer inom varje system. Det kan förefalla lätt att tro att man inom skolan har en viss kultur och att man betraktar personalen på skolan som ett system eller en homogen grupp. Detta är enligt mina resultat och mitt resonemang felaktigt. Klasslärarna, specialpedagogerna och ledningen verkar var för sig ha sin egen specifika kultur. Hur dessa system sedan interagerar, inbördes och med andra påverkansfaktorer, kommer att påverka hur skolans gemensamma systemkultur kommer att se ut. Man kan betrakta skolan som ett system utifrån resonemanget att man har ett uppdrag att undervisa elever och att man har ett gemensamt mål att följa

styrdokumentet. I min redovisning beskriver jag klasslärarna, specialpedagogerna, ledningen som subsystem på skolan. Utifrån Bronfenbrenners teoretiska modell så är det dessa system som interagerar på mikronivå. Vad som framkommer i mina resultat är att det förekommer variation i klasslärarnas sätt att betrakta specialpedagogiken beroende på vilken skola de är verksamma på. Det visar sig att relationen mellan klasslärare, specialpedagoger och ledning är viktiga faktorer i utformningen av specialpedagogiken. I detta fall kan man säga att klasslärarna, specialpedagogerna och ledningen är subsystem i det övergripande systemet på skolan. Liljegren (2000) menar att individerna i en grupp interagerar och påverkar varandra parallellt. Utifrån Liljegrens resonemang är det rimligt att tolka det som att subsystemen på de olika skolorna har påverkat varandra på olika sätt. Detta kan vara en anledning till att det är skillnad mellan Relatskolan och Kateskolan, både vad det gäller uppfattningen om och utformningen av specialpedagogiken. Det är inte bara så enkelt att fokusera på relationerna mellan klasslärarna, specialpedagogerna och ledningen för att kartlägga specialpedagogiken. Enligt Bronfenbrenner måste man även se till de andra systemen, utanför mikrosystemet, för att göra en fullständig analys.

5.3.1 Relationen mellan mikro- och makrosystem

Vad som visar sig vara av betydelse för synen på specialpedagogik är enligt klasslärarna relationen till styrdokumentet, som befinner sig inom makrosystemet. Makrosystemet representerar de mer generella mönster av normer, värderingar, traditioner, ideologier, politik och lagstiftning som finns i den kultur som de övriga systemen ryms inom. Även om relationerna inom mikrosystemet är viktiga för att förklara skillnaderna mellan Relatskolan och Kateskolan så vill jag påstå att styrdokumentet på makronivå också är av stor betydelse. Individerna inom varje system i skolan tolkar styrdokumentet och det är dessa styrdokument som är underlag för hur man ska arbeta. Om man ser till skillnaden mellan Relatskolan och Kateskolan kan man misstänka att styrdokumentet tolkas på olika sätt och därmed också kommer att påverka de olika systemen på olika sätt. Styrdokumentet pekar mot ett relationellt betraktelsesätt och på Relatskolan påvisas det från klasslärare och ledning att man vill arbeta mot ett relationellt perspektiv. Min tolkning av skillnaderna i resonemang mellan de olika skolorna ligger i huruvida skolan som system är ett öppet eller slutet system. Relatskolan har påverkats mer av de relationella signalerna som styrdokumentet sänder än vad Kateskolan har. Men jag anser också att man måste göra en analys på mikronivå för att förstå denna tolkning av styrdokumentet.

Vilket system är det då på Relatskolan som har varit mest öppet för en påverkan mot ett relationellt perspektiv? På Relatskolan efterlyser klasslärarna att man vill arbeta mer mot ett relationellt perspektiv men man anser att specialpedagogerna inte är mottagliga för detta. Man menar också att ledningen är viktig i denna diskussion och att man från ledningens sida har anammat det relationella synsättet och organiserar specialpedagogiken mot ett relationellt perspektiv. Här kan man tolka det som att klasslärarna och ledningen på Relatskolan är system som är öppna för förändring mot ett relationellt perspektiv. Vilken som är den avgörande faktorn av de två är svårt att utläsa. Man vet inte om det är klasslärarna som tolkat styrdokumentet och i sin tur påverkat ledningen eller om det är ledningen som tolkat styrdokumentet och i sin tur påverkat klasslärarna. Även här kan man hänvisa till Liljegren (2000) när hon menar att individerna i en grupp interagerar och påverkar varandra och att det finns en parallell påverkan mellan klasslärare och ledning vad det gäller utvecklingen av det relationella perspektivet.

Vad det gäller Kateskolan så kan man påstå att skolan som helhet är ett mer slutet system. Utgår man från de pedagogiska diskussionerna så har Kateskolan en mer passiv ledning än Relatskolan. Vad det gäller klasslärarna och specialpedagogerna på Kateskolan så är de nöjda med den specialpedagogiska utformningen. Man kan tolka det som att Kateskolan är ett mer slutet system av den anledningen att man inte anammat de signaler som kommer från styrdokumentet på samma sätt som Relatskolan.

5.3.2 Bronfenbrenner och skolkulturen

Det visar sig att klasslärarna anser att det finns fler faktorer som påverkar specialpedagogiken än bara den enskilda eleven som är i behov av särskilt stöd. En del av klasslärarna påpekar att historien och kulturen inom skolan är viktiga faktorer. Om man utgår från specialpedagogiken så grundar sig utformningen på ett kategoriskt betraktelsesätt där man "lyfter ut" elever från klassen. Detta trots att styrdokumentet pekar mot ett relationellt perspektiv. Enligt Bronfenbrenner (1979) och Öquist (1992) så ska man för att påverka enstaka handlingar inte alltid inrikta sig på den enskilda individen utan försöka ändra på de övergripande system som styr individens handlingar. Bronfenbrenner (1979) menar att en ideologisk förändring i ett övergripande system kan påverka relationerna längre ner i systemet. Man kan påstå att det skett en ideologisk förändring i styrdokumentet, som befinner sig på makronivå. Tidigare var det allmänt vedertaget både i styrdokumentet och i praktiken att arbeta utifrån ett kategoriskt betraktelsesätt. Styrdokumentet har sedermera utvecklats och sänder signaler mot ett

relationellt perspektiv. Emanuelsson m.fl (2001) menar att det relationella perspektivet inte fått genomslagskraft trots att styrdokumentet pekar mot detta. Om man utgår från Bronfenbrenners resonemang så bör det vara så att styrdokumentets relationella signaler borde påverka skolorna och aktörerna på skolan att arbeta mot ett relationellt perspektiv. Nu visar mina resultat på att denna ideologiska förändring i styrdokumentet påverkar systemen längre ner på olika sätt. På Relatskolan har man en mer ”relationell kultur” än vad man har på Kateskolan även om man fortfarande använder sig av en exkluderande specialpedagogik. Min tolkning av detta är att skillnaden mellan de olika skolornas tolkning av styrdokumentet är beroende av hur öppet eller slutet skolan är som system. Det finns anledning att tolka det som att Kateskolan inte är ett så öppet system som Relatskolan med tanke på att man på Relatskolan anammat de relationella signalerna från styrdokumentet. Anledningen till detta kan bero på att det finns intressen i systemet som gör att man inte vill närma sig ett relationellt perspektiv. Den relationella inriktningen i styrdokumentet kan tolkas som ett hot mot ett system som har en traditionellt utformad specialpedagogik. Det framkommer också att styrdokumentet är motsägelsefulla i den mån att det är svårt att arbeta mot ett relationellt perspektiv samtidigt som alla elever ska bli godkända. Det kategoriska perspektivet gör det lättare att sätta in eventuella punktinsatser om man misstänker att en elev inte kommer att bli godkänd. Här ligger en konflikt i den bemärkelsen att det visar sig att skolan väljer att få eleverna godkända på bekostnad av utvecklingen mot ett relationellt perspektiv. Man väljer att använda sig av en kategorisk specialpedagogik i stället för att ändra i systemet.

Som jag påpekat tidigare så kan man inte fokusera på enbart systemteorin som förklaringsmodell. Inom de olika systemen på skolan så finns det intressen från individuella aktörer som har olika behov och motiv.

5.3.3 Aktörernas intressen

Jag vill trots min systemteoretiska fokus påpeka att aktören inte är oviktig i diskussionen. Det visar sig inte bara finnas systemintressen i skolan som system, utan också intressen hos klasslärarna. En anledning till att det relationella perspektivet inte är så utvecklat är att man som klasslärare tycker att det är bra att man kan flytta ut problemet från klassen för att då få mer energi till de övriga eleverna. Klasslärarna påpekar också att specialpedagogerna har en dräglig undervisningssituation då de antingen undervisar en liten grupp eller en enskild elev. Det visar sig att en del av klasslärarna och specialpedagogerna har individuella intressen, behov och motiv till att bevara en exkluderande specialpedagogik. Detta perspektiv påverkar

antagligen också huruvida klasslärarna och specialpedagogerna är mottagliga för en relationell utveckling. Deras individuella intressen och motiv påverkar antagligen också skolan som system. Inte bara i den bemärkelsen att man väljer att utforma specialpedagogiken på ett visst sätt, utan denna utformning av specialpedagogiken påverkar även det ideologiska resonemanget. Mina resultat pekar på att man tolkar styrdokumentet olika och beroende på vilken skola man är verksam. Här kan man påstå att det är de enskilda aktörerna som påverkat systemet i den mån att det är individerna som tolkar styrdokumentet, inte systemet. Här ligger skillnaden mellan Parsons och Bronfenbrenners systemteori. Bronfenbrenner lämnar mer utrymme för individen att påverka systemet. Min fundering utifrån detta är huruvida man egentligen kan avgöra om det är ett individuellt aktörintresse eller systemintresse? Det förekommer som bekant en viss kultur inom varje system men denna kultur har skapats av någonting. Är det inte så att denna kultur har skapats av aktörerna inom systemet? Jag finner detta komplicerat och jag tror att det kan vara svårt att avgöra huruvida det enbart är ett aktörintresse eller ett systemintresse. Jag tror dock att man ska ha båda perspektiven i beaktande när det gäller analyser av mänskligt beteende.

5.3.4 Tänkbara faktorer inom mesosystemet

I min undersökning har det framkommit faktorer som är av betydelse för den specialpedagogiska utformningen. Med tanke på min bakgrund inom skolan så misstänkte jag även andra faktorer som skulle vara av betydelse men som klasslärarna inte betonar. I skolan idag är det i allmänhet så att man i årskurserna 1- 3 arbetar i arbetslag, som i de flesta fall innebär att klasslärarna arbetar tillsammans med personal från barnomsorgen. Detta brukar vara förskollärare, fritidspedagoger eller barnskötare. Av klasslärarna är det bara en som betonar att barnomsorgspersonalen är med i diskussionerna gällande specialpedagogik. Noterbart i detta fall är att det är lågstadieläraren från Relatskolan. Några av de andra klasslärarna förklarar att barnomsorgspersonalen inte behöver vara med i de diskussionerna för det gäller undervisningen i klassen. Ytterligare en faktor som jag trodde var av betydelse för specialpedagogiken var föräldrarna. Visserligen nämner en del av klasslärarna föräldrarna men inte i den bemärkelsen att de skulle påverka specialpedagogiken.

5.4 Avslutning

Jag har med uppsatsen försökt att belysa specialpedagogiken ur ett mer sociologiskt betraktelsesätt. Min ambition var att betrakta specialpedagogiken utifrån ett systemteoretiskt perspektiv där man i första hand riktar fokus mot skolan som system i stället för mot den enskilda eleven. Det visar sig att den specialpedagogiska praktiken fortfarande är kategorisk men att några klasslärare ändå arbetar mot ett mer relationellt perspektiv. Jag kan med mina resultat inte komma fram till några direkta sanningar. Jag kan dock peka på att klasslärarna, specialpedagogerna, ledningen, styrdokumentet, skolkulturen och historien, den fysiska miljön och barngruppen är faktorer som enligt klasslärarna är av betydelse för specialpedagogiken och dess utveckling. Relationen mellan dessa faktorer är av betydelse för uppfattningen om och utformningen av specialpedagogiken.

I min analys framkommer det att det finns vissa systemintressen som hindrar den relationella utvecklingen. Det visar sig att styrdokumentens dubbla budskap är en viktig faktor för både uppfattningen om och utformningen av specialpedagogiken. Det är viktigare att få igenom godkända elever än att ändra i systemet. Relationerna mellan klasslärare, specialpedagoger och ledning är också av betydelse för uppfattningen om och utformningen av specialpedagogiken. Klasslärarna har ett intresse i att kunna använda sig av en exkluderande specialpedagogik då man anser att man inte klarar av att arbeta med alla elever i klassrummet. Det visar sig också att specialpedagogen värnar om sin roll och inte verkar benägen att förändra mot ett relationellt perspektiv. Även ledningen har betydelse för specialpedagogiken. En mer aktiv ledning gällande de pedagogiska diskussionerna verkar vara en faktor som är av betydelse för specialpedagogiken. Vad som är negativt för den relationella utvecklingen är att man fortfarande inte lyfter upp dessa hinder. Ska det ske en utveckling mot ett relationellt perspektiv behöver man dock göra en analys av de faktorer som påverkar specialpedagogiken på respektive skola. Detta vore ett mer demokratiskt sätt än att bara fokusera på eleven som problembärare. Jag kunde inte i min vildaste fantasi förstå hur man kan bortse från ett sociologiskt perspektiv när man betraktar specialpedagogiken. Nu kan jag... det är ganska svårt.

REFERENSER

Arte, Hans & Berglund, Lars (1985). *Specialpedagogik*. Studentlitteratur, Lund.

Assarsson Inger, Lansheim Birgitta & Rosenqvist Jerry (2002). *Organisation av specialpedagogisk verksamhet i några olika kommuner*. Särtryck och småtryck, Nr 875. Malmö, Lärarhögskolan.

Brante, Tomas & Andersen, Heine & Korsnes, Olav (1998). *Sociologiskt lexikon*. Stockholm, Universitetsförlaget.

Boglind, Anders (1998) i Månson, Per (red) (1998). *Moderna samhällsteorier*. Stockholm, Rabén & Prisma.

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development- experiments by nature and design*. Harvard University, Press.

Bäck-Wiklund, Margareta (1998) i Månson, Per (red) (1998). *Moderna samhällsteorier*. Stockholm, Rabén & Prisma.

Egidius, Henry (1977). *Termlexikon*. Arlöv, Esselte Studio AB.

Emanuelsson Ingemar, Persson Bengt & Rosenqvist Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm, Skolverket.

Evenshaug, Oddbjörn och Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund, Studentlitteratur.

Fauske, Halvor (1999) i Andersson, Heine & Kaspersen, Lars Bo (1999). *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund, Studentlitteratur.

Helldin, Rolf (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. HLS förlag, Stockholm.

- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm, Skolverket.
- Holme, Idar Magne & Solvang Krohn, Bernt (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund, Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Studentlitteratur.
- Liljegren, Britta (2000). *Elever i svårigheter*. Lund, Studentlitteratur.
- Moe, Sverre (1996). *Sociologisk betraktelse – en introduktion till systemteori*. Lund, Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (1994). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (2:a upplagan). Lund, Studentlitteratur.
- Parsons, Talcott (1991). *The Social System*. London, George Over Limited.
- Persson, Bengt (1998). *Den motsägelsefulla pedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter (Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik), Nr.11.
- Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm, Liber.
- Rosenqvist, Jerry & Tideman, Magnus (2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder: Ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik*. Särtryck och småtryck, Nr 875. Malmö, Lärarhögskolan.
- Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. (Skolverkets rapport Nr 160.) Stockholm, Skolverket.

SOU 1999:63 (1999). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. (LUK). Stockholm, Utbildningsdepartementet.

Wallén, Göran (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik* (2:a uppl.). Lund, Studentlitteratur.

Werner, Lars (2000). *Grundskolans regelbok 2000/2001* (2:a uppl.). Stockholm, Norstedts Juridik AB.

Öquist, Oscar (1992). *Systemteori i praktiken*. Göteborg, Förlagshuset Gothia och Oscar Öquist.

INTERVJUGUIDE

bil.1

Allmänt om specialpedagogik

*Vad är specialpedagogik för dig?

*Vad är skillnaden mellan allmän pedagogik och specialpedagogik?

*Har din syn på specialpedagogik förändrats sedan du blev klasslärare?

Har du en annorlunda syn på specialpedagogik nu än om du jämför med din syn när du gick på lärarutbildningen?

I så fall hur?

Vad tror du är orsaken till att den har förändrats?

* Stämmer den praktiska specialpedagogiken överens med dina specialpedagogiska intentioner?

*Hur länge har du varit klasslärare?

Har du märkt någon förändring inom den specialpedagogiska verksamheten under dina år som klasslärare?

I så fall vilken?

*Varför finns specialpedagogik?

*Finns det fördelar med specialpedagogik? I så fall vilka?

*Finns det nackdelar med specialpedagogik? I så fall vilka?

*Skulle man kunna klara sig utan specialpedagogik? Vad hade det fått för konsekvenser?

*Vad skiljer den specialpedagogiska kompetensen från allmänpedagogisk kompetens?

Eventuella påverkansfaktorer

*Om vi utgår från Lpo94 – vad tänker du då om specialpedagogik?

*På vilket sätt påverkar pedagoger, specialpedagoger, skolledare och övrig personal den specialpedagogiska verksamheten?

*Hur påverkar föräldrarna i en situation där man diskuterar om eventuella specialpedagogiska insatser? Föräldrarna till barnet som är i behov av specialpedagogik? Föräldrarna till de övriga eleverna i klassen?

*Hur mycket tror du att ekonomin/övriga resurser påverkar specialpedagogiken?

Ekonomi i förhållande till..?

*Tror du att synen på specialpedagogik är olika beroende på vilken

yrkesbakgrund man har inom skolan? Har du märkt något? Jämför förskollärare, fritidspedagog, skolledare, skolsköterska, psykolog
I så fall, på vilket sätt?
Hur tänker du då?

- * Tror du att dina egna värderingar angående specialpedagogik skiljer sig från den övriga personalens värderingar?
Vems värderingar styr?

Kategoriskt- relationellt

- *Hur hanterar man de specialpedagogiska frågorna på skolan?
Tar man ut elever ur klassrummet/barngruppen eller arbetar specialpedagogen i klassen/barngruppen?
Vad anser du om det?
Varför?
- *Har man på din skola något övergripande synsätt (forum) där man tar upp specialpedagogiska frågor?
- *Hur går man till väga som klasslärare om man anser att en elev är i behov av specialpedagogik?
Vilka kriterier är det som avgör om en elev är i behov av specialpedagogik?
Vilka är med?
Vem tar initiativet?
Vem beslutar?
- *Hur ser den praktiska samverkan ut mellan klasslärare, specialpedagoger och skolledare?
- *Vilken roll/uppgift tycker du att du som klasslärare har i utformningen av den specialpedagogiska verksamheten?
- *Vad tycker du specialpedagogen ska ha för uppgifter?
Hur kan det komma sig att du tycker så?
- *Hur ser du på diagnoser och tester i förhållande till specialpedagogik?
- *Om vi säger att specialpedagogiken är till för att skapa social ordning – vad tänker du då?
- *Om vi säger att specialpedagogiken är till för att normalisera avvikare- vad tänker du då?

Avslutningsfrågor

- *Nu ser den specialpedagogiska verksamheten ut så här i ditt område...
Skulle man kunna bedriva den specialpedagogiska verksamheten på något annat

sätt?

I så fall hur?

*Nu har vi pratat om...

Vad av detta tycker du är viktigast för den specialpedagogiska verksamheten?

*Om du skulle få utforma den specialpedagogiska verksamheten helt fritt, utan hinder, hur skulle den se ut då?