



Uppdatering till

SPECIALPEDAGOGIK I IDEOLOGI, TEORI OCH PRAKTIK

– ATT BYGGA BROAR

ISBN 978-91-47-11718-5

Tyvärr är ett antal sidor felaktiga i den första tryckningen av andra upplagan. Vi beklagar detta. Kontakta kundservice om du vill byta ut din bok mot en korrigerad tryckning.

Här följer de sidor som saknas.

ningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram har infogats i denna upplaga.

Jag vill rikta ett varmt tack till Eva Gannerud, Ingemar Gerrbo, Inga-Lill Jakobsson, Elisabeth Nordevall, Roger Säljö och Inga Wernersson som läst manus och gett värdefulla synpunkter på innehållet.

Göteborg i november 2014

Ann Ahlberg

grupper av människor, såsom yrkesgrupper eller elevgrupper, förstår och skapar identitet och mening i sina liv. Den narrativa ansatsen grundar sig i en öppenhet inför vad människor, enskilt eller i grupp, har att berätta, liksom på intresset för och tilliten till deras berättelser. Ansatsen närmar sig människor och deras erfarenheter och upplevelser utifrån vad de själva kan och vill dela med sig av. Narrativer har ett dynamiskt innehåll av förändring och skapande av kontext och identitet. Den berättade kunskapen kan därmed leda till att vi förstår vår identitet och vårt sammanhang. Narrativer är dock en presentationsform som ibland utsätts för kritik, eftersom resultaten ibland kan vara svåra att få grepp om och även kan uppfattas som triviala och tala om sådant som vi redan vet.

Människors berättelser kan dock på olika sätt utgöra grunden för bredade och fördjupade förståelser som kan bidra till kunskapsutveckling. Ett sådant kunskapsbidrag kan exempelvis innehålla berättelser av elever som beskrivs vara i behov av särskilt stöd, barn med funktionsnedsättningar eller specialpedagogers och speciallärares röster om exkluderande och inkluderande undervisningsmiljöer (Lang, Lansheim och Ohlsson, 2012). Inom det specialpedagogiska fältet kan narrativa ansatser bidra med kunskap inom en rad områden, bl.a. har Gerrbo (2012) utifrån en narrativ ansats undersökt vilka situationer och händelser i skolan som ger upphov till specialpedagogiska insatser och hur de specialpedagogiska insatserna organiseras.

Intersektionell forskning

Forskning i ett intersektionellt perspektiv studerar samspelet mellan olika sociala kategorier, såsom genus, klass, sexualitet, etnicitet, religion och funktionsnedsättning. Denna typ av forskning efterfrågas alltmer även inom specialpedagogik. Frågor ställs om hur makt och ojämlikhet vävs in i uppfattningen om de sociala kategorierna. Man strävar efter fördjupad förståelse av skärningspunkterna mellan sociala kategorier och man vill studera hur diskriminering fungerar och därmed kan motverkas. Genom att hävda att det finns flera maktordningar som är beroende av varandra öppnar ett intersektionellt perspektiv för att upplösa gränser mellan olika sociala kategorier och rikta uppmärksamheten på hur de

samverkar (Lykke, 2003; 2005). Inom specialpedagogiken kan forskning i ett intersektionellt perspektiv innebära ett ökat antal studier om makt och ojämlikhet som riktas mot hur kön, klass och etnicitet interagerar med funktionsnedsättning och skolproblematik av olika slag.

Sammanfattande reflektioner – specialpedagogisk forskning och teoribildning

En slutsats som kan dras av ovanstående genomgång är att det inte är helt enkelt att sammanfatta och ge en bild av specialpedagogisk forskning. Med utgångspunkt i *vad* man forskar om och *hur* man forskar har jag ändå försökt ringa in och göra en belysning utifrån de premisser och traditioner forskningen vilar på. Forskningens syfte, forskningsfrågor, perspektiv, teoribildning och metodiska ansatser har belysts. Frågan är dock om forskningen framställs på ett rättvist sätt genom en så pass översiktlig beskrivning och om de kategoriseringar som görs kan ge en trovärdig bild. Min förhoppning är dock att den kan bidra till att stärka specialpedagogikens identitet.

Enligt min mening är det nödvändigt med teoriutveckling i specialpedagogik. Ett sätt att åstadkomma detta är att forskningen i ökad omfattning medvetet inriktas mot att *utveckla kontextuella teorier* inom de olika forskningsområden som utgör det specialpedagogiska forskningsfältet (se s. 38ff.). Inom vissa områden, som läs- och skrivutveckling, pågår sedan länge sådan forskning, men inom andra områden händer det att kunskapsbidragen läggs bredvid varandra, vilket inte bidrar till en kumulativ kunskapsupbyggnad.

En tätare förbindelse mellan ämnesdidaktisk forskning och specialpedagogik är också en utveckling som borde eftersträvas. När det specialpedagogiska forskningsintresset förbinds med didaktisk forskning kan olika teorigrunder samexistera och en teoretisk utveckling kan ske. När olika perspektiv integreras möjliggörs en mer komplex förståelse, vilket kan leda till att fler kontextuella teorier med relevans för skolans specialpedagogiska verksamhet utvecklas.

En annan väg till teoriutveckling kan vara *utökad perspektivering*.

Detta kan innebära att man använder kunskap från fler än ett av de forskningsperspektiv som nämnts i detta kapitel. När samma objekt eller företeelse betraktas i olika perspektiv vidgas kunskapen och företeelser i omvärlden kan förstås på nya sätt. Helldin (2010) menar att när man ser från skilda håll är det troligt att de olika bilder som konstrueras kompletterar, problematiserar och ökar förståelsen av företeelsen. Då samma fenomen eller forskningsobjekt studeras utifrån olika teoretiska grunder framkommer således skilda resultat, vilka tillsammans kan bidra till en sammansatt helhetsbild.

Den specialpedagogiska forskningen bedrivs utifrån olika perspektiv som samexisterar. Enligt min mening borde man dock i ökad utsträckning öppna för en perspektivering som leder till *ökat samarbete* mellan olika synsätt. Olika forskningsperspektiv och teorigrunder skulle då inte bara samexistera utan integreras och en komplex förståelse och en sammansatt bild av forskningsobjektet skulle kunna utvecklas. Forskning som integrerar olika forskningsperspektiv kan bidra till att det specialpedagogiska kunskapsområdet ytterligare ringas in och utvecklas. Det kan leda till större förståelse för specialpedagogikens utveckling och förutsättningar, medföra utökad utrymme för ideologi- och systemkritik och ökad förståelse för specialpedagogikens villkor och möjligheter i teori och praktik.

ett väletablerat och välfungerande samarbete mellan elevhälsa, skolans pedagogiska personal och skolans ledning. Elevhälsan bör vara en väl integrerad del av skolans hela arbete och insatserna kan vara av avgörande betydelse, inte minst för elever med funktionsnedsättning. I sitt arbete ska elevhälsan lägga stor vikt vid mer generellt inriktade uppgifter som rör elevernas arbetsmiljö, t.ex. skolans värdegrund och skolans arbete med kränkande behandling.

SPECIALLÄRARE OCH/ELLER SPECIALPEDAGOGER

På de flesta skolor finns i dag tillgång till en specialpedagog och/eller en speciallärare som har fördjupade kunskaper i specialpedagogik och som har ett särskilt uppdrag att arbeta med och ge stöd till de elever som anses behöva det. Efter SIA-utredningen (SOU 1974:53) var intentionen att vidga perspektivet på elever i svårigheter och vrida fokus från individen till hela skolan. En del i dessa ansträngningar var att 1990 ersätta den ettåriga utbildningen till speciallärare med en utbildning till specialpedagog på ett och ett halvt år. Specialpedagogens uppdrag var då och är fortfarande att handleda och samordna insatser för elever i behov av särskilt stöd. Det innefattar att ansvara för pedagogiska utredningar, analysera svårigheter på individ-, grupp- och skolnivå samt vara ett stöd vid upprättandet av åtgärdsprogram i samverkan med berörda aktörer. Specialpedagogens praktik innefattar att identifiera, analysera och medverka i arbetet med att undanröja hinder för lärande i olika lärmiljöer, utveckla verksamhetens lärmiljöer och stödja barn och elever i svårigheter. Specialpedagogen ska vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda, genomföra uppföljning och utvärdering och leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet och av skolans arbetsformer (SFS 2007:638) med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

Specialpedagoger och speciallärare kan ha handledning med enskilda lärare, men också grupphandledning med flera lärare eller förskollärare. Ahlberg (1999) ger en beskrivning av en specialpedagog och en grupp lärare som fortlöpande träffades under en termin. Handledningen innebar enligt specialpedagogen att gruppmedlemmarna tillsammans bildade

ett ”reflekterande team”.Handledningen tog formen av en professionell reflektionsprocess. Var och en av lärarna skulle i tur och ordning ta upp problemställningar som hade med den egna dagliga verksamheten att göra – en frågeställning eller ett problem som de upplevt i sin klassrumsvardag – och med gruppens hjälp få möjlighet att reflektera över problematiken. Vid handledningstillfällena såg specialpedagogen som sin uppgift att hjälpa lärarna att lyfta diskussionen, så att den inte enbart handlade om praktiska problem i vardagen. Samtal om teorier, undervisning och lärande varvades med diskussioner om varför det såg ut som det gjorde på skolan. Det fördes samtal om hur man kunde stödja elever i svårigheter, och episoder som inträffat i olika undervisningssituationer lyftes fram och diskuterades. Förutom didaktiska frågor flätades teman som respekt, kunskapssyn, människosyn och samarbete med föräldrar in i samtalen. Lärarna försökte värdera och generalisera de händelser som beskrevs och lära av varandras erfarenheter. Lärarnas beskrivningar av sina erfarenheter ledde till förhandlingar om hur man skulle uppfatta vad som inträffat. Lärarna utvecklade då ibland men inte alltid en gemensam förståelse av händelserna.

Det framkom av utvärderingen att samtliga lärare som deltagit var mycket positivt inställda till samtalen och att lärarrollen stärktes. Lärarna insåg att de inte var ensamma om problemen och enbart vetskapen om att man är förstadd någonstans ger en styrka att arbeta vidare. De poängterade att man ger och tar av varandra och får nya infallsvinklar på problem som uppkommer i det dagliga arbetet. Samtliga menade dock att det inte är alla problem som kan lösas genom att man reflekterar och samtalar om dem. Reflektion och pedagogiska samtal tycks dock vara en väg som leder till kunskapsutveckling och till ökad förståelse för den problematik som diskuteras. Konfrontationen av tankar och skilda erfarenheter i en grupp där deltagarna har gemensamma såväl som unika erfarenheter innebär att kunskapsprocessen får näring och kan bära frukt.

En ny förändrad speciallärarutbildning infördes vid många av landets universitet och högskolor 2007/2008/2009. Specialläraren har främst fokus på elevernas lärande och individuella behov inom specifika äm-

Sammanfattande reflektioner – organisering av specialpedagogiska insatser

Skolan har skyldighet att ge särskilt stöd till de elever som har svårigheter att nå målen för utbildningen. Det särskilda stödet kan utformas på en mängd sätt, men syftet är i de flesta fall att stödja eleverna så att de kan nå upp till kunskapskraven i kursplanerna. För att kunna möta alla elevers olikheter är det naturligtvis av intresse eller rent av nödvändigt att ta reda på varje elevs förutsättningar för lärande och hur eleven lyckas med skolarbetet. I vissa fall behövs kanske även en kategorisering av eleverna, som när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter. Det finns dock en risk med att skolans uppdrag i alltför hög grad inriktas mot att kartlägga och dokumentera olikheter. Om intresset i alltför stor utsträckning riktas mot test, kartläggningar och bedömningar, tas dels mycket tid från undervisningen, dels kan begrepp som normalitet, avvikelse och differentiering få alltför avgörande betydelse i det specialpedagogiska arbetet. För specialpedagogiken är frågor om kategorisering, differentiering och individualisering ständigt aktuella, då många skolor står inför utmaningen att hantera frågor om stöd och kompensatoriska åtgärder utan att elever blir utsatta för marginalisering och särskiljning.

En betydelsefull aspekt är också att en elevs självförtroende, motivation och intresse påverkar prestationerna, vilket jag nämnde i bokens inledning. Att i alltför stor utsträckning bli utsatt för negativa omdömen och ständigt få klart för sig att man inte klarar målen kan bidra till en negativ självbild med bristande självtillit, vilket kan bli ett hinder i skolarbetet. Den ökande bedömningen och kartläggningen kan således ha negativ påverkan på undervisningen, elevernas prestationer och specialpedagogikens arbete i riktning mot en skola för alla. Man kan fråga sig vilken värdegrund som gestaltas när det endast är bedömningar och värderingar av elevers beteenden och prestationer som fokuseras i skolans vardagliga arbete.

Det finns viss enighet bland forskare om att tidiga insatser är av avgö-

ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv (Möllås, 2009; Nordevall, 2011). I båda studierna synliggjordes att elevers lärande och delaktighet är kontextuella och situationsbundna. Kommunikation och samspel på olika nivåer och i olika sammanhang i skolan fick konsekvenser för elevernas delaktighet och lärande genom att verka i riktning mot inkludering eller exkludering.

Lärande som kulturellt, institutionellt och socialt situerat

Centralt i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet står fem teser om *människors lärande*, vilka även kan kännas igen i det sociokulturella perspektivet. Inom KoRP relateras teserna huvudsakligen till förskolan och skolan som institutioner och verksamheter.

- Människors lärande är diskursivt, vilket innebär att det är beroende av historiska, kulturella och sociala sammanhang.
- Människors lärande är situerat, vilket innebär att det är situationsbundet.
- Människors lärande är huvudsakligen socialt, vilket innebär att det sker i interaktion med andra.
- Människors lärande är medierat, vilket innebär att det förmedlas genom stöd och hjälp av medierande verktyg.
- Människors lärande är positionsbundet, vilket innebär att det påverkas av sociala sammanhang och villkor, individuella omständigheter och relationer till andra.

I det följande utvecklas och diskuteras dessa teser och hur de kan relateras till specialpedagogisk verksamhet och till elever i behov av särskilt stöd.

Människors lärande är diskursivt, vilket innebär att det är beroende av historiska, kulturella och sociala sammanhang. Tänkande och föreställningar är framväxna ur människans kultur och därmed färgade av de intellektuella och fysiska redskap som kulturen erbjuder (Säljö, 2000). Detta medför t.ex. att synen på elever i behov av särskilt stöd i skolan visserligen är influerad av tidigare medicinsk-psykologiska synsätt, men dessutom av

dagens idé om en skola för alla – en inkluderande skola. *Konsekvensen i praktiken* för elever i behov av särskilt stöd är att det i en viss situation kan finnas olika syn på hur en god lärmiljö för dessa elever ska organiseras. Synsätt som har sitt ursprung i olika sätt att se på människors olikheter.

Människors lärande är situerat, vilket innebär att det är situationsbundet. Tänkande, handlande och lärande ses som situerade i sociala praktiker. Människors föreställningar och kunnande ses därmed som införlivade i den kultur som de är en del av och lärande och kunnande knyts till specifika situationer med olika krav, förväntningar och villkor. Enligt Säljö (2000) skapas i institutionella verksamheter som skolan diskursiva praktiker där lärandet är situerat och kontextbundet²⁹. Lärandet i skolan handlar i detta perspektiv inte enbart om att kunna tillgodogöra sig ett undervisningsinnehåll, utan snarare om att hantera hela situationen. *Konsekvensen i praktiken* för elever i behov av särskilt stöd³⁰ är att det vid organisering av undervisning inte är fruktbart att enbart se till den enskilde elevens kunskaper och färdigheter. Även den sociala interaktionen och samspelet mellan olika nivåer och kommunikativa kontexter i skolans verksamhet måste beaktas.

Människors lärande är huvudsakligen socialt, vilket innebär att människor lär och utvecklas i interaktion med andra. Enligt Lave och Wenger (1991) kan lärande beskrivas som att människor deltar i sociala lärprocesser och blir en del av en gemenskap där kunnande och färdigheter utvecklas och identitetskänsla skapas. *Konsekvensen i praktiken* för elever i behov av särskilt stöd är att de borde få möjligheter att känna tillhörighet och känna delaktighet i skolsituationen. De måste vara medskapande i aktiviteter av olika slag och skapa relationer med kamrater och lärare, men de måste också få diskutera specifika undervisningsinnehåll och specifika arbetsuppgifter. De kan då gradvis förstå och skapa sig en allmän idé om vad

29 Begreppet kontext är svårt att precisera. Enligt Säljö (2000, s. 129) betyder det ordagrant "det som omger". Han menar att begreppet ska kopplas till mänskliga praktiker och att situationer är kontextbundna. Situationer är alltså bundna till en kontext som innebär att vi har vissa förväntningar på oss och att vi utifrån detta beter oss på olika sätt.

30 De konsekvenser som nämns gäller alla elever, men behöver särskilt uppmärksammas när det gäller elever i behov av särskilt stöd.

som konstituerar skolpraktiken och de krav och förväntningar som ställs.

Människors lärande är medierat, vilket innebär att det förmedlas genom stöd och hjälp av medierande verktyg. Språket är det viktigaste verktyget och utgör grundvillkoret för att lärande ska kunna ske. Tänkande, erfارande och lärande är bundna till språk och kommunikativa processer. Lärande sker i sociala praktiker där tänkandet är medierat (förtolkat, förmedlat) av kulturella resurser såsom fysiska och språkliga redskap som vi använder för att skapa förståelse och kunna agera i omvärlden (Wertsch, 1998). *Konsekvensen i praktiken* för elever i behov av särskilt stöd är att undervisningen borde organiseras så att de får använda språket på ett sätt som främjar förståelse. En genomtänkt organisering av de medierande verktyg som används för att skapa en god lärandemiljö är extra nödvändig för dessa elever. Det handlar då inte enbart om språkliga verktyg utan också om estetiska uttrycksformer, tekniska hjälpmedel, undervisningsmaterial och annat som bidrar till att konkretisera undervisningen och som kan underlätta för eleverna att skapa förståelse och mening i situationen. Det handlar om att kombinera språklig och praktisk interaktion och försöka arrangera undervisningen så att eleverna kan delta i dialogen i klassrummet och bli en del av lärandegemenskapen.

Människors lärande är positionsbundet, vilket innebär att det påverkas av sociala sammanhang, individuella omständigheter och relationer till andra. I alla de sammanhang som elever under skoldagen befinner sig i samspelar de med lärare och kamrater och intar en social position som leder till ett identitetsskapande. Som tidigare nämnts beskriver Alexandersson (2011) hur en elev som är inskriven i särskolan interagerar och kommunicerar med sina kamrater och lärare i en vanlig grundskolemiljö och placerar sig i skilda *positioner* i olika lärsituationer. Johansson (2009) beskriver hur elever i gymnasieskolan möter olika krav och förväntningar både när det gäller prestationer och sociala relationer. Positioneringsprocesser och positioner för gymnasieelevers identitetsskapande gestaltas och utvecklas på skilda sätt under utbildningstiden, beroende av vilket program de studerar på, men kan också relateras till förekomst av särskilt stöd och till kön, social bakgrund och etnicitet. *Konsekvensen i praktiken* för elever i behov av särskilt stöd är att det behövs en omstrukturerings av skolsituationen.

- Skolverket (2013). *Särskilt stöd i grundskolan*. Utbildningsstatistikenheten Dnr 71- 2013:28.
- Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes
- Skolvärlden (2012). *Diagnoshysterin: Dubbelt så många utredningar görs*. www.skolvärlden.se. Stockholm: Lärarnas riksförbund.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education*. Denver: Denver Love Publishing Company.
- Skrtic, T. (1995). *Disability and democracy: reconstructing (special)education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande om skolans inre arbete/SLA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukat, K-G. (1974). *Självinstruerande specialundervisning – SISU*. Göteborgs universitet.
- Stukat, K-G. (2005). *Såsom i en spegel. Specialpedagogisk utveckling under 80 år reflekterad i nordisk tidskrift för Specialpedagogik och dess föregångare Hjälpsskolan-Saerskolen - Vaernskolen*. Stockholm: Nordiska förbundet för specialpedagogik.
- Svenska hjälpskoleförbundets tidskrift* (1947).
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca 10+*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2006:2. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Svenska Uneskorådet (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till utbildning för alla*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Szönyi, K. & Söderkvist Dunkers, T. (2012) (red.). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Forsknings-

- och utvecklingsrapport. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. 2 uppl. 2010. Stockholm: Norstedts.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Utbildningsdepartementet (2013). *Pressmeddelande från regeringen*. www.regeringen.se/sb/d/16843/a/208665.
- Weber, M. (1949). "Objectivity" in social Science and Social Policy. I E. A. Shils & H.A. Finch (Eds). *The methodology of Social Sciences*. New York: New York free press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wennergren, A-C. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag. En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö*. Luleå: Luleå tekniska universitet, institutionen för pedagogik och lärande.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wolff, U. 2005. *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zetterqvist Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi*. Linköping Studies in Art and Sciences, 209. Linköping: Linköpings universitet.
- Åberg, K. & Ahlberg, A. (2002). *Kompetens att möta barn och elever i behov av särskilt stöd. En utvärdering av Skolverkets stöd till kompetensutveckling inom Elis-projektet*. Stockholm: Skolverket.