

Specialpedagogiska rapporter
Nr 4
Januari 1997 (2:a upplagan)


ISSN 1104-6759

SPECIALPEDAGOGISKT ARBETE I GRUNDSKOLAN

EN STUDIE AV FÖRUTSÄTTNINGAR, GENOMFÖRANDE
OCH VERKSAMHETSINRIKTNING

Bengt Persson

Andra omarbetade upplagan

**TILLHÖR REFERENSBIBLIOTEKET
UTLÅNAS EJ**

Göteborgs universitet
Institutionen för specialpedagogik



Specialpedagogiska rapporter
Nr 4
Januari 1997 (Andra upplagan)

ISSN 1104-6759

SPECIALPEDAGOGISKT ARBETE I GRUNDSKOLAN

—

EN STUDIE AV FÖRUTSÄTTNINGAR, GENOMFÖRANDE OCH VERKSAMHETSINRIKTNING

Delrapport från projektet
Specialundervisningen och dess konsekvenser (SPEKO)

Bengt Persson

Andra omarbetade upplagan

Göteborgs universitet
Institutionen för specialpedagogik

Box 300 441 35 Göteborg
tel. 031 - 773 2317

ABSTRACT

Title: Special Education in the Comprehensive School – A study of its prerequisites, practice and direction of action

ISSN: 1104-6759

Language: Swedish

Keywords: Special education, deviance, resource allocation, policy, discourse, curricula, individual educational plans, evaluation.

The aim of this study is to analyse the ways in which different groups of professionals in the Swedish comprehensive school system conceive and describe the special educational activities taking place in their schools. 27 special education teachers/educators, 35 classroom teachers and 18 principals were interviewed and local curricula as well as developmental work plans for special education in the investigated schools were collected.

The statements by the interviewees were analysed with respect to differences and similarities before being arranged in categories (representing different qualitative aspects) and groups (representing sets of related categories). In addition, the interviews with the special education teachers/educators were analysed to determine the focus of their work.

The results indicate that special education activities are highly dependent upon the policies of the local school. When there existed harmonizing policies supported by the principals, the special education teachers/educators were encouraged to widen their focus of work to include not only the pupil, but also the environment encircling the pupil e.g. the class or the entire school and what is more, the ways of planning for and working in regular teaching.

The extent of the special education activities taking place in the schools was highly dependent upon tradition, organizational structure and teaching duties as well as the actual need for help. The most common reason for pupils receiving special education is that they exhibit difficulties in reading, writing and mathematics. It also appears that the proportion of pupils with socioemotional problems who need special education is steadily increasing. A major responsibility resting on the special education teachers/educators is to help the class teachers to solve acute situations by separating the pupil from his/her class.

Most of the time spent on special education lessons is devoted to reading and writing with these activities being most common in the upper grades.

Systematic evaluation and the drawing up of individual educational plans appear to be quite rare.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	1
SPECIALPEDAGOGIK SOM KUNSKAPSOMRÅDE	3
Vad är specialpedagogik?	3
Specialundervisningens framväxt i det svenska skolväsendet	7
Tidigare forskning	8
Internationella jämförelser	13
Samhället och specialpedagogiken	14
Samhällsekonomiska och politiska skäl att stödja svaga grupper	15
Specialundervisning och utbildningshandikapp	17
Urvalskriterier för specialpedagogiska insatser	18
Specialpedagogik – en policyfråga?	20
Lärares professionalism	23
Specialpedagogisk professionalism	25
Utvärdering	27
SPECIALPEDAGOGISK FORSKNING	30
Den specialpedagogiska forskningens inriktning och tillgänglighet	30
Den specialpedagogiska forskningens speciella förutsättningar	33
Kvalitativa eller kvantitativa forskningsmetoder	36
Teori – praktik	37
UNDERSÖKNINGENS SYFTE, UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE	40
Syfte och problemställningar	40
Pilotstudier	41

Tidpunkt för genomförandet	41
Urval av kommuner och rektorsområden	42
Val av intervjupersoner	43
Intervjuarna	43
Intervjuerna	43
TEORETISK RAM	45
Michel Foucault och synen på avvikelser	45
Foucault och humanvetenskaperna	48
Diskursanalys och pedagogik	49
Diskurs och maktförhållanden	50
Diskurs och språkbruk	52
Kritiken mot Foucault	52
Specialpedagogik som diskurs	53
Skolan och läroplanen som diskurs	54
METODVAL	57
Etiska överväganden	57
Genomförande av intervjuerna	58
Analysarbetet	60
Från rådata till kategorier	65
Kategoriseringsschemat	66
Resultatdelens uppläggnig och innehåll	68
Validitet och reliabilitet i kvalitativ forskning	68
RESULTAT	71
Resultat av intervjuerna	71
1. Hur definieras begreppet specialpedagogik/specialundervisning?	72
2. På vilket sätt skiljer sig specialpedagogisk verksamhet från klassundervisning?	75
3. Vad är det som bestämmer vilka elever som skall få specialpedagogisk hjälp?	81
4. Vilket är den specialpedagogiska verksamhetens innehåll?	88
5. Vilka faktorer avgör de specialpedagogiska insatsernas omfattning?	98
6. I vilka former bedrivs den specialpedagogiska verksamheten på skolan?	106

7. Hur är verksamheten förankrad i lokala styrdokument?	111
8. Hur arbetar man med åtgärdsprogram?	115
9. Hur utvärderas den specialpedagogiska verksamheten?	116
Lokala styrdokument – kommunala skolplaner	119
Arbetsplaner och utvecklingsarbeten	126
Lokala arbetsplaner	127
Lokalt utvecklingsarbete	128
Den specialpedagogiska verksamhetens objekt	129
Individen	131
Klassen/gruppen	132
Skolan	134
Omgivningen utanför skolan	134
Förutsättningar för en vidgad specialpedagogisk roll	135
 DISKUSSION	 136
Den officiella diskursen och motdiskursen	137
Den specialpedagogiska verksamhetens relation till styrdokumentet	140
Skoldiskurs – befattningsdiskurs	142
Kompetens – professionalism	146
Diagnostisering	147
Att komma ikapp de andra	148
Den specialpedagogiska myten	150
Hur hanteras normalt förekommande variation?	151
Slutord	153
 REFERENSER	 155
 BILAGOR	

FÖRORD

Föreliggande rapport är resultatet av ett samarbete mellan institutionerna för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Projektet *Specialundervisningen och dess konsekvenser (SPEKO)*, inom vilket denna rapport är en delstudie, initierades av professor Ingemar Emanuelsson (projektledare) under våren 1992 och genomförs på uppdrag av Skolverket. Inom ramen för en forskarutbildningskurs i specialpedagogik diskuterades projektets uppläggning och inriktning och ett mindre antal pilotstudier genomfördes.

Datainsamlingen genomfördes under fyra veckor i april och maj 1993 av medarbetare vid institutionen för specialpedagogik samt studenter på påbyggnadsutbildningarna i pedagogik respektive specialpedagogik. Under sommaren och hösten samma år vidtog det omfattande arbetet med att systematisera materialet och påbörja analysen. Det angelägna i att under relativt kort tid utföra fältarbetet, kom att innebära att många personer blev inblandade i projektet och utan deras hjälp hade arbetet inte varit möjligt att slutföra.

Jag vill här tacka alla dem som deltagit i detta arbete. Rektorer och lärare som delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter i intervjuerna, kollegor och studenter som genomfört fältarbetet, utgör tillsammans en viktig förutsättning för att projektet skulle kunna genomföras. Ett särskilt tack till Jan-Åke Klasson som deltagit i det inledande systematiserings- och analysarbetet, Ulla Lahtinen vid Åbo Akademi som kommit med kloka synpunkter på databearbetningen och Ingemar Emanuelsson som lugnt lotsat arbetet framåt och fått mig att hela tiden upptäcka nya dimensioner i materialet.

En person som under många år betytt mycket för mitt arbete inom det specialpedagogiska området är Stieg Mellin-Olsen vid universitetet i Bergen. Stieg gick bort innan vi hann slutföra våra projekt men jag vill ändå uttrycka min tacksamhet för det engagemang han visat mig under de år jag arbetat med pedagogiska frågor inom skilda områden.

När nu den andra upplagan av rapporten är färdig, är detta i hög grad tack vare att Rolf Helldin vid Lärarhögskolan i Stockholm kritiskt granskat och kommit med värdefulla synpunkter på den första versionen.

Alingsås i januari 1997

Bengt Persson

INLEDNING

Under 1960-talet genomgick det svenska skolväsendet sin hittills mest genomgripande förändring. Det var då som det gamla parallellskole-systemet övergavs och en nioårig enhetsskola infördes. Beslutet om införandet av grundskolan togs av en enig riksdag i likhet med de flesta skolpolitiska beslut i Sverige under denna tid.

Riksdagsbeslutet kan ses som en manifesterad politisk viljeyttring att demokratisera skolan. Men det ideologiska motivet för skapandet av en sammanhållen enhetsskola kan diskuteras. Det fanns hos många riksdagsledamöter och skolsakkunniga en uppriktig ambition att demokratisera skolan, men lika tungt vägde förmodligen konsekvenserna av de ökande svårigheterna man erfor i realskolorna. Ursprungligen var denna skolform avsedd för en elit som skulle ges kompetens och behörighet för kommande universitetsstudier. Emellertid sökte sig under 1940- och 50-talet ofta mer än hälften av årskullarna till realskolan med ökande utkuggning, kvarsittning och lärarbrist som följd. Det finns alltså anledning att tro att det var flera samverkande skäl som bidrog till att grundskolan kom att genomföras relativt snabbt och friktionsfritt i vårt land.

Den fråga som starkast präglade grundskoledebatten under 1960- och 70-talet var differentieringsfrågan. Det grundläggande problemet var inte hur de elever som hade dåliga studieförutsättningar skulle klara sig, utan om den nya skolan skulle förmå ge de studiebegåvade eleverna lika goda studieresultat som den gamla realskolan. Att ambitionen inte var att skapa en skola för riktigt alla visas av att barn med låg begåvning, utvecklingsstörning eller handikapp av andra slag fortfarande hänvisades till särskilda skolor eller klasser och att det aldrig övervägdes att inlemma dessa elevgrupper i grundskolan.

Det visade sig snart att grundskolan mycket väl kunde tillgodose de studiebegåvade elevernas krav och förväntningar. I internationella kunskapsmätningar hävdade sig dessa elever bra. Problemet uppstod istället "i andra ändan". De elever som av olika skäl erfor svårigheter i

skolarbetet utgjorde ofta oöverstigligena problem för lärarna i klasserna. Detta fick till följd att dessa elever erbjöds undervisning av särskilt slag, specialundervisning. Under grundskolans första tio år ökade andelen elever i specialundervisning så kraftigt att man började ifrågasätta om grundskolan verkligen kunde klara av alla barn.

De specialpedagogiska insatserna har fortsatt att ligga på en kvantitativt hög nivå. I samband med att den tredje grundskoleläroplanen (Lgr 80) successivt ersätts med en ny (Lpo 94), finns goda skäl att studera hur den specialpedagogiska verksamheten i grundskolan gestaltar sig. Det övergripande syftet med denna studie är då att söka belysa och förstå motiveringar för specialpedagogiska insatser, elevurval, hur verksamheten bedrivs, vad som påverkar dess omfattning och innehåll samt hur den planeras, dokumenteras och följs upp.

Det finns olika vägar att nå kunskap i dessa frågor. Ett sätt skulle kunna vara att fråga de elever som fått specialundervisning om hur de själva upplevt eller upplever sin skolsituation. Ett annat sätt kunde vara att observera verksamheten för att på det sättet försöka få en bild av vad som sker. Med utgångspunkt i studiens syfte föll emellertid valet på att intervjua personer som i någon mening är involverade i och har inflytande över den specialpedagogiska verksamheten ute på skolorna. Den empiriska undersökningen utgörs därför av 80 intervjuer med olika befattningshavare i ett antal skolor.

Rapporten är disponerad så att jag inledningsvis ger en översikt över det specialpedagogiska området. Jag belyser i det första kapitlet specialpedagogiken historiskt, politiskt-ideologiskt och samhällsekonomiskt för att i det andra kapitlet ta upp frågor i samband med specialpedagogisk forskning. I det tredje kapitlet redovisas undersökningens syfte, uppläggning och genomförande med avseende bl a på motiveringar för urval av kommuner, skolor och befattningshavare. Kapitel fyra behandlar den teoretiska ramen där jag tar min utgångspunkt i Foucaults diskursteori och beskrivning av avvikelser som tids- och rumsberoende fenomen. Kapitel fem behandlar metodvalet och resultatet redovisas i det sjätte kapitlet som är upplagt så att intervju svaren redovisas under nio huvudfrågor. I avslutningskapitlet diskuteras studiens resultat mot bakgrund av skolans samhällsfunktion och den teoretiska referensramen.

KAPITEL I

SPECIALPEDAGOGIK SOM KUNSKAPSOMRÅDE

Vad är specialpedagogik?

Frågan om vad som utgör det speciella i specialpedagogiken är ett i pedagogiska sammanhang inte ovanligt ämne för diskussion och meningsskiljaktigheter. Att specialpedagogik som kunskapsområde har utvecklats ur och har en nära koppling till pedagogik, är väl de flesta ense om. Däremot är uppfattningen om bl a dess funktion i olika utbildningsmiljöer inte lika okontroversiell.

På vad sätt skiljer sig specialpedagogik från pedagogik i allmänhet? Finns det anledning att tala om någon speciell pedagogik för vissa grupper och vari ligger i så fall det speciella? Om man betraktar specialpedagogik utifrån skrivningen i regeringens proposition 88/89:4 blir definitionen tämligen vid. Det skulle då vara insatser för elever som faller

utanför den naturliga variationen i olikheter (Prop. 1988/89:4, s. 80).

Detta resonemang innebär att det är problem av högst varierande slag som specialpedagogiken har att hantera, alltifrån inlärningssvårigheter beroende på låg begåvning till sociala störningar vars förklaring kan ligga i skolmiljön. Freeman & Gray (1989) skriver:

Problems of what constitute **special educational needs** arise, since there are difficulties in each component of the phrase. 'Special' has certain connotations relating to difference in a negative sense. If the child is outside the range of acceptability for the teacher, then the child can be defined as special... ...'educational' is also problematic, since it can be used to refer to education in the broadest sense, schooling or even to a part of schooling which is within certain curriculum areas, notably core areas... ...it is the devaluing aspect of the term [needs] which implies that the individual is needy, and is consequently powerless regardless to the context within which the identification took place, that is most contentious. (s. 1)

Att försöka sig på en generell definition av termen specialpedagogik eller specialpedagogiska behov är således svårt. Vad vi emellertid kan konstatera när det gäller dess funktion är att specialpedagogiska insatser är avsedda att sättas in där den vanliga pedagogiken inte bedöms räcka till.

I 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT) görs följande definition:

Specialpedagogik är inte längre en annorlunda pedagogik för vissa och relativt få elever. Den är ett medvetet prövande och vidareutvecklande av allmänna pedagogiska teorier i sökande efter det ökade stöd som många elever under längre eller kortare tid kan behöva i sin naturliga omgivning. Specialpedagogik blir då något som präglar vardagsarbetet för all skolans personal. Att så sker utgör ett ansvar för all skolans personal men ankommer speciellt på den särskilt utbildade läraren, på specialpedagogen och specialläraren. (SOU 1978:86, s. 279)

Den specialpedagogiska definitionsfrågan är problematisk ur flera aspekter. Dels utgör specialpedagogiken ett *tvärvetenskapligt* kunskapsområde som hämtar sin teori från discipliner som psykologi, sociologi, medicin m fl. Dels är specialpedagogiken *politisk-normativ* eftersom den handlar om hur samhället och dess medlemmar uttrycker hur människor med avvikelser av olika slag skall ha det nu och i framtiden. Sist men inte minst viktigt har specialpedagogiken att uppfylla en mängd *funktioner* i samhälle och skola, vilka inte alltid är klart uttryckta.

Den funktionella aspekten har i flera sammanhang lyfts fram som ett hinder för utveckling av det specialpedagogiska kunskapsområdet. Skrtic (1991) menar att specialpedagoger, för att förstå och kunna utveckla fältets potentiella möjligheter, först av allt måste avtäcka och frigöra sig från de begränsningar som ligger i specialpedagogikens funktionella och professionella dimensioner. Vidare menar Skrtic att specialpedagogiken kan vara kontroversiell i relation till den vanliga pedagogiken (regular education) eftersom den kan bidra till att den senare tvingas konfronteras med sina egna misslyckanden. Med stöd av den franske filosofen och idéhistorikern Michel Foucault hävdar Skrtic vidare att

...the most insightful way to understand society is to consider it from the perspective of the professions that have emerged to contain its failures. In this sense, special education can be understood as the profession that emerged ... to contain the failure of public education to educate its youth for full political, economic, and cultural participation in democracy. (s. 24).

Genom att kritiskt granska och försöka förstå motiv för specialpedagogisk verksamhet, kan vi alltså få ökad kunskap om hur den kris som västvärldens utbildningssystem befinner sig i kan, om än inte lösas, så åtminstone lindras. Genom att blottlägga och analysera organisatoriska brister i skolan och effektivisera dess verksamhet skulle sannolikt bättre förutsättningar skapas för en utbildning som omfattar alla barn.

Clark, Dyson, Millward & Skidmore (1995) kritiserar Skrtic's organisatoriska paradigm och menar att detta endast är ytterligare ett försök att via ett paradigmskifte lösa skolans problem. Det organisatoriska paradigmets har tillkommit som en reaktion på ett socio-politiskt paradigm (se t ex Tomlinson, 1982; Barton & Tomlinson, 1984) inom vilket strukturella skillnader i samhället anses återspeglas i institutionella verksamheter som t ex skolan. Det socio-politiska paradigmets i sin tur avlöste ett psykologiskt-medicinskt paradigm (se t ex Schonell, 1942) där specialpedagogikens uppgift att avhjälpa individbundna brister fokuserades.

Författarna hävdar att historien borde ha lärt oss att vart och ett av dessa paradigm är otillräckligt för att förstå och förklara det specialpedagogiska områdets komplexitet. Vidare menar man att samtliga tre perspektiv kännetecknas av reduktionism i relation till såväl specialpedagogiska behov som åtgärder i syfte att tillfredställa sådana behov. Förenande är en "patologisering" vilken kräver behandling och vad som skiljer

perspektiven åt är enbart objekten för patologiseringen. Det är vidare tveksamt om konsensus eller ens en stabil "bästa lösning" kan uppnås. Snarare, menar författarna, skall olika uppfattningar konfronteras med varandra för att ge underlag för en dialog vilken i sin tur kan utveckla ny förståelse och nya handlingsstrategier. Det är i den praktiska verksamheten en sådan utveckling äger rum och inte inom akademien och författarna skriver:

The task in schools, therefore, may be much more one of surfacing and testing assumptions, of advocating, resisting and reconstructing resolutions than of building consensus around supposed solutions. (s. 95).

Stainback & Stainback (1990) hävdar att begreppet *special education* (specialpedagogik eller specialundervisning) borde ersättas med *inclusive education* för att markera att det handlar om hel och full delaktighet

...in a mainstream that is sensitive, flexible, and adaptive to unique needs where all students can receive whatever support and assistance they may need to fulfil their potential and develop friendship with their peers. (s. 20).

Den specialpedagogiska terminologin karakteriseras av begrepp som står för separation, fragmentering och avvikelser, alla negativt laddade och belastade i det pedagogiska språket. Vidare, säger Stainback & Stainback, att eftersom specialundervisningen fungerat som ett parallellt system i skolan under så lång tid så har kunskapen att möta barns varierande behov i många fall gått förlorad. Tillgång till experter på "särskilda behov" har medfört att klasslärare lärt sig att "tänka bort" dessa elever i sin undervisningsplanering.

En OECD-rapport från 1995 slutligen, åskådliggör komplexiteten i begreppet specialpedagogik som där beskrivs som ett "cascade system" (s. 27) innefattande ett stort antal åtgärder från särskilt tillrättalagd undervisning till kvalificerad rådgivning och stöd åt klass- och ämneslärare. I rapporten presenteras specialpedagogiska åtgärder och integreringssträvanden i 21 OECD-länder. Genomgående kan konstateras att specialpedagogisk verksamhet tar sig olika uttryck mot bakgrund av såväl nationell utbildningspolitik som historiska och kulturella skillnader.

Specialundervisningens framväxt i det svenska skolväsendet

Specialundervisningen i den svenska skolan bör ses i relation till samhällets demokratiseringsprocess. Den är med andra ord en politisk och ideologisk företeelse. Decennierna kring sekelskiftet diskuterades livligt huruvida de svaga och lågt begåvade barnens närvaro i folkskolan skadade dess rykte. Från lärarhåll påpekades att dessa barn kunde verka hämmande på undervisningen och att de därmed kunde utgöra en belastning för de normala barnen. (Stukát & Bladini, 1986, s. 6).

1946 års skolkommision (SOU 1948:27) såg positivt på specialundervisningen som ett alternativ till den allt vanligare kvarsittningen. Man betraktade vidare den s k linjedelningen som en mindre lämplig väg att anpassa utbildningen till vars och ens förutsättningar. I stället förordades en individualiserad undervisning inom klassens ram. Man kan redan här se den riktningförändring inom utbildningsväsendet som senare skulle bli "En skola för alla".

Kommissionens rapport är dock motsägelsefull. En fortsatt och utökad satsning på hjälpklasser för de lågt begåvade barnen sågs som en önskvärd utveckling, eftersom dessa barn kunde förväntas få en mer harmonisk skolgång i sådana grupper.

1957 års skolberedning (SOU 1961:30) föreslog en differentierad specialundervisning¹ mot bakgrund av att orsakerna till att elever fick skolsvårigheter främst ansågs ligga hos eleven själv. Under den period när grundskolan genomfördes, växte specialundervisningen mycket kraftigt och organisationsformen "samordnad specialundervisning" infördes under 70-talet. Med detta avsågs en undervisning i huvudsakligen matematik och svenska bedriven av speciallärare med särskild undervisningsmateriel och i långsamt tempo. Lgr 69 förordade dessutom en ökad integration av elever med olika former av handikapp i de vanliga klasserna. Man uppmärksammade också miljön i skolan som en möjlig orsak till elevers svårigheter att nå upp till skolans krav.

Specialundervisningens kvantitativa expansion var följden inte enbart av ett behov av att differentiera undervisningen utan även av generösa statsbidragsbestämmelser. Den ökade satsningen på specialundervisning fick emellertid inte förväntade effekter vilket oroades och ifrågasattes av statsmakten. Regeringen beslöt att tillsätta en utredning om

¹ Trots att 1957 års skolberedning till skillnad från skolkommisionen förordade en odifferentierad grundskola, ansågs den differentierade specialundervisningen i form av specialklasser nödvändig. Bland de typer av specialklasser som fanns kan nämnas skolmognadsklass, hjälpklass, hörselklass, synklass, obs-klass och läsklass.

”skolans inre arbete” (SIA) i vilken kritiska synpunkter på specialundervisningen framfördes:

Idag erhåller mellan 35 och 40 procent, ibland upp till 60 procent av eleverna i grundskolan tidvis undervisning på timmar som kallas specialundervisning. Samtidigt med denna kvantitativa expansion har ordet förlorat sin innebörd av specialpedagogisk metodik. Endast 27 procent av undervisningen utförs av specialutbildade lärare. (SOU 1974:53, s. 120).

SIA-utredarna framhöll vikten av att den specialpedagogiska metodiken genomsyrade skolans hela verksamhet och i analysen av skolsvårigheter framfördes behovet av att se över skolans mål, organisation och arbetsformer.

I Lgr 80 tonas skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning ytterligare ner och specialundervisningens viktigaste mål blir att *motverka att barn får svårigheter i skolan*. Dessutom betonas vikten av att de barn som får specialpedagogisk hjälp så fort som möjligt får återgå till vanlig undervisning.

Tidigare forskning

Någon mer omfattande undersökning av specialpedagogikens roll i grundskolan i relation till Lgr 80 har inte genomförts. Inte heller har jag funnit någon studie som fokuserat elevurvalet till specialundervisningen med avseende på vilka individuella avvikelser som är så svårhanterade inom ramen för vanlig undervisning, att specialpedagogiska åtgärder krävs. Förutom Ingemar Emanuelssons doktorsavhandling *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv* (Emanuelsson, 1974) och Gunnar Stangviks avhandling *Self-concept and school segregation* (Stangvik, 1979) som båda kommer att behandlas längre fram i detta kapitel, är det emellertid fyra undersökningar som förtjänar att nämnas:

Ström (1993) har studerat speciallärarnas arbete (främst vad avser fokus för arbetet) på svenskspråkiga högstadieskolor i Finland. Ströms resultat visar att arbetet domineras av undervisning som i allt väsentligt följer undervisningen i klasserna. Detta ger upphov till motsättningar eftersom speciallärarna upplever sig inte kunna tillgodose både elevernas behov av och ämneslärarnas förväntningar på stödåtgärder. Om specialunder-

visningen organiseras som ett "individcentrerat åtgärdssystem" (s. 82) tvingas verksamheten leva med en ständig brist på resurser. De problem som speciallärarna upplevde som allvarligast var förutom resursbristen samarbetssvårigheter och rollkonflikter.

Ett allvarligt problem är enligt Ström kombinationen av specialundervisningens och speciallärarnas låga status. Det förra grundas i att specialundervisning sätts in för dem som av olika skäl inte kan leva upp till skolans krav och det senare i ämneslärarnas bristande tilltro till speciallärarnas kompetens. Man ifrågasätter om de har tillräckliga kunskaper i t ex svenska, matematik och engelska för att undervisa elever på högstadiet. Ett sätt att komma tillrätta med detta skulle enligt Ström vara att rikta verksamheten till alla elever i skolan och inte bara till dem som har svårigheter, dvs att "specialundervisningselever" rekryteras även bland elever som i skolsammanhang kan förväntas ha hög status. Vidare föreslås specialläraren få en mer aktiv roll som handledare i specialpedagogiska frågor för att få ett specialpedagogiskt synsätt att influera skolarbetet på flera nivåer.

Holmberg (1983) har i sin doktorsavhandling *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok* också studerat specialundervisningen på grundskolans högstadium. Studien bygger på analyser av hennes egen dagbok och fokuserar främst skälen till att vissa elever får specialundervisning, verksamhetens förlopp samt interaktionen mellan de inblandade vuxna. Holmberg finner att de främsta skälen till att specialundervisning behöver sättas in, är att eleverna av olika skäl inte uppfyller de krav som skolan ställer på dem, vilket inte sällan får som konsekvens att de börjar skolka. Specialundervisningen inriktas därför på att försöka få eleverna tillbaka till skolan bl a genom att inrätta klinikundervisningen så att den blir så "hemlik" som möjligt och därefter anpassa undervisningen så att den blir möjlig att klara av.

Det som främst föranledde specialundervisning befanns vara att eleven var negativt inställd till skolarbetet, att han inte klarade av lärarnas och skolans krav, att han av lärarna upplevdes som besvärlig eller att han hade dåliga relationer till vuxna eller andra elever. Det vanliga var att specialundervisningen sattes in för att komma tillrätta med konsekvenserna av en kombination av dessa faktorer. Undervisningen hos specialläraren utformades så att eleven genom en begränsning och anpassning av stoffet, hade möjlighet att hinna med och klara av de före-

lagda uppgifterna.

Ett problem som dessa elever ställdes inför var betygen. Trots ihärdigt arbete hos specialläraren var det många som inte klarade av standardproven och som en följd av detta fick de sämsta betygen.

Speciallärarens relation till andra lärare präglas (liksom i Ströms undersökning) av en viss ömsesidig misstro, vilket löses genom att specialläraren försöker balansera elevernas behov mot kollegornas krav på att avskilja de svårhanterliga eleverna från klasserna. Holmberg ser en förändring av högstadiets organisation som en nödvändig förutsättning för att åstadkomma en helhetssyn på eleverna, vilket hon menar skulle främja deras välbefinnande och därmed minska behovet av specialpedagogiska insatser.

Gunnarsson (1995) har i sin doktorsavhandling *En annorlunda skolverklighet – Elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö*, analyserat fjorton skoldaghemplacerade högstadieelevers upplevelser av övergången från en vanlig högstadiemiljö till skoldaghem. Därutöver har föräldrarnas och lärarnas beskrivningar av elevernas situation i samband med denna övergång analyserats.

Gunnarsson finner att såväl eleverna som deras föräldrar upplever skoldaghemmet som positivt i jämförelse med den vanliga högstadieskolan. Eleverna upplever på skoldaghemmet

...inflytande över och ansvar för sitt lärande, möjligheter att uppleva ett relationsinnehåll ... som man upplever saknad efter, upplevelser av ett samspel mellan hem och skola som präglas av ömsesidig respekt och gemensamma mål för elevens skolgång och upplevelser av framtidsperspektiv och framtidstro. (s. 244).

Denna bild överensstämmer med föräldrarnas upplevelser av elevernas förändrade situation. Gunnarsson hävdar att lärare i allmänhet bär på ett tungt deterministiskt ok i förhållande till avvikande elever som har att göra med en slags tyst kunskap relaterad till yrket och därmed skolverkligheten. Denna determinism tar sig uttryck i oförmåga att ingjuta framtidstro och upplevelse av inflytande hos eleverna och förefaller enligt författaren mycket svår att råda bot på i den vanliga skolan. Den lilla enhet som skoldaghemmet utgör är emellertid inte belastad av sådana traditioner varför eleverna kan få en nystart i en sådan miljö.

Gunnarsson kommer till slutsatsen att

...om alla elever ska få oppleve sig som delaktige i det sammanhang skoleverkligheten utgør og oppleve framtidstro bør den i høgre grad vara orienterad mot värdegrundens gestaltande framför en norm som baseras huvudsakligen på resultat i form av mätbara faktakunskaper och effektivitetstänkande. (s. 249).

Viktigt att betona är att studiens resultat inte innebär att skoldaghemsmiljön skulle vara bättre för eleverna än den vanliga högstadiemiljön. Författaren hävdar snarare att oförmågan att hårda ut på högstadieskolan skall ses som skäl till den positiva inställningen till skoldaghemmet :

Snarare är det så att elevernas upplevelser av skoldaghemsmiljön skilde sig så pass mycket från deras upplevelser av tidigare skolmiljöer att de var beredda att anpassa sig till den. (s. 185).

I en norsk undersökning (Moen & Øie 1994) har data om 1186 elever i grundskolan och 139 i gymnasieskolan som är eller varit föremål för specialpedagogiska insatser analyserats. Enkäter besvarades av klassföreståndare och skoladministratörer i 78 grundskoleenheter i 19 kommuner. Bland de problemställningar som formulerades kan nämnas variationen av den specialpedagogiska resursens omfattning i de undersökta kommunerna, elevernas konkreta problembild, insatsernas organisation på skolorna samt i vilken utsträckning individuella åtgärdsprogram (individuella læreplaner) upprättas. I genomsnitt fick 9,7 procent av eleverna i grundskolan tillgång till specialpedagogiskt stöd och de problemtyper som angavs vara mest frekventa var läs- och skrivsvårigheter (54 procent), koncentrationssvårigheter (42 procent), matematiksvårigheter (30 procent) samt allmänna inlärningssvårigheter (26 procent). Författarna delar in de olika problemtyperna i 3 huvudgrupper och skriver (s. 43-44):

Det kan diskuteres hvor den ene eller andre vansen eleven måtte ha hører hjemme, og riktig plassering i den ene eller andre hovedkategori vil sannsynligvis også kunne variere fra elev til elev. Vi har valgt en inndeling i følgende 3 hovedgrupper:

1. Sansemotoriske funksjonshemninger. Årsaker som har fysisk opprinnelse, enten medfødt eller ervervet. Skader i sentralnervesystemet. Elever

med synsvansker, hørselsvansker, bevegelsehemninger, motoriske vansker og elever med kommunikasjons-, tale- eller artikulasjonsvansker plasseres under denne kategorien.

2. Lærevansker. Hjemmehørende her er elever med lese- og skrivevansker, matematikkvansker og generelle lærevansker, herunder også psykisk utviklingshemning.

3. Atferdsproblemer. I tillegg til elever med utagerende adferd / atferdsproblemer plasseres også nervøse/engstelige elever, de med konsentrasjonsvansker og de med sosiale problemer på skolen i denne kategorien. Lager vi en tabell med utgangspunkt i disse tre kategoriene, ser vi denne fordelingen (Elever som lærerne har oppgitt har "andre" problemer er ikke med i denne tabellen):

Noen hovedgrupper av vansker	Antall
Sansemotoriske funksjonsh.	540
Lærevansker	1297
Atferdsvansker	950

Moen & Øies resultat viser alltså at inlæringssvårigheter av ulike slag er den orsak som dominerer ved bedømmingen om huruvida spesialpedagogiske tiltak skal settes inn eller ej. Inom kategorien är det svårigheter i läsning och skrivning som i första hand föranleder åtgärderna.

När det gäller individuella åtgärdsprogram konstateras att variationen är betydande mellan olika fylken och i än högre grad mellan olika skolor. I genomsnitt uppger lärarna att sådana program upprättas för 46 procent av de elever som får specialundervisning².

I sin slutdiskussion konstaterar Moen & Øie att skillnaden mellan de undersökta skolorna är påfallande stor när det gäller hur man ser på såväl behovet som användandet av den spesialpedagogiska resursen:

Forskjellene er i enkelte tilfeller så store at det må være forsvarlig å stille spørsmål ved om det eksisterer den likhet i systemet som en skulle forvente ut fra loven. Vårt materiale viser bl. a. ulike oppfatninger av elevvansker, ulik tilgang på hjelpeapparat og ulik intern kompetanse, ulike kriterier for tildeling av resurser, ulike organisatoriske løsninger og ulik grad av samarbeid med foreldre og hjelpeapparat. (s. 106).

Man frågar sig vidare om det inte kan vara så att de stora skillnaderna kan förklaras av att lärare har väl stor frihet och autonomi och att detta

² ILP (individuelle læreplaner) förutsätts i de statliga direktiven, precis som i Sverige, upprättas för samtliga de elever som får tillgång till spesialpedagogiskt stöd. I enkäten definierade författarna ILP enligt följande: "Med individuell læreplan mener vi en plan utarbeidet for en enkelt elev med konkrete mål for opplæring". (s. 91).

skulle kunna bidra till att utveckla och förstärka skilda skolkulturer. Den traditionellt begränsade insyn skolan bjuder skulle kunna ha utvecklat och institutionaliserat en praxis som i hög grad strider mot de samhällspolitiska målen för den specialpedagogiska verksamheten. För att i någon mån råda bot på detta missförhållande efterlyser författarna en kvalitativt inriktad forskning som "retter søkelys mot de institusjonelle rammene som spesialundervisningen fungerer innenfor" (s. 107).

Även i vårt land har liknande förklaringar getts till att verksamheten i så hög grad skiljer sig åt mellan olika skolor. I såväl en mycket kritisk utredning om skolans resursutnyttjande (Riksrevisionsverket, 1987) som i regeringens proposition 1988/89:4, angrips lärarnas alltför stora frihet att själva utforma sitt arbete. I propositionen skriver det föredragande statsrådet:

Lika litet som på andra arbetsplatser kan därför i skolan gälla att den enskilde anställde har en obegränsad frihet att avgöra inriktning och välja metoder. Även om läraryrket också i framtiden måste vara ett yrke med stor frihet, med därmed åtföljande ansvar, är det enligt min uppfattning önskvärt att det klarare markeras att målen för skolan sätter gränser för hur stor denna frihet får vara. (s. 15).

I såväl Riksrevisionsverkets rapport som regeringspropositionen ses rektor som innehavare av nyckelpositionen för hur de lokala skolornas verksamhet och policy ter sig.

Internationella jämförelser

Det är inte bara i Sverige som specialundervisningens andel av den totala undervisningen ökat. Kivirauma & Kivinen (1988) konstaterar att utvecklingen varit likadan i Finland. Under perioden 1960-85 hade andelen elever i den obligatoriska skolan som varit föremål för specialpedagogiska insatser ökat med 1 300 procent. Det innebär att något under 17 procent av de finska skolbarnen i åldrarna 7 - 16 år fick sådan hjälp 1985. (Elever med fysiska handikapp är inte inkluderade.) Generellt kan sägas att specialundervisningen ökat i omfattning i de flesta länder som infört en sammanhållen grundskola.

Vad som emellertid gör internationella jämförelser svåra är, som tidigare nämnts, frågan om vad som definieras som specialundervisning.

Hegarty (1991) konstaterar:

Estimates of the number of pupils served by special education in different countries vary widely. A Unesco survey found that, in 51 countries supplying information, the proportion of the school-age population enrolled in special education ranged from less than 0,1 % to 13 %. (s. 89)

Hegarty exemplifierar uppgifterna med det lämnade materialet från Danmark, Norge och Sverige. De danska utbildningsmyndigheterna rapporterade att 13 procent av landets elever hade specialundervisning medan motsvarande norska siffror var 0,7 procent. Från Sverige rapporterades att det var omöjligt att lämna några uppgifter eftersom det inte fanns någon klar skiljelinje mellan specialpedagogiska åtgärder och allmänpedagogiska. Unesco-rapporten publicerades 1988.

Samhället och specialpedagogiken

Vid resursfördelning inom skolväsendet är huvudmålet att åstadkomma en "rättvis" fördelning av insatta resurser samtidigt som man försöker optimera effektiviteten. En rättvis fördelning innebär inte att alla får lika mycket utan att de grupper som har de största behoven får de största resurserna dvs att resursfördelningen är "sned". En central fråga är då vilka insatser som "lönar sig", dvs var gränsen för effektivitetsökning i förhållande till ökningen av den insatta resursen går. Detta blir en kritisk fråga när det gäller satsningen på elever med behov av särskilt stöd.

Några specifika effektivitetsstudier³ av den specialpedagogiska verksamheten har emellertid inte genomförts i Sverige, vilket kan bero på att sådana studier är svåra att genomföra då såväl val av mätmetoder som undersöknings- och kontrollgrupper medför problem.

Svårigheten att genomföra effektivitetsstudier inom skolans område visar bl a en rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi, ESO (Finansdepartementet, 1986). Författarna pekar på problemet att definiera vad ett gott utfall av insatta resurser är. Som mått på effektivitet räcker inte resultat i termer av kunskaper och färdigheter utan snarare "resultat som speglar i vilken utsträckning skolan uppfyller målet om

³ Skillnaden mellan effektstudier och effektivitetsstudier kan beskrivas som att det i det förra fallet är frågan om att studera *verkan* (i absoluta termer) av en åtgärd medan det i det senare fallet handlar om *verkan* i relation till något (t ex tid). Ett antal effektstudier av specialundervisning i olika former har genomförts i vårt land t ex Österling, 1967, Emanuelsson, 1974, Stangvik, 1979.

en skola för alla" (s. 7). Detta innebär enligt författarna, att hänsyn måste tas till bl a elevernas egen bedömning av sin skolgång i olika avseenden.

Samhällsekonomiska och politiska skäl att stödja svaga grupper.

I Sverige har vi under efterkrigstiden upplevt ett politiskt stabilt välfärds-samhälle präglad av ekonomisk tillväxt och framtidstro. Liknande utveckling kan vi se i många västländer efter kriget. Emellertid bröts denna utveckling under 70-talet i och med den första oljekrisen 1973. Under 80-talet började så den socialdemokratiska välfärdspolitiken vittra för att under 90-talets första år komma att ersättas av en marknadsanpassad ekonomisk politik även inom den offentliga sektorn. (Se t ex Persson, 1994a).

I USA talar man sedan länge om "tvåtredjedelssamhället" inom vilket det är acceptabelt att en tredjedel av befolkningen lever i relativ fattigdom. En liknande utveckling kan, som en följd av den offentliga sektorns marknadsanpassning och ifrågasättandet av den generella välfärden, befaras även i Sverige. Det kan därför finnas skäl att noggrannare studera några drag i den amerikanska utvecklingen under 80-talet. De kulturella och etniska förhållandena skiljer sig åt högst väsentligt mellan de båda länderna vilket dock inte hindrar en jämförelse.

Henry M. Levin (1989) diskuterar i en artikel de ekonomiska konsekvenserna av uteblivna satsningar på grupper som befinner sig "at-risk" och konstaterar att dessa grupper växer mycket snabbt i USA. Demografiska analyser indikerar att mellan 30 och 40 procent av eleverna i den amerikanska skolan tillhör sådana riskgrupper.

Så länge gruppen relativt sett är liten, utgör den emellertid inget reellt hot mot samhället. Situationen är visserligen tragisk för den enskilde individen men för samhället och den styrande medel- och överklassen innebär detta inga större problem. Problem uppstår när gruppen närmar sig hälften av en population eftersom den potentiella politiska makt som gruppen då besitter, kan komma att utgöra ett hot. Dessutom är dessa lågutbildade och socialt handikappade människor beroende av samhälleligt ekonomiskt stöd, vilket kan skapa förutsättningar för splittring i samhället. Ett sätt att motverka en sådan segregation är att öka tillgängligheten till studier så att fler individer får möjlighet att utbilda sig. Detta förutsätter emellertid en gedigen grundutbildning varför en tidig utbildningsinsats enligt Levin lönar sig.

Bl a Reuterberg (1984) och Gesser (1985) konstaterar att det trots ansträngningar från samhällets sida inte skett någon utjämning avseende andelen studerande vid svenska universitet och högskolor från lägre samhällsskikt. Att detta inte enbart är ett problem för den som drabbas utan för samhällsekonomin i stort visar amerikanska undersökningar:

However, high levels of college failures and dropouts and massive remedial interventions are more costly to students and institutions than bringing such students into the educational mainstream before college. Large numbers of failures mean wasted time for students and wasted resources for colleges, not to mention the psychological costs to students of not being able to "make it". (Levin, 1989, s. 50).

Att det även i Sverige finns ett klart samband mellan socialgruppstillhörighet, svaga skolprestationer och förekomst av specialundervisning, visas bl a i den sk malmöundersökningen (Emanuelsson, 1974, s. 23).

Det finns emellertid ytterligare skäl att inte låta andelen "drop-outs" och misslyckade elever öka. Om denna grupp är liten är problemet inte särskilt stort ur arbetsmarknadssynpunkt eftersom de som tillhör gruppen kommer att utgöra den del av populationen som blir arbetslös eller får de arbeten som kräver låg grad av kunskaper. Bli gruppen för stor innebär det emellertid att arbetskraft måste rekryteras även ur denna grupp med risk för svårigheter på arbetsplatserna. Även de arbeten som anses ha den lägsta statusen idag kräver ett visst mått av såväl matematisk som verbal kunskap. Dessutom har arbetsmarknaden genomgått en förändring som innebär att man får räkna med att en yrkeskarriär inte är livslång utan att en föränderlig arbetsmarknad kräver nya kompetenser med åtföljande yrkesbyten. I detta perspektiv kommer grundläggande och gedigna baskunskaper att utgöra en förutsättning för att klara av samhällets krav.

Levin visar att även kriminalitet har ett samband med underutbildning. 37 procent av de 19 - 23-åringar som tillhörde den svagaste femtedelen på basfärdighetstest hade varit föremål för polisingripande under ett år. Svenska undersökningar bekräftar denna bild (se t ex Sarnecki, 1987).

Om de missgynnade eleverna upplever att tiden i skolan inte ger dem något i form av ökade kunskaper, så innebär detta inte bara att deras tid i skolan varit bortkastad, den kan också ha gett negativa effekter i form av inlärning enligt "den dolda läroplanen". Barnen lär sig att de är sämre än andra, att de är misslyckade och ganska snart lär de sig sin

plats i livet. Detta diskuteras i rapporten *Utbildningsekonomi - en forskningsöversikt* (Skolöverstyrelsen, 1982). Där definieras missgynnade elever snarast som de elever som har sämre förutsättningar än andra beroende på främst socialgruppstillhörighet, men problemet synes vara minst lika relevant för elever som har någon annan form av utbildningshandikapp.

Specialundervisning och utbildningshandikapp

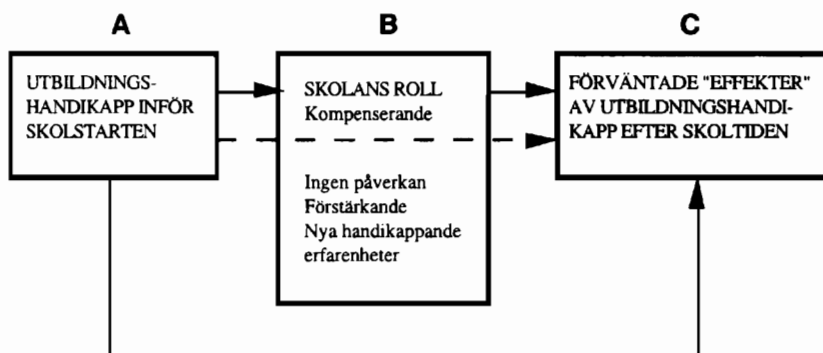
Emanuelsson (1974) diskuterar bl a specialundervisningens syften och konsekvenser för elever med utbildningshandikapp⁴. Han konstaterar att

De olika åtgärder som vidtas från skolans sida för specialundervisning är givetvis ämnade att söka mildra konsekvenserna av individens utbildningshandikapp. I vissa fall får man förutsätta att så också sker. I den mån som skolan ger utbildning och adekvat förberedelse för kommande samhällsliv, kan man naturligtvis säga, att den minskar handikappen för sina elever, då det gäller förmåga till senare verksamhet som samhällsmedborgare. Men det skulle, vilket kan härledas ur ovan förda resonemang, vara lika berättigat att tala om utbildningshandikapp som orsakas av, eller i alla fall kommer till uttryck genom, den obligatoriska skolans verksamhet. (s. 7)

Emanuelsson redovisar i sin doktorsavhandling resultat som belyser skolans roll för utvecklingen av de utbildningshandikapp eleven har vid inträdet i skolåldern och konstaterar att handikappen inte minskar under skoltiden utan snarare ökar. Vidare hävdas att de första åren i barnens skolgång är av största betydelse för deras fortsatta utveckling. Sätts adekvata resurser in i detta skede finns alltså goda möjligheter att undvika eller i vart fall mildra problem senare i livet. Även om Emanuelsson inte gör någon ekonomisk analys av sådana åtgärder, överensstämmer hans slutsatser väl med bl a Levins.

Emanuelsson illustrerar och studerar effekter av utbildningshandikapp enligt följande modell:

⁴ Med utbildningshandikapp avses förhållanden som orsakar större svårigheter än normalt i utbildningssituationer t ex låg begåvning, låg socialgruppstillhörighet och negativa skolerfarenheter.



Figur 1. Utbildningshandikappen i (A) kan förväntas påverka erfarenheterna under skoltiden (B). Men samma handikapp kan också förväntas verka under tiden efter skolan och alltså ha en direkt inverkan på (C). Detta illustreras med de heldragna pilarna från (A) till (B) och från (A) till (C). Emellertid kommer de ursprungliga handikappen att integreras med skolerfarenheterna vilket illustreras med den streckade pilen från (A) till (C) genom (B). Den heldragna pilen från (B) till (C) illustrerar de nya utbildningshandikapp som den obligatoriska skolgången ger upphov till. (Emanuelsson, 1974, s. 15).

Emanuelsson visar vidare bl a att skolans organisation och verksamhet präglas av en mekanistisk syn och att betygsättning har en konserverande påverkan på undervisningsinnehållet. Specialundervisningen kan då snarast förstås som en funktion av skolans bedömnings- och kontrollsystem och bidrar i låg grad till att hjälpa den enskilde eleven att lindra hans utbildningshandikapp i ett tidsperspektiv som sträcker sig längre än skoltiden.

Urvalskriterier för specialpedagogiska insatser

Fram till mitten av 1950-talet var den vanligaste specialpedagogiska åtgärden specialklassplacering. Det fanns två typer av specialklasser (då exkluderas de specialklasser som var avsedda för fysiskt handikappade av olika slag). *Hjälpklasser* var avsedda för elever med så låg begåvning att de inte kunde förväntas följa den reguljära undervisningen och *B-klasser* vände sig till elever med studiesvårigheter av sådant slag att de kunde förväntas klara av den reguljära undervisningen om de placerades i en mindre grupp.

Hjälpklass eleverna kom i stort sett aldrig tillbaka till de ordinarie klasserna. Hade man en gång placerats där var det mycket sannolikt att man skulle få tillbringa sin resterande skoltid i hjälpklass.

Emanuelsson konstaterar emellertid att rekryteringen till hjälpklasser på 1930- och 40-talen inte särskilt väl följde elevernas begåvningsnivå så som den mättes i 1938 års test. Många av de allra svagaste begåvningarna gick aldrig i hjälp- eller B-klass. Sambandet mellan socialgruppstillhörighet och specialklassplacering visade sig dock vara starkt. 1938 gick var fjärde elev ur socialgrupp IV i specialklass (Emanuelsson, 1974, s. 25).

Dessa uppgifter kan vid ett första påseende tyckas ointressanta idag. Sedan 30-talet har ju den svenska skolan genomgått omfattande förändringar och därmed borde samband av detta slag ha kunnat elimineras. Emellertid visar senare studier (Emanuelsson & Sonnander, 1990) att av de 1,5 procent av en årskull med de svagaste begåvningarna (IQ < 70) har en tredjedel inte under någon del av sin skoltid fått specialundervisning samtidigt som c:a 35 procent av samtliga elever i en årskull får specialundervisning under någon del av sin skoltid. En tolkning av dessa resultat skulle kunna vara att metoderna för att finna de elever som är i allra störst behov av specialpedagogisk hjälp inte blivit bättre sedan 30-talet. Men en alternativ tolkning är att dessa elever, tack vare kompetenta klasslärare, fått en så god undervisning i sin vanliga klass, att de aldrig behövt specialundervisning.

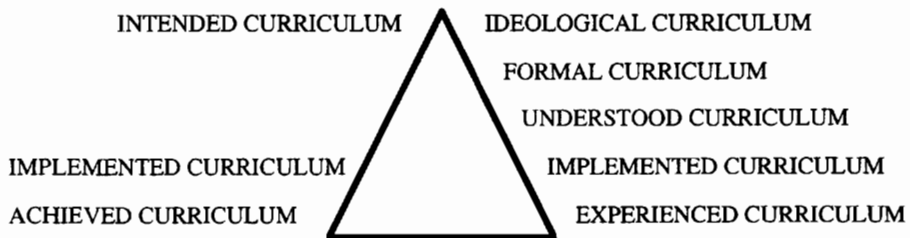
I Lgr 80 uttrycks klart att skolan skall söka motverka att barn får svårigheter. Innehåll, arbetssätt och organisation skall anpassas så att olika elevers individuella behov tillfredsställs. Frågan är emellertid om inte kvarlevorna från Lgr 62 och Lgr 69 är starkare i den specialpedagogiska vardagen, nämligen att målet skall vara att individen skall "anpassa sig till verksamheten i den vanliga klassen" (Skolöverstyrelsen, 1973 s. 27). Den "anpassningsbehandling" som eleven då får riskerar att, tvärtemot behandlingens avsedda verkan, ytterligare befästa avvikelserna och fjärma honom från det normala. Stangvik (1993) diskuterar denna specialpedagogiska s k *effektparadox*:

I en undersøkelse som jeg ledet i Finnmark for noen år siden, studerte vi de strategiene som ble benyttet før å løse problemene til personer med tunge atferdsvansker. Et av funnene var at når problemene øker i omfang økes tallet til specialundervisning. Dette fører til at eleven føres lenger og lenger vekk fra skolesamfunnet for til slutt - når problemene får en mer kritisk karakter - å kunne overføres til andre instanser. (s. 3)

Stangviks resultat tyder på att det finns en kritisk gräns för när de specialpedagogiska insatserna får oönskade effekter. Konsekvensen av detta blir att beslutet att ge en elev specialpedagogiskt stöd kan få avgörande betydelse för såväl elevens skolgång som hans fortsatta karriär i livet.

Specialpedagogik – en policy-fråga?

Ett vanligt sätt att beskriva verksamheten i skolan i relation till samhällets avsikter, är att använda en hierarkisk modell. Robitaille & Garden (1989) använder sig av begreppen *Intended Curriculum* (läro- och kursplaninneåll formulerade på nationell nivå), *Implemented Curriculum* (det som sker på den lokala skolan) och *Achieved Curriculum* (det mätbara resultatet av vad eleverna tillägnar sig i form av kunskaper och färdigheter). En liknande hierarkisk struktur använder Goodlad (1979), nämligen *Ideological Curriculum*, *Formal Curriculum*, *Understood Curriculum*, *Implemented Curriculum* och *Experienced Curriculum*.



Figur 2. Hierarkisk modell över transformationen av nationella utbildningsmål till tillägnandet av kunskaper och färdigheter hos eleven. Efter Robitaille & Garden (1989) och Goodlad (1979).

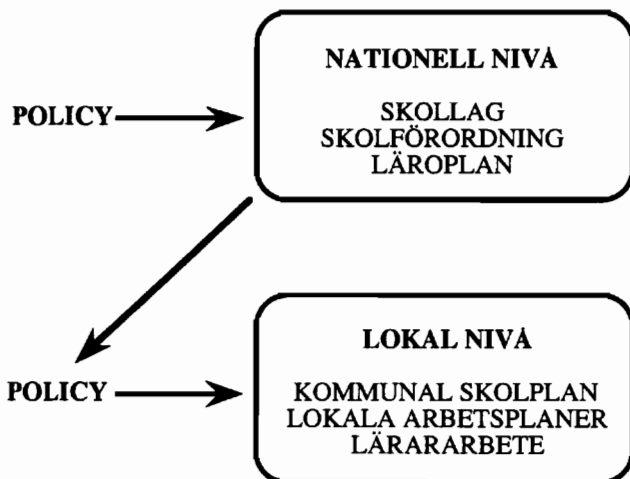
Modellen bygger på föreställningen att den hierarkiska ordningen idealt sett implicerar verkställighet av nationellt fastlagda mål och riktlinjer (policy⁵) på lägre nivåer i utbildningsväsendet. Vidare förutsätts i det svenska decentraliserade utbildningssystemet, att policy-beslut i harmoni med de nationella målen fattas på alla nivåer i systemet. Konkret uttrycks detta i att kommunala skolplaner skall fastställas av kommunfull-

⁵ Det är svårt att finna ett adekvat, svenskt ord som ersätter "policy". Vad jag här och fortsättningsvis avser är ett *politiskt betingat grundläggande, långsiktigt och taktiskt val och formulering av mål och riktlinjer för en viss verksamhet*.

mäktige och att lokala arbetsplaner, där verksamhets- och undervisningsmål beskrivs, skall upprättas på varje skola eller resultatenhet. Det övergripande och ideala syftet med ett sådant system är att en viss lokal frihet att tolka de nationella styrdokument (uttryckta i skollag, skolförordning och läroplan) skall kunna medföra lokala variationer inom ramen för vad skollagen uttrycker som en "likvärdig utbildning". Att det således handlar om en transformation av nationella mål till den lokala nivån framgår i propositionstexten:

Lärare, skolledare och elever skall omforma de mål som anges på nationell nivå till undervisningsmål på den egna skolan och på det sättet utforma sin lokala arbetsplan. Genom detta och det större utrymme som skall finnas lokalt att bestämma vägarna och medlen för att nå målen kan en slags deltagande målsstyrning åstadkommas. (Utbildningsdepartementet, 1993, s. 6).

Denna transformation förutsätter dock att lokala policy-yttringar inte avviker från den nationella policy som ligger till grund för skollag, förordningar och läroplaner. Relationen mellan styrdokument på nationell och lokal nivå kan då beskrivas enligt följande:



Figur 3. Relationen mellan styrmekanismer på nationell och lokal nivå i utbildningssystemet.

Statsmaktens intentioner är sålunda att varje skola skall ges möjlighet att tillvarata lokala förutsättningar på ett sådant sätt att utbildningsresultatet optimeras. Den hierarkiska modellen innebär vidare att lokala politiker, rektorer, skoladministratörer och lärare förutsätts arbeta *för* att den nationella policyn implementeras i praktisk handling och att den lokala policyn visserligen kan ge anledning till debatt och konflikter, men att någon form av konsensus grundad på den nationella policyn ändå skall genomsyra det lokala arbetet. Goodlad (1979a) hävdar emellertid att de nationellt formulerade målen genomgår en förändring beroende på att de uppträder på en annan arena än den där de formulerats och beskriver problematiken på följande sätt:

The goals officially articulated for schools are educational. They imply, with varying degrees of specificity, the kinds of knowledge, skills and attitudes that students should acquire. But the achievement of these goals occurs within a context of political, social and economic interests that not only impose additional, more implicit purposes but also determine to a considerable degree the values likely to prevail in school settings. (s. 3)

När det gäller den specialpedagogiska verksamheten blir detta särskilt tydligt. Resursfördelning skall i enlighet med de nationella målformuleringarna ske så att de barn som är i störst behov av specialpedagogisk hjälp skall få sådan hjälp i miljöer som är bäst för barnet. Detta är innebörden i skollagens skrivning men de lokala tolkningarna kan variera högst avsevärt.

Flera utbildningsforskare har studerat skolors olikheter och de betingelser som gör att skolor utvecklas i olika riktning (se t ex Lundgren, 1972 och Arfwedsson, 1983). En forskare som utförligt relaterar dessa fenomen till skolans specialpedagogiska kontext är Gillian Fulcher vid Monash University i Australien. Fulcher är mycket kritisk till möjligheten att styra skolan från en nationell, politisk nivå och menar att den nationella policyn har små möjligheter att få genomslag i den lokala verksamheten. Hon skriver:

But clearly, distinguishing between policy and implementation serves political purposes, since it suggests to people that governments are in charge. (Fulcher, 1989, s. 6).

Problemet är att kraften i den lokala policyn i hög grad kan *motverka* den nationella policyn, vilket kan ge upphov till stora avvikelser mellan olika skolor som i sin tur kan äventyra kravet på en likvärdig utbildning för

alla elever i landet. Konkret kan detta ta sig uttryck i att rektors godtycke eller påtryckningar från starka lärargrupper t ex, kan komma att prägla den specialpedagogiska verksamhetens inriktning och innehåll. Det som på en skola betraktas som "normalt" kan på en annan bedömas som i hög grad avvikande, eller individuella avvikelser som i en klass anses vara normala ses i en annan som oacceptabla.

För att förstå skolans verksamhet och de faktorer som ligger bakom en viss inriktning eller ett visst innehåll, krävs enligt Fulcher att dessa betraktas och förstås som politiska yttringar snarare än som resultat av pragmatiska eller pedagogiska överväganden. Detta i sin tur strider mot den tidigare skisserade hierarkiska modellen (figur 2) vilket innebär att verksamheten snarare bör ses som en kraftmätning mellan olika policyyttringar. Fulcher (1989) menar att det här gäller att särskilja

written policy (reports, statutes, regulations, law, whether these derive from government, schools, Regional Boards or School Councils, etc.), *stated policy*: what we say we do (again, whether this is a bureaucrat, politician or teacher, etc.) and *enacted policy*: what the teacher does in the classroom (includes or excludes). (a.a. s. 8)

Detta får till följd att de beslut som fattas på den lokala skolan avseende t ex specialundervisningens omfattning, innehåll och elevrekrytering skall ses som resultat av explicita och/eller implicita policy-överväganden på olika nivåer. Resultatet blir att den specialpedagogiska verksamheten motiveras och genomförs på olika sätt på olika skolor.

Lärares professionalism

Som grupp har lärarna, som vi tidigare har sett, till uppgift att verkställa nationella och lokala utbildningsbeslut. Frågan om lärare som grupp är *professionell* eller inte har under senare år allt oftare blivit föremål för diskussion. I samband med övergång till mål- och resultatstyrning och decentralisering av den svenska skolan, har skiljelinjen mellan de politiskt valdas och de professionellas ansvarsområden blivit tydligare. Politikererna drar upp mål och anger riktningen för verksamheten medan de professionella förutsätts genomföra den. I detta sammanhang har de professionella inte närmare avgränsats men det får förutsättas att man avser de yrkesgrupper som har pedagogiska uppgifter i skolan.

Ett vanligt sätt att definiera professionalism är att fokusera "yrkes-

gruppens interna kvalitet, vad för slags egenskaper och tillägnade förmågor – vilken kompetens – som krävs för att utöva yrket framgångsrikt". (Englund, 1994, s. 80). Ofta framhålls också vikten av nedtecknade etiska regler, ett gemensamt yrkesspråk, legitimitetsregler samt yrkesmässig autonomi och ansvar för utveckling av yrket. De två sista punkterna handlar om huruvida den yrkesverksamme själv definierar arbetets och kunskapernas karaktär. Carlgren (1994) hävdar att i dessa avseenden "kan de senaste fyra decennierna delvis ses som en 'avprofessionalisering' av läraryrket. Lärarna har skilts från forskningen, mist kontrollen över fortbildning och föreskrivits lösningar på verksamhetens problem som utvecklats utanför skolpraktiken". (s. 24).

Carlgrens analys av läraryrket innebär att den utveckling som skolan för närvarande genomgår, medfört sämre förutsättningar för lärare att kontrollera den egna verksamheten. Om autonomi begränsas till själva undervisningen i klassrummet tycks lärares självbestämmande emellertid aldrig ha varit hotad. Stoffurval, metodval och sekvensering av stoff har kunnat bestämmas av den enskilde läraren utan egentliga sanktionsmöjligheter för uppdragsgivaren. Vad gäller inflytande över den långsiktiga planeringen, fortbildning, resursfördelning och elevgrupperingar har emellertid lärarna på grund av främst det under 1995 tecknade skolutvecklingsavtalet fått se sin frihet begränsas. En större bundenhet till arbetsplatsen i kombination med en klarare skiljelinje mellan rektors och lärares ansvarsområden, är de synliga tecknen på denna förändring. Dock kvarstår det faktum att läraren befinner sig i en maktposition visavi eleverna och är den "som anger spelreglerna i klassrummet och som markerar vad som är tillåtet och inte tillåtet" (Colnerud & Granström, 1993, s. 38).

Finns det då en punkt där lärares professionalism kan komma i konflikt med demokratiska värderingar och uppdraget från samhället? Skulle med andra ord en stark lärarprofessionalism kunna innebära att lärarna utvecklar sina egna av staten oberoende och opåverkbara yrkesmässiga villkor vad gäller etik, autonomi, utvecklingsansvar m m? Kan t ex en långt driven professionalism hos speciallärarna vara ett hot mot deras samhällsuppdrag, nämligen att värna den svages rätt i skolan? Är det till och med så att sådana professionalitetssträvanden kan bidra till ett framhävande av det teoretiskt-mentala arbetets överlägsenhet över det manuella, vilket i så fall skulle strida mot samhällets demokratisträvanden?

skolans personal vilket enligt Fulcher medför att elever riskerar att etiketteras som avvikare trots att deras problem kan ligga i att de är utsatta för dålig pedagogik snarare än att de själva är annorlunda:

...a tactic deployed to construct an identity of disabled for a wide range of students whom teachers find difficult to teach in regular classrooms: for many of those described as having a 'learning difficulty', or as disruptive or socioemotionally handicapped, an impairment cannot be presumed to be present. (s. 57).

Sunderland (1989) diskuterar i en debattartikel specialundervisningens omfattning och den tysta överenskommelsen mellan special- och klasslärare och konstaterar:

The teaching profession has complied with the expansion of the special needs sector because mainstream teachers have an interest in avoiding dealing with special needs pupils and special education teachers need referrals in order to remain in business. (s. 87)

Specialpedagogisk professionalism skulle således paradoxalt nog kunna ses som medverkande till att elever etiketteras som avvikande. Att en sådan etikett kan vara mycket svår att få bort är väl känt bl a från den sk stämplingsteorin (se t ex Knutsson, 1977, Hill & Rabe, 1987). Urvalskriterierna för rekrytering av elever till den specialpedagogiska verksamheten i skolan, blir då kritiska och viktiga. Vikten av grundliga överväganden i samband med att en elev får tillgång till specialpedagogiska insatser betonas i Lgr 80 i samband med kravet på upprättande av åtgärdsprogram för elever med problem i skolarbetet. Av åtgärdsprogrammet, som bör upprättas i samråd med eleven och hans föräldrar, skall klart framgå hur skolan avser att hjälpa eleven att komma till rätta med sina problem (s. 54).

Michel Foucault visade att avvikelser definieras i diskursiva uttryck explicit eller implicit (Foucault, 1985). Han visade också att avvikelser definieras olika under olika tidsepoker. Det är de professionella i olika institutioner som i kraft av sin maktposition ger diskursen sitt språkliga uttryck. Fulcher kommer till samma slutsats vad gäller professionalismens betydelse:

Thus professionalism constructs its clients; in medicine as patients, not people with a body, and in education as alleged disabilities rather than as pupils. In superimposing these definitions, professionalism subordinates and reconstructs those it thus defines and confines the definer to a limited view. In these effects, the language of professionalism is clearly political: it functions as the instrument of power. (s. 264).

Om professionalism ses som uttryck för en viss maktposition relativt andra grupper, finns möjlighet att en stark grupp speciallärare på en skola i praktiken får mandat att relativt självständigt avgöra på vilket sätt och under hur lång tid vissa barn skall specialundervisas. De analyser och bedömningar som ligger till grund för sådana avgöranden ställer då höga krav på specialpedagogisk kompetens.

Utvärdering

Läroplanen pekar på vikten av att utvärdering sker. Utgångspunkten är den lokala arbetsplanen och den verksamhet som där beskrivs och utvärderingen skall "ta upp både vad man kallar produkter och processer i skolarbetet." (Lgr 80, s. 61).

Läroplanens definition av utvärderingsbegreppet är tämligen brett och vagt definierat. Det kan vara frågan om såväl en värdering av graden av måluppfyllelse i elevernas arbete som uppföljning av rektorsområdets hela verksamhet. Utvärderingen skall ligga till grund för beslut om hur arbetsplanen för det kommande läsåret skall utformas.

Utvärdering av arbetet i skolan kan sägas tjäna två syften. Dels skall den befrämja pedagogisk utveckling genom att lärare blir varse konsekvenserna av sin egen undervisningspraktik, dels ge den administrativa skolmyndigheten information om vad som försiggår i skolorna genom kontroll av verksamheten. I en skola som länge och till nyligen styrts via en hierarkisk regel filosofi, har utvärderingen sällan uppfattats som ett av lärarna önskat och naturligt inslag i skolvardagen. Snarare har utvärderingsdagar av lärare setts som ett medel för myndigheten att kontrollera deras arbete. I detta perspektiv förefaller det naturligt att utvärdering inte haft högsta prioritet i lärararbetet.

Övergången från regelstyrning till målstyrning har medfört att maktutövningen från den nationella nivån numera sker med hjälp av rambestämmelser i stället för detaljregler och föreskrifter. Utvärderingen syftar då till att skapa en bild av hur de nationella målen uppfylls på den

lokala nivån. Utvärderingens resultat förutsätts sedan kunna användas för att genomföra förbättringar i linje med de fastlagda målen. Skolan framställs alltså som en målrationell organisation där förbättringar i den nationellt fastlagda riktningen anses oproblematiska. Men, som tidigare behandlats, påverkas skolans verksamhet av en mängd sinsemellan motstridiga policy-yttringar vilket gör att den målrationella modellen inte alltid blir så oproblematisk.

Som nämnts ger läroplanen (Lgr 80) utrymme för en mer informell form av utvärdering som snarast handlar om uppföljning med åtföljande planering. Emellertid är det här främst frågan om att utvärdera elevernas insatser i förhållande till uppställda mål och i lägre grad av lärarnas arbete. Något konkret stöd för utvärderingsarbetet i skolan ger inte läroplanen.

I uppsatsen "Reflekterande utvärdering – kunskapssökande på lärarnas villkor" (Alexandersson, 1992) beskrivs en alternativ utvärderingsmodell som syftar till att finna en balans mellan att utvärdera och låta sig själv utvärderas. Alexandersson menar att den hittillsvarande målrelaterade utvärderingsmodellen hämmat utvecklingen av alternativa utvärderingsmodeller.

Reflekterande utvärdering förutsätter ett reflekterande förhållningsätt hos läraren och kan ge henne kunskaper att bättre förstå, förklara och förändra den egna undervisningspraktiken. Vanligt är att lärare strävar efter att komma till praktiska lösningar på pedagogiska problem. Men om inte den egna praktiken tillåts utsättas för granskning, finns risken att etablerade handlingsmönster rättfärdigas i stället för att granskas och utvecklas. Om inte syftet med utvärderingen av skolans verksamhet tydliggörs och inlemmas i lärarnas arbete, riskerar den att omintetgöras främst därför att lärarna inte ser den som ett medel för sin egen kompetensutveckling utan som ett medel för andras – främst makthavares – kontroll av dem själva.

Ett allt starkare utvärderingskrav uttryckt i skolans senare styrdokument kan i sig motverka läroplanens intentioner att utveckla skolan. Om inte utvärderingsfrågan diskuteras och analyseras i skolorna finns en risk att undervisningens innehåll kommer att styras i riktning mot kvantitativt mätbara kunskaper i strid med kunskapsbegreppets definition i den nya läroplanen för grundskolan (Lpo 94, s. 8). En annan fara ligger i det förändrade och marknadsorienterade språkbruk som skolan

tagit över i samband med övergången till en mål- och resultatstyrd, decentraliserad verksamhet. Risken finns att utvärderingen mer kommer att handla om effektivitet, ekonomi och organisation än om undervisningens innehåll och inläringens optimering.

När det gäller utvärdering av skolans specialundervisning blir bilden än mer komplex. Att mäta specialundervisningens konsekvenser i termer av effektivitet är inte bara svårt utan även omotiverat. Den specialpedagogiska verksamheten förutsätts intimt interagera med den vanliga undervisningen och därför blir en separat utvärdering av specialundervisningen knappast meningsfull. Den bör däremot vara föremål för granskning, uppföljning och utvärdering tillsammans med den övriga pedagogiska verksamheten i skolan.

KAPITEL II

SPECIALPEDAGOGISK FORSKNING

Den specialpedagogiska forskningens inriktning och tillgänglighet

I ett europeiskt perspektiv har den specialpedagogiska forskningen under de senaste 30 åren fått en allmänt sett förändrad inriktning. Fram till omkring 1970 låg fokus på utvecklande av metoder för diagnostisk differentiering och beskrivning av individuella egenskaper för att senare övergå i beskrivningar av hur t ex särskilda utbildnings- och undervisningsbehov kunde tillmötesgå. Detta kunde ske genom att inte enbart individuella egenskaper och differenser utan även individens omvärld utsattes för granskning (se t ex Hegarty & Evans, 1985).

Denna successiva perspektivförskjutning kom också att innebära att specialpedagogiska frågor i högre grad relaterades till allmänpedagogiska, dvs frågor om det speciella i den specialpedagogiska verksamhetens innehåll, organisation och effekter i relation till vanlig undervisning fokuserades. Avsikten var att bidra till att skapa så goda miljöer som möjligt för dem vars förutsättningar att följa den vanliga skolans undervis-

ning ansågs vara begränsade. Åtminstone i de skandinaviska länderna var beredvilligheten från samhällets sida stor när det gällde att tillskapa resurser som syftade till goda inlärningsmöjligheter för de barn och ungdomar som bedömdes ha sådana speciella behov av stöd.

Den beskrivna inriktningen och målsättningen har en nära anknytning till frågor om huruvida undervisning av individer med behov av särskilt stöd bäst sker i segregerade eller integrerade former. I de skandinaviska länderna, liksom i bl a England, Frankrike och Italien, genomfördes långtgående program för integrering av barn och ungdomar med handikapp⁷ av något slag i den reguljära skolverksamheten. (Se t ex Meijer, Pijl & Hegarty, 1994).

Denna integreringsvåg hade starkt stöd i forskningsresultat under 1970-talet. I Skandinavien genomfördes ett antal effektstudier där den specialpedagogiska verksamheten granskades med avseende på vilka effekter den gav för enskilda elever i olika grupperingar. Stangvik (1979) redovisar t ex i en omfattande rapport att specialklassplacering i stort snarare hämmar än stärker elevens kunskapsstandard, anpassning och självuppfattning (s. 89). Men specialklassplacering visade sig också ha effekter på de "icke-handikappade" barnen i de vanliga klasserna. De fördomar barn har med sig redan när de börjar skolan kunde förstärkas genom att barnen "lär sig att 'lösa' relationsproblem genom att flytta dem ifrån sig. Man överlämnar de 'handikappade' som 'störningar' till att behandlas av specialister." (Emanuelsson, 1983, s. 102).

Emanuelsson (1983) påpekar också att den pedagogiska handikappforskningen i jämförelse med handikappforskning inom medicinska discipliner är av ringa omfattning⁸. Även de rapporterade specialpedagogiska undersökningarna är främst av medicinsk karaktär i fråga om utgångspunkt och metodval och behandlar dessutom oftast kortvariga skolförsök. Longitudinella utvärderingsstudier har enligt Emanuelsson varit mycket få.

⁷ När jag här och fortsättningsvis använder begreppet handikapp gör jag det i enlighet med WHO:s definition. Dvs *handicap* ses som en funktion av *disability* (funktionsnedsättning) som i sin tur är en funktion av *impairment* (skada). Handikappet definieras som den begränsning individen utsätts för på grund av samhällets oförmåga att anpassa krav och förväntningar i miljön och att kompensera skadan.



⁸ För en grundligare belysning av de medicinska och pedagogiska intressesfärerna inom det specialpedagogiska området hänvisas till Ulla-Britt Bladinis rapport Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi (Bladini, 1994).

De senaste 10 årens svenska forskning inom det specialpedagogiska området spänner över ett brett område. Rosenqvist (1994) har på Skolverkets uppdrag genomfört sökningar på forsknings- och utvecklingsprojekt inom specialpedagogik- och handikappområdet och funnit att ett imponerande antal sådana projekt genomförts under senare år. Rosenqvist är dock kritisk till den snäva inriktning dessa projekt ofta har och skriver:

De flesta här refererade undersökningar har en klar men odefinierad utgångspunkt i ett slags etikettering av olika former av avvikelser. Denna syn är förvisso ganska allmänt omfattad, men forskningen borde ägna mer kraft åt att på olika sätt ifrågasätta vedertagna begreppsuppfattningar vad gäller det som allmänt ses som avvikelser. (s. 41).

Rosenqvist påpekar den specialpedagogiska forskningens brist på nytänkande och försök till djupare förståelse av komplexa orsakssamband samt avsaknad av relation till en bredare kontext. Ett viktigt område för den specialpedagogiska forskningen blir då att utveckla "teorier om samhällets funktionssätt och tex varför vissa människor anses som avvikande från det normala." (s. 42).

Corrie & Zaklukiewicz (1985) gör gällande att en stor del av den specialpedagogiska forskningen hittills varit av begränsat praktiskt värde bl a för att "research has paid too little attention to the organization of special education provision in schools and other institutions". (s. 123). Man påpekar behovet av forskning inom hithörande områden och menar att sådan forskning kan bidra till fördjupad kompetens hos dem som arbetar inom det specialpedagogiska området:

Substantive descriptions that correspond closely to everyday realities are therefore likely to be understood as relevant and credible and to 'make sense' to those who actually work in the particular environment studied. This is important, since understanding of this kind can heighten awareness of the problems involved in the day-to-day work and of how things might be improved through people's own efforts. (s. 136).

Författarna menar vidare att det alltför ofta föreligger ett kommunikationsproblem mellan forskare och praktiker som kan härledas till forskarens språk och motvilja mot konkreta beskrivningar. Detta medför inte sällan att forskningsrapporter blir otillgängliga för dem som egentligen skulle ha störst glädje och behov av att tillägna sig dem.

I en artikel i *European Journal of Special Needs Education* diskuterar Hegarty (1991) den specialpedagogiska forskningens inriktning och

behov av förnyelse. Hegarty menar i likhet med Fulcher bl a att lagstiftningen inte alltid omsätts i den praktiska verksamheten men att orsaken till detta är mindre känd:

Studies of Public Law 94 - 142 in the United States and the Education Act 1981 in Great Britain have shown that legislative intent is not always translated into practice. Developments do not always take place in the ways expected and some quite unforeseen developments occur. What this means is that our understanding of how educational legislation works to bring about change is limited. Consequently, we need many more studies of the change mechanism associated with legislation so as to tease out the multiple relationships between policy, resourcing, mandatory requirement, timescale and actual provision. (s. 97).

I den specialpedagogiska forskningen är det alltså viktigt att söka utröna hur relationen *ideologi* (så som den gestaltas i nationella styrdokument) och *realitet* (så som den gestaltas i den aktuella verksamheten) ter sig. Kan man t ex se praktiska specialpedagogiska konsekvenser av införandet av 1980 års läroplan för grundskolan? Finns reella förutsättningar att omsätta samhällliga mål i praktisk realitet och om inte, vari består hindren?

Den specialpedagogiska forskningens speciella förutsättningar

Schindele (1985) pekar på fem aspekter som måste beaktas i samband med forskning inom det specialpedagogiska området:

- Populationen
- Miljön
- Den specialpedagogiska processen
- Datainsamling
- Etiska och moraliska överväganden.

Dessa faktorer är naturligtvis viktiga att beakta i all humanforskning men vad som är specifikt för den specialpedagogiska forskningen är att de grupper som ytterst utgör själva objektet för forskningen i någon mening är "marginaliserade", dvs de tillhör en minoritet som i vissa avseenden har sämre förutsättningar än andra. Vidare är den specialpedagogiska forskningen i högre grad än den allmänpedagogiska "multidimensionell" i det att den har att beakta angränsande discipliner som medi-

cin, psykologi och sociologi samtidigt som verksamheten ofta har en individuell inriktning. Detta ställer då stora krav på forskaren inte minst inom det etiska området. Jag kommer att närmare gå in på detta i metodkapitlet.

Söder (1989) pekar på vikten av att sätta in avvikelser eller handikappet i ett socialt sammanhang. Det som emellertid gör att förutsättningarna är speciella vid forskning inom detta område är att den i hög grad präglas av moraliska värderingar:

Research tends to get caught in disputes about whether different kinds of policies are 'bad' or 'good', 'right' or 'wrong'. Instead of asking questions about the processes that give meaning to disability, research poses normative questions about what the 'right' attitude towards disabled persons should be, whether integration is 'right' or 'wrong' and so on. (s. 125).

Den sociala verkligheten måste enligt Söder studeras med utgångspunkt i hur den gestaltar sig för dem som lever i den och utan moraliserande attityder.

Vikten av att förstå specialpedagogiska behov som kontextberoende har under senare år behandlats av flera forskargrupper. Mertens & McLaughlin (1995) efterlyser ett paradigmskifte inom den specialpedagogiska forskningen som innebär att svårigheter för individer med funktionshinder inte tas för specifika och givna utan relateras till respektive individs omvärld. Ett sådant paradigmskifte skulle innebära att attityder, värderingar, policies och politiska ståndpunkter blir föremål för granskning och författarna skriver att

...researchers need to focus on ways to change the pervasive attitudes towards disabled persons, recognizing that all aspects of the environment are fundamentally molded by public policy, and public policy is a reflection of prevalent attitudes and values. (s. 121).

Riddell, Brown och Duffield (1995) har på uppdrag av Scottish Office Education Department genomfört ett större forskningsprojekt i avsikt att studera hur elever med "specifika inlärningssvårigheter" identifieras och vilka åtgärder som vidtas för att hjälpa dem inom ramen för den vanliga skolan i Skottland. Författarna konstaterar att redan själva begreppet "specific learning difficulties" är problematiskt och i hög grad

beroende av sammanhanget och skriver:

We do not wish to deny that the nature of an individual's impairment affects their experience of disability, but feel it is important to emphasize that ... these are always mediated by political, historical and social conditions. In this way, a balance is struck between the traditional psychological view that the difficulty resides within the child and the interactionist view that disability must be understood as a social construction. (s. 25).

Vidare är det, menar Riddell m fl, forskarens självklara plikt att studera de makthavare vilkas beslut i hög grad avgör hur livet kommer att gestalta sig för dem som är beroende av besluten. Detta ställer emellertid ofta forskaren inför problemet att arbetet kan uppfattas som normativt.

Funktionshindrade människors handikapp består i hinder av olika slag att delta i samhällslivet under samma betingelser som icke-handikappade. Samtidigt uttalas i olika officiella sammanhang ambitionen att ge alla människor möjlighet till hel och full delaktighet i det vi kallar en värdig tillvaro. I studiet av interaktionen mellan den funktionshindrade och samhället är det då nödvändigt att relatera den funktionshindrades upplevelser till samhällets intentioner vilket i sin tur innebär att resultat som tyder på att samhället inte förmår nå upp till sin målsättning kan innebära ett forskningsetiskt dilemma.

Men om man anser att det är forskarens ansvar att i sina beskrivningar och analyser relatera enskilda människors upplevelser till olikheter i levnadsvillkor som har sin grund i samhälleliga förhållanden, bör det innebära ett ställningstagande för den svagare parten. Eliasson (1987) kallar detta *medvetet partstagande* och skriver att

...balansgången mellan ansvaret för de svaga och förmyndarskapet kan klaras bäst om vi tolkar vårt ansvar så att vi tar vår utgångspunkt i svaga parters perspektiv och undviker att bara betrakta och etikettera människor och deras 'svagheter' och/eller att tala å deras vägnar om vad som är gott och eftersträvansvärt. (s. 134).

Det är alltså en uppgift för forskaren att medvetandegöra sin ståndpunkt, att kritiskt granska de förgivettaganden som definierar den svages svaghet och tillåta sig att vara normativ i sin forskning. Det normativa ligger då i att utgå från de normer och värden som uttrycks i bl a officiella dokument vid analysen av individuella svårigheter.

Kvalitativa eller kvantitativa forskningsmetoder

Sedan mitten av 1970-talet har en ibland ganska våldsam debatt förts om förtjänsterna hos kvantitativa respektive kvalitativa metoder inom pedagogisk forskning.

Kvantitativ forskning brukar ofta beskrivas utifrån tre kriterier, den är teorigrundad, hypotestestande och syftar till generalisering (Noddings, 1995).

Tidigare specialpedagogisk forskning har ofta haft en experimentell-kvantitativ ansats vilket bland vissa av forskarna själva ansetts ha inneburit alltför stora begränsningar. Schindele (1985) skriver:

It is of considerable interest that researchers who were prominent in the quantitative tradition began to question this perspective and to advocate the use of methods deviating from the purely quantitative and experimental paradigm. (s. 10)

I analogi med de tidigare beskrivna speciella förutsättningarna som råder i samband med specialpedagogisk forskning, skriver Schindele vidare:

With complex research problems or situations, there is a need for correspondingly *complex or mixed research strategies*. Such mixed research designs seem especially appropriate to projects where both quantitative and qualitative methodological approaches are necessary and where the data collection and evaluation are directed both to groups and to intensive investigation of individual situations. (s. 14).

Schindele påpekar också vikten av en kombination av adekvata metoder och varsamhet vid undersökningens genomförande.

Rosén & Wernersson (1996) diskuterar användbarheten av kvantitativa metoder i feministisk forskning och vänder sig mot en allmänt vedertagen uppfattning att kvantitativa metoder utgjort ett hinder för den feministiska kunskapsutvecklingen. Istället, hävdar författarna, lämpar sig kvantitativa metoder synnerligen väl för feministisk forskning samtidigt som man argumenterar för ett närmande mellan kvantitativa och kvalitativa metoder och skriver:

I kloka och sansade samtal kollegor emellan är det inte svårt att komma fram till att metodologisk mångfald är önskvärd och att kvalitativa och kvantitativa metoder kompletterar varann. Denna enighet hindrar oss dock inte från att i lärosalar, seminarierum och artiklar beskriva "de andras" skröplighet, tillkortakommanden och illvilja och "våra" lysande insikter och briljanta analyser. (s. 9).

Rosén & Wernersson menar att olika faser i en forskningsuppgift innebär användandet av olika metoder och skriver vidare att

...den [kvantitativa analysen] förutsätter att den information som fås ur data i ett senare led kan uttryckas i siffror. Enkla kvantitativa presentationer av till exempel resultat från djupintervjuer är ju inte heller ovanliga. Om man använder siffror eller bokstäver eller andra symboler när man ordnar och kategoriserar ett material har rimligen ingen principiell betydelse. (s. 11).

I detta arbete kommer ett digert datamaterial att hanteras på ett sätt som kan uppfattas ligga nära en kvantitativ metod. Detta har dock främst gjorts för att för läsaren åskådliggöra fördelningar av svar i olika kategorier. Den fortsatta analysen är att betrakta som kvalitativ. En icke-ortodox syn på metodvalet har med andra ord underlättat såväl min egen analys som presentationen av studiens resultat.

Teori – praktik

Om det finns en diskrepans mellan ideologi och realitet så finns också ett annat problem, nämligen förhållandet mellan teori och praktik. Allmänt kan sägas att detta är ett dilemma inom all pedagogisk forskning men att problemet inte synes vara mindre inom det specialpedagogiska området. En bidragande orsak till detta torde vara att i synnerhet specialpedagogisk forskning tidigare bedrivits av i huvudsak psykologer och läkare med hjälp av psykometriska metoder. De inom det specialpedagogiska fältet aktiva yrkesutövarna har då upplevt avståndet mellan forskning och verklighet som alltför stort. Ett sätt att komma till rätta med detta skulle kunna vara att involvera lärarna själva i forskningsarbetet. Vulliamy & Webb (1993) skriver:

We believe that teacher research, based as much of it is on case studies of

the processes of teaching and learning, is particularly suited to the area of special needs, where teachers are often concerned to understand pupils with unique learning difficulties. (s. 188).

Vulliamy & Webb hävdar vidare att det finns anledning att tillvarata lärares förtrogenhet med skolor och klassrum genom att de själva medverkar vid datainsamlingen. I etnografiska studier, varvid deltagande observation är vanligt förekommande, är forskaren normalt en främling i forskningssituationen. Lärare däremot kan genom sin kännedom om de speciella situationer som skall studeras, medverka till att fältarbetet effektiviseras:

...the analysis of schools and classrooms would be based upon an accumulation of documents ("the case record") which would include those created through interviews and direct observation. Compared to the more traditional ethnographic participant observation studies, this involves much shorter periods of fieldwork with a greater reliance on data derived from the transcripts of tape-recorded interviews. (s. 195)

Det skulle alltså kunna vara en fördel att använda sig av lärare för att utföra datainsamling i skolan. Kännedomen om den speciella kontext som skolan utgör och det språkbruk och den begreppsapparat som används där kan innebära att t ex öppna intervjuer får god kvalitet eftersom relevanta följdfrågor kan förväntas ställas. Det medför dessutom att lärarnas förtrogenhet med miljön gör att tiden kan utnyttjas mer rationellt än om fältpersonal med dålig miljökännedom används.

Emellertid kan just förtrogenheten med skolan få negativa konsekvenser eftersom lärare "vet" hur det är i skolan. Denna förförståelse skulle därigenom kunna bli till ett hinder vid datainsamlingen och ge undersökningen bias. Det blir därför viktigt att medvetandegöra intervjuerna eller observatörerna om dessa fenomen.

En positiv effekt av att använda lärarpersonal i samband med datainsamling kan också vara att närma forskningen till den vardagliga verksamheten. Traditionellt har ju den teoretiska kunskapen ansetts överordnad den praktiska. Teorin har setts som den generella kunskapsbas varur lösningar på specifika praktiska problem har stått att hämta. Denna kunskapssyn har inte minst präglat forskarsamhället vilket sannolikt bidragit till att bibehålla klyftan mellan praktikernas vardagsslit och forskarnas "verklighetsfrånvända" teoretiserande. Det är en allmän uppfattning att misstron mot pedagogisk forskning bland lärare till och från varit betydande.

Föreställningen att teori och praktik är oförenliga företeelser angrips också av Fulcher (1989) som menar att de båda förutsätter varandra. Om *teorin* används för att försöka förstå och förklara en del av den sociala världen, som den visar sig i en praktisk företeelse, blir teori och praktik definitionsmässigt sammanlänkade, "[theory] accurately explains how particular practices work". (s. 9). Forskarens uppgift blir då att ur ett begripligt teoretiskt perspektiv analysera och söka förklara teorin liksom att ge den gestalt via praktiska exempel. Att bryta ner motsatsförhållandet mellan teori och praktik handlar då snarast om att visa att handlingar bygger på något slag av reflekterade överväganden (teori) och att teorier har sin grund i handlingar (praktik).

KAPITEL III

UNDERSÖKNINGENS SYFTE, UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE

Syfte och problemställningar

Syftet med den i denna rapport redovisade empiriska delen av SPEKO-projektet har varit att med utgångspunkt i hur ett antal befattningshavare i grundskolan (lärare, speciallärare och rektorer) beskriver sin skolas specialpedagogiska verksamhet, studera dess förutsättningar, motiveringar och genomförande. Följande problemområden står i fokus för undersökningen:

- Motiveringar för behov av specialpedagogiska insatser
- Prioriteringar av behov
- Urvalskriterier för insatser
- Verksamhets- och organisationsformer samt omfattning i tid
- Åtgärdsprogram
- Förankring i nationella och lokala styrdokument
- Uppföljning och utvärdering.

Pilotstudier

I samband med att Skolverket beviljat medel för projektet genomfördes pilotstudier av mindre omfattning för att testa bl a lämpliga datainsamlings- och analysmetoder. I den pilotstudie som kom att ligga till grund för det fortsatta arbetet "Specialpedagogiken i praktiken – en fallstudie" (Persson, 1992) intervjuades en skolledare, tre klass- eller ämneslärare samt tre speciallärare. Samtliga intervjuade hade sina tjänster förlagda till samma rektorsområde och alla hade lång tjänstgöringstid på sin skola. Med mindre modifieringar på metodsidan kom denna studie att vara vägledande vid uppläggnen av huvudstudien. Persson skriver:

Studien har genomförts i enlighet med Emanuelsson (1992). Avsikten har varit att pröva olika intervjuförhållanden och/eller -formulär. I mitt fall har djupintervju med en "öppen" frågeteknik använts.

Tekniken har visat sig uppfylla de förväntningar man kunnat ställa dvs att undersökningen skulle kunna utgöra ett komplement till UGU-materialet. De intervjuade har gett en klar bild av hur bl a ansvarsfördelning, beslutsordning, urval och organisation av den specialpedagogiska verksamheten fungerar i deras rektorsområde. (s. 22)

I en annan pilotstudie användes enkäter för datainsamlingen (Felix & Selén, 1991). Denna studie visade att frågeformulär är mindre lämpliga att använda i detta sammanhang främst därför att studien skall utgöra ett komplement till den kvantitativa analysen av UGU-data⁹. För att komma åt bakomliggande orsaksfaktorer bedömdes intervjuer mest lämpliga. Det visade sig också i Felix och Seléns undersökning att bortfallsfrekvensen blir hög vilket äventyrar undersökningens validitet.

Tidpunkt för genomförandet

Lgr 80 efterträdde den tidigare läroplanen (Lgr 69) 1982. Inte sedan denna typ av läroplaner introducerades i Sverige 1962 har det dröjt så länge innan införandet av en ny plan aktualiserats. Då det kan förmodas att läroplanen under denna tid haft möjlighet att slå igenom i landets skolor och då den dessutom med början 1995 successivt ersatts med en ny (Lpo

⁹ Projektets andra del utgörs av en kvantitativ delstudie där data från projektet Utvärdering genom uppföljning (UGU) används. UGU-projektet beskrivs utförligt i t ex Härnqvist, Emanuelsson, Reuterberg och Svensson (1994).

94), fanns goda skäl att genomföra undersökningen under löptidens senare år.

När det gäller motiveringar för beslutet att genomföra undersökningen under mitten av vårterminen, hade detta att göra med att läsårets resursfördelning kunde förväntas vara slutligt fastställd och att man sannolikt arbetat enligt denna fördelning i minst ett halvår. Dessutom hade man inte påbörjat kommande års resursfördelningsdiskussioner varför läget på de enskilda skolorna ur arbetsbelastningssynpunkt kunde antas vara stabiliserat och därmed i flera avseenden ganska lugnt.

Urval av kommuner och rektorsområden

Kommunerna är valda så att de skall representera kommuntyperna *storstad*, *storstadsförort*, *medelstor stad* och *glesbygdskommun*. Rektorsområdena är vidare utvalda så att de skiljer sig åt beträffande elevrekrytering. Två områden är mycket invandrartäta och skolorna ligger i stadsdelar med hög arbetslöshet och social utslagning. Två områden har upptagningsområden som till övervägande delen kan beskrivas som socialt och ekonomiskt betydligt över genomsnittet.

Inom respektive kommun valdes således rektorsområden så att största möjliga variation med avseende på förutsättningar av skilda slag för skolverksamhet skulle möjliggöras. Syftet var att få med skolmiljöer där art och förekomst av svårigheter i skolarbetet, beroende på skilda förutsättningar, varierade. Därmed eftersträvades också så stora möjligheter till variation i motiv för allokering av specialpedagogiska resurser som möjligt. Av praktiska skäl valdes rektorsområden inom ett inte alltför stort avstånd från Göteborg (O, P och R län).

I två kommuner genomfördes intervjuer vid vardera två rektorsområden. Dessa valdes så att i det förra fallet ett rektorsområde i innerstaden och ett i en förort valts medan i det andra fallet skolor i såväl en medelstor stad som en mindre tätort valdes.

Rektor för respektive område kontaktades under våren 1993 och tillfrågades om möjligheten att låta undersökningen genomföras under april-maj samma år. Endast i ett fall avböjde rektor att medverka med hänvisning till personalens ovanligt svåra arbetsbelastning. Ett annat rektorsområde med liknande förutsättningar valdes då som ersättning.

Det bör betonas att urvalsförfarandet inte syftade till annan slags representativitet än att ge variation i förutsättningar för utbildningsverk-

samhet. Detta förhållande skall ställas i relation till att projektets andra del, dvs analys av kvantitativa, longitudinella elevdata, bygger på riksrepresentativa urval ur årskullar av elever.

Val av intervjupersoner

Varje rektor ombads att förutom att själv delta, välja ut personal för intervju. De sålunda utvalda befattningshavarna representerar fem personal-kategorier med antalet intervjuade inom parentes:

- Lågstadielärare (11)
- Mellanstadielärare (12)
- Ämneslärare (12)
- Speciallärare/specialpedagog (27)
- Rektor/studierektor. (18)

Beroende på rektorsområdenas storlek och personalstruktur kom antalet intervjuade per rektorsområde att variera mellan 5 och 10. Totalt intervjuades 80 befattningshavare. Gemensamt för de intervjuade var att de med något enstaka undantag hade lång tjänstgöringstid vid sitt rektorsområde och således kunde förmodas vara väl förtrogna med de rådande lokala förhållandena.

Intervjuerna

Intervjuerna genomfördes av lärare vid institutionen för specialpedagogik samt studenter vid påbyggnadsutbildningarna i pedagogik och specialpedagogik. Intervjuerna hade genomgått metodutbildning i intervju-teknik och deltog i förberedelse- och planläggningsarbetet inför fältarbetet. Dessutom tränades de aktivt i intervjuteknik och provintervjuer genomfördes.

Intervjuerna

Med utgångspunkt i projektplanen bestämdes fyra övergripande frågeområden för intervjuerna vilka följdes av ett varierande antal följdfrå-

gor. Frågeområdena var:

A. Rektorsområdets förutsättningar för specialpedagogiska insatser.

Elevantal, klasstorlekar, antal utbildade speciallärare/specialpedagoger, områdets sociala struktur m m.

B. Den specialpedagogiska resursens användning.

Andel av den totala resursen som användes för specialpedagogiska insatser och motiveringar till denna omfattning, förankring i lokala styrdokument, identifiering av problemområdet samt verksamhetsansvar.

C. De specialpedagogiska insatsernas inriktning.

Urvalskriterier, verksamhetens konkreta inriktning, skillnader gentemot vanlig klassundervisning, åtgärdsprogram, ansvarsfördelning mellan skolans befattningshavare i specialpedagogiska frågor.

D. Uppföljning och utvärdering.

Verksamhetsuppföljning, resultatredovisning, utvärderingsformer.

Med utgångspunkt i de fyra övergripande frågeområdena utkristalliserades nio huvudfrågor (se s. 64). Frågornas ordningsföljd – huvudfrågor med följdfrågor – kunde variera beroende på förhållandena i den aktuella intervjusituationen.

KAPITEL IV

TEORETISK RAM

Michel Foucault¹⁰ och synen på avvikelser¹¹

Foucault koncentrerade sig i sitt vetenskapliga arbete på disciplinerna *filosofi och psykiatri*. Båda har att göra med språkets, kunskapens och förnuftets gränser. Filosofin handlar om hur förnuftet förvaltar förnuftet och psykiatrin om hur förnuftet förvaltar oförnuftet. Därmed är de bådas objekt nära sammankopplade i det att de inte bara är varandras motpoler utan även komplementära och varandra definierande.

Foucaults (1986) filosofiska grundtes är att såväl förnuftet som oför-

¹⁰ Michel Foucault får räknas till detta sekels mest betydelsefulla västerländska filosofer. Den här refererade doktorsavhandlingen skrevs huvudsakligen under hans studieår i Uppsala på 1950-talet. För en grundlig beskrivning av Foucaults arbeten hänvisas till två biografier, "The Passion of Michel Foucault" (Miller, 1993) och "The Lives of Michel Foucault" (Macey, 1993).

¹¹ När jag använder mig av Foucaults arbeten som teoretisk utgångspunkt för mina analyser, är det för att skapa en förståelsegrund för hur synen på avvikelser har skiftat över tid och skiljer sig åt i olika sammanhang. Det handlar alltså inte om att använda en Foucauldiansk diskursanalys för att tolka min empiri.

nuftet är produkter av bestämda historiska och samhällliga konstellationer. Härmed bryter han mot den traditionella uppfattningen om det eviga förnuftet och menar att det finns en relativitet i de båda begreppen och att de dessutom är produkter av varandra. Ytterst är förnuft en fråga om makt vilket för Foucault innebär att kunskap och vetenskap formas och får sitt innehåll i intressen, befallningar, förbud och påbud i vissa bestämda maktförhållanden. I sin doktorsavhandling "Vansinnets historia under den klassiska epoken" (Foucault, 1986) försöker han visa hur galenskapen och oförnuftet skilts ut ur historien, hur förnuftet använder oförnuftet för sin egen definition och hur förnuftet besegrat oförnuftet.

Men avhandlingen är mycket mer än en beskrivning av psykiatrins barndom. Foucault vill visa att förnuftets seger över oförnuftet och etiketteringen av det senare som "sinnessjukdom" mer handlar om samhällets behov av rationalitet, dvs hur världen blivit föremål för teknologisk kontroll. Det är alltså hela den moderna statens utveckling som Foucault beskriver och den har krävt och kräver ordning och reda, vilket innebär att störningar och förvirring måste isoleras eller åtminstone hållas under kontroll. Genom att problematisera psykiatrins historia vill han belysa den moderna statens övergrepp på människorna som genom sin samhällsvetenskap, sina regler och normer neutraliserar allt människoliv med metoder som liknar de tekniker som användes för att hålla ordning på de galna¹².

Foucault vänder sig mot den vedertagna uppfattningen att de galna är så få och så galna att det är både tillåtet och önskvärt att särbehandla dem. I stället menar han att galenskapen finns i var och en och att det avgörande inte är om man i rent fysisk mening är inspärrad eller isolerad. Hospitalet och kliniken är närvarande i alla människors språk, gester och uttrycksmedel. Därför är skillnaden mellan dem som kan identifieras som galningar och oss andra bara skenbar.

Från att under medeltiden ha betraktats med viss aktning blev de galna under 16- och 1700-talet föremål för samhälllig kontroll i form av isolering från samhället i övrigt. Upplysningstidens människoideal

¹² I sin bok "Discipline and Punish - The Birth of the Prison" (1977) beskriver Foucault framväxten av det disciplinerade västerländska samhället under 1700-talet där administrativa hierarkier kom att utvecklas som redskap för social kontroll. Han jämför i boken fängelset som samhälllig institution med skolan och menar att båda är uppbyggda på sådant sätt att de ger möjlighet att kontrollera individens tid och rörelsefrihet under vissa kritiska perioder, vilket är nödvändigt i ett rationellt samhälle.

krävde att de galna betraktades som defekta och asociala och genom hospitaliseringen kom de att avskiljas från de förnuftiga som inte längre behövde dem som påminnelse om dödens närhet. Innanför murarna gällde helt andra regler än utanför och Foucault menar att mytbildningen om individerna innanför murarna framkallade en skräck för de avvikande. Galenskapen sågs som en farsot och läkarna engagerades i kampen mot det som nu betraktades som sjukdom och medicinskt objekt. Det var så de sinnessjuka kom att betraktas i den moderna staten; genom en lämplig psykiatrisk behandling utförd av de förnuftiga skulle de ges möjlighet att återanpassas i samhället. Det filantropiska motivet legitimerade alltså den medicinska och terapeutiska behandlingen.

Foucault går vidare genom att studera psykiatrins språk och hävdar att psykiatrisk teori blir bunden av dess historiska språkstruktur. Genom att studera språket i psykiatrin vill han visa att dess struktur bestämmer människans möjlighet till kunskapsutveckling. Psykiatrins språk är inte ett resultat av tillfälligheter utan har historiska såväl som politiska och ekonomiska orsaker. Ord som läkare, patient, institution, diagnos, behandling m m är de synliga elementen i den diskurs som psykiatrin utvecklade.

Ett nyckelbegrepp i Foucaults arbeten är genealogi¹³. I motsats till traditionell historisk metod är genealogins syfte inte att avtäckta fördolda samband och den absoluta sanningen eller att söka "på djupet". Snarare handlar det för Foucault om att söka två slag av kunskap. Den första typen av kunskap handlar om det som vetenskapen traditionellt inte funnit på grund av sin funktionalistiska uppgift, nämligen de alternativa tolkningarna och de mindre synliga beskrivningarna. Den andra typen av kunskap är den som uttrycks av dem som blir utsatta för det funktionalistiska samhällets normalitetssträvanden. Det är alltså kunskap hos de marginaliserade men också hos de praktiker vars uppgift är att handha dessa människor.

¹³ Foucault använder genealogibegreppet annorlunda än i den allmänt vedertagna betydelsen som hjälpvetenskap till historia och antropologi. Genealogi hade främst uppgiften att legitimerade makthavare under perioder i historien då börd var den viktigaste grunden för erhållande av maktpositioner i samhället. Foucault stöder sig i sin definition av genealogin på Nietzsche och menar att genealogen i stället för att peka på historiens djupare lagmässighet har som uppgift att påvisa felgreppens, villkorligheternas, tillfälligheternas, lögnens och olyckornas dominerande bidrag till den historiska utvecklingen, inkluderande nutidshistorien.

Mellin Olsen (1991) skiljer, i motsats till Foucault, i sin diskussion av diskursbegreppet mellan *institution* och *subjekt*. Foucault problematiserar inte dialektiken i människans handlande inom institutionen medan han däremot försöker komma åt de betingelser som skapar diskurser. I diskursen skapas en kunskap som blir bestående och i sin tur formar diskursen. Men precis som Nietzsche är han intresserad av de kunskaper som funnits men förkastats, tankar som tänkts men inte blivit manifesterade. Foucault ser emellertid en dialektik mellan den officiella diskursen och den mänskliga upplevelsen. Denna alternativa diskurs är svår att upptäcka; Foucault beskriver den som "the silent murmuring, the inexhaustible speech that animates from within the voice that one hears..." (Foucault, 1985, s. 28). Å ena sidan finns det alltså en uttryckt, synlig diskurs, den officiella men mellan raderna kan man ana tankar som utgör motiv för handling som dåligt överensstämmer med den officiella diskursen.

Foucault och humanvetenskaperna

I sina studier av relationen mellan människa och samhälle (human sciences) poängterar Foucault vikten av att förstå människan som såväl subjekt som objekt i forskningen. Eftersom det är människan själv som definierar vad som skall betraktas som vetenskap och vetenskapliga rön, är hon forskningens subjekt samtidigt som hon är objektet för den teoretiska och empiriska beskrivningen. I "The Order of Things" uttrycker Foucault detta på följande sätt:

Man's mode of being as constituted in modern thought enables him to play two roles: he is at the same time at the foundation of all positivities and present, in a way that cannot even be termed privileged, in the element of empirical things. (Foucault, 1973, s. 344).

Det innebär att människans två roller i den humanvetenskapliga forskningen gör just denna forskning unik i det att forskaren skall försöka att förhålla sig till två roller samtidigt. Foucault påpekar att denna dubbelhet har blockerat och skapat obalans i den humanvetenskapliga forskningen och att enda möjligheten att förstå mänskligt handlande i relation till samhällsliga företeelser är att göra detta i dess historiska, politiska och institutionella sammanhang. Det är i sådana diskurser som det mänskliga handlandet kan analyseras och förstås.

Som tidigare nämnts är Foucaults forskningsobjekt ofta kopplade till makt och öppet eller dolt maktutövande och det är strävan efter att avtäckas de omständigheter där makt uppstår och utövas som leder till analysen av dess innersta väsen¹⁴. Makt (liksom fö alla mänskliga uttrycksmedel) ses som tids- och rumsberoende fenomen och inte som en gång för alla definierade. I det moderna (eller postmoderna) samhället har, som jag tidigare berört, makt kommit att i hög grad knytas till olika professioner. Företrädare för yrken med social anknytning har därvid givits befogenhet att tolka vad som är normalt (och därmed även vad som är onormalt) och föreslå olika former av behandling. Foucault menar att samhällliga regler i den moderna staten ersatts med disciplinär makt som uttrycks i humanvetenskaperna och blir normgivande för vår syn på avvikelse och normalitet. Philp (1985) sammanfattar Foucaults främsta mål som just att avtäckas den disciplinerande makt och den kontroll som utövas inom vetenskapliga områden som "medicine, psychiatry, psychology, criminology, sociology and so on" (s. 67) och skriver vidare:

In workplaces, schoolrooms, hospitals and welfare offices; in the family and the community; and in prisons, mental institutions, courtrooms and tribunals, the human sciences have established their standards of "normality". The normal child, the healthy body, the stable mind ... such concepts haunt our ideas about ourselves, and are reproduced and legitimated through the practices of teachers, social workers, doctors, judges, policemen and administrators. The human sciences attempt to define normality; and by establishing this normality as a rule of life for us all, they simultaneously manufacture – for investigation, surveillance and treatment – the vast area of our deviation from this standard. (s. 67)

Diskursanalys och pedagogik

En diskurs kan beskrivas som det rum vari språkliga uttryck för ett visst sätt att tänka inom och förhålla sig till ett specifikt område tar form och befästs. Den diskursiva formationen utgörs då av den inre struktur eller lagmässighet som existerar inom detta rum. Mellin-Olsen (1989) beskriver diskursens funktion på följande sätt:

¹⁴I sin doktorsavhandling "Rationalitet og Makt" gör Flyvbjerg (1991) en grundlig genomgång av såväl Foucaults användande av vetenskapliga metoder som hans syn på humanvetenskapernas forskningsobjekt.

En diskurs fungerer som en representasjon for erfaringer, ideologi og praksis. Ved at diskursen har en bestemt indre struktur medfører den bestemte muligheter og begrensninger til å snakke om et virkeområde. Den knytter sammen tenkning og språk. Tenkesettet åpner for dem som hevder at 'tenkningen bor i språket'. Mulighetene og begrensningene i språket bestemmer etter dette tenkningens muligheter. Dersom vi blir tvunget til å snakke på en bestemt måte om et saksområde, blir vi også tvunget til å tenke på en bestemt måte om det. (s.132)

Säljö (1995) menar att differentieringen av sätt att förstå och uppfatta verkligheten representeras i diskurser och att dessa "hjälp oss att få distans till verkligheten och att 'se' det som inte går att se i det vi till vardags uppfattar som 'verklighet', dvs en värld av påtagliga, fysiska förlopp och processer." (s. 33).

Diskursanalysen är användbar inom pedagogisk forskning för att studera förutsättningarna för en viss praxis. Mellin-Olsen tar upp motsättningen mellan den offentliga diskursen (den som uttrycks i läroplaner, förordningar och officiell institutionspolicy) och den privata diskursen (som är en alternativ diskurs, som inte alltid verbaliseras men som "finns mellan raderna").

Vi kan ... skille mellom en offentlig diskurs og en privat diskurs. Den private diskursen er motdiskursen, den som kommenterer institusjonens forventede praksis, den som viser avstand til denne, den diskursen som alltså 'kjenner' den forventede praksis. Selvfølgelig vil ikke alle ha slik avstand til den offentlige diskursen. Enkelte vil bo i denne, handle i ett med den, uten å være i stand til å kommentere den utenfra. (Mellin-Olsen, 1991, s. 80.)

Diskurs och maktförhållanden

Redan 1623 beskrev Francis Bacon i sitt banbrytande verk *De dignitate et augmentis scientiarum* (Bacon, 1984) hur språket tar makten över tanken (idola fori) och hur människan måste tillägna sig kunskap för att kunna genomskåda den värld hon lever i. Genom kunskap får människan en maktposition och detta tar Foucault bokstavligen. Relationen mellan kunskap och makt beskriver Berg Eriksen (1988) utförligt i sin bok "Nietzsche og det Moderne":

Det rom hvor subjektet og objektene for en konkret type kunnskap finner sin form, er et rom hvor makter støter sammen. Interesser, befalinger, forbud og påbud gir form til enhver kunnskap, enhver type av viten. Først makten åpner det felt hvor spørsmålene kan stilles og hvor de treffer sine lammede objekter. (s. 237)

Det är alltså så att de rationaliteter som ligger till grund för ett visst handlande inom en viss institution har sin grund i de maktförhållanden som råder inom institutionen. Ytterst handlar det enligt Foucault om att förnuftet med vetenskapen som hjälp i det moderna teknologiska samhället ställs mot oförnuftet och att förnuftet därvid alltid avgår (och måste avgå) med segern.

I en intervju som Foucault gav 1978 utvecklar han sin syn på makt och maktförhållanden i relation till kunskap:

Philosophers or even, more generally, intellectuals justify and mark out their identity by trying to establish an almost uncrossable line between the domain of knowledge, seen as that of truth and freedom, and the domain of the exercise of power. What struck me, in observing the human sciences, was that the development of all these branches of knowledge can in no way be dissociated from the exercise of power. Of course, you will always find psychological or sociological theories that are independent of power. But, generally speaking, the fact that societies can become the object of scientific observation, that human behavior became, from a certain point on, a problem to be analyzed and resolved, all that is bound up. I believe, with mechanisms of power - which, at a given moment, indeed, analyzed that object (society, man etc.) and presented it as a problem to be resolved. (Foucault, 1989, s. 106).

Verksamheten inom en institution beror av de rådande maktförhållandena och den vedertagna eller officiella diskursen. Emellertid är det inte säkert att den officiella diskursen är den som visar sig i praktisk handling. Traditioner, personliga erfarenheter, kollegialitet, revirbevakning och maktrelationer avgör istället var gränserna för det tillåtna och önskvärda sätts. Foucault menar att det vid sidan om den officiella diskursen löper flera andra diskurser parallellt, mer eller mindre fördolda för en utomstående. Spänningen mellan den officiella och den tillämpade diskursen kan betraktas som en offentlig lögn. Man visar ett ansikte utåt och är angelägen att detta skall vara den institutionella policyn samtidigt som alla är mer eller mindre medvetna om att en annan verksamhet försiggår inom institutionens väggar.

Diskurs och språkbruk

I "The Archaeology of Knowledge" skriver Foucault (1985):

We must reconstitute another discourse, rediscover the silent murmuring, the inexhaustible speech that animates from within the voice that one hears, reestablish the tiny, invisible text that runs between and sometimes collides with them. The analysis of thought is always allegorical in relation to the discourse it employs. Its question is unfailingly: what was being said in what was said? (s. 28).

Den offentliga lögnen får här sitt språkliga uttryck. Den offentliga diskursen, som är sanktionerad inom institutionen, får en subjektiv, individuell tolkning som omsätts i handlande. Detta innebär att handlandet kan komma i konflikt med den institutionella policyn vilket kan ta sig uttryck i förvirring och frånvaro av medvetet arbete. Men den officiella diskursen sätter ramar för språkbruket och därmed verksamheten i stort medan den inofficiella, individuella diskursen tar sig uttryck i ett handlande som institutionen kan stå maktlös inför och som är i strid med den officiella policyn. "... the invisible text that runs between...".

Kritiken mot Foucault

Det är på i huvudsak tre områden som Foucaults arbeten utsatts för kritik. Som *historiker* har han inte accepterats i alla kretsar, främst på grund av sitt lättsinniga användande av källor. Det har också visat sig att tidsangivelser varit felaktiga och att inexakthet och subjektivitet ofta förekommer i hans arbeten.

Den kanske allra allvarligaste kritiken mot Foucault gäller hans *pessimistiska hållning* till omvärlden. Ingenstans ger han konkreta förslag till förändringar som skulle kunna innebära en väg ur den synbarliga tröstlöshet som han beskriver. I all synnerhet gäller detta inom det pedagogiska området och Allan (1995) skriver:

Perhaps the most serious criticism of Foucault's work is that he offers no recipes for social change. ... This criticism is particularly important for educationists, who may feel that there is little to gain from pursuing an analysis that denies (or at least fails to acknowledge) the possibility of action. (s. 48).

Men kritiken gällande Foucaults påstådda pessimism kan ifrågasättas. Det är inte människors handlingar han kritiserar utan de begränsningar som läggs på oss som en konsekvens av traditioner och professioners framväxande (se s. 47). Genom att bli varse de faktorer som av tradition definierar (och begränsar) pedagogiskt arbete och gå bakom sådana för-givettaganden kan den pedagogiska yrkesrollen utvecklas och då kan Foucault "offer prospects of rethinking and evaluating educational practices" (Allan, 1995, s. 49).

Det tredje området där Foucault utsatts för kritik handlar om hans brist på *empirisk analys*. Det är också här som han är mest motsägelsefull. Å ena sidan hävdar han att det är vitalt för förståelse av samhällliga institutioner att de studeras från insidan samtidigt som han å den andra menar att analysen av maktrelationer inom institutioner bäst kan studeras från utsidan. Allan (1995) beskriver honom som en global teoretiker snarare än som en empiriker men menar att en Foucauldiansk analys är i hög grad användbar för förståelsen av pedagogisk verksamhet:

It can at least promise to avoid meaningless accounts of integration, which say more about where a child is educated than about anything else. (s. 51).

Specialpedagogik som diskurs

Som jag tidigare nämnt är specialpedagogisk verksamhet en relativt ny företeelse inom pedagogiken. Inte förrän under 1940-talet blir den etablerad inom det obligatoriska skolväsendet i Sverige¹⁵. Eftersom emellertid den har kommit att motsvara flera sinsemellan motstridiga intressen är det svårt att tala om *en* specialpedagogisk diskurs. Vad vi istället får lov att konstatera är att det finns ett *antal* specialpedagogiska diskurser. Är det då möjligt att etablera en specialpedagogisk diskurs med gemensamma mål, gemensamt språkbruk och som dessutom kan anpassas till resultatet av skolpolitiska förändringar av det slag som kännetecknar situationen i svensk skola av idag?

Den specialpedagogiska verksamheten i grundskolan representeras alltså i flera diskurser. Skollagen ger uttryck för samhällets mål med verksamheten:

¹⁵ Det bör påpekas att olika former av stödåtgärder för barn med funktionshinder funnits långt tidigare även inom den obligatoriska skolans verksamhetsområde, men att begreppen specialpedagogik och specialundervisning tillkom först i samband med översynen av folkskolan efter kriget.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov. (SFS 1985:1100).

Även Lgr 80 ger anvisningar om hur barns olika förutsättningar skall behandlas:

...inom arbetsenhetens ram skall [skolan] kunna ge stöd åt elever med svårigheter av skilda slag och för att den specialpedagogiska metodik, som speciallärarna är utbildade i, skall få så stor genomslagskraft som möjligt. (Lgr 80 s. 43)

Detta är exempel på de officiella diskurser som finns uttryckta i de nationella styrdokumenterna för grundskolans specialpedagogiska verksamhet.

Ett annat sätt att beskriva diskurser inom det specialpedagogiska fältet är att ta utgångspunkt i dikotomin *normalitet* och *avvikelse*, dvs grunden för den specialpedagogiska verksamheten skulle stå att finna i att vissa barn är så olika de andra att de behöver specialisthjälp. Fulcher kallar detta för "the divisive discourse" som hon skiljer från "the inclusive discourse" vilket definieras som att "children are firstly pupils: this provides a different theory and articulation: it unites the school population, it identifies what children share, it provides an objective of including all children in regular schools and directs us to a particular means for achieving that, it invites us to focus on pedagogy" (a.a. s. 9).

En skarp skiljelinje går här mellan den diskurs som ser elevens problem som något hos eleven själv, en defekt som behöver åtgärdas, respektive den diskurs som relaterar problemet till omvärlden dvs till skolan, hemmet, fritiden m m. Dessa olika diskurser bestäms av den policy som utvecklats och kan vara mycket svåra att förändra. Om man förstår specialpedagogiken i grundskolan på detta sätt blir det således inte svårt att förstå att den tar sig olika uttryck på olika skolor.

Skolan och läroplanen som diskurs.

Att studera specialundervisning utan att relatera till läroplaner som uttryck för samhällets mål med skolan är inte meningsfullt. Läroplanen

beskriver på ett idéplan vad samhället förväntar sig av skolan som samhällslig institution.

Lundgren (1972) arbetar med begreppet *läroplanskod*. Det torde vara lika rimligt att i detta sammanhang använda begreppet *läroplansdiskurs* (vilket fö Mellin-Olsen (1991) gör). Lundgren intresserar sig i sina arbeten för relationen *mål - innehåll - undervisningsinnehåll* där diskursen kan beskrivas som relationen mellan de tre elementen.

Skolan är alltså en institution där diskurser utvecklas. Som tidigare nämnts finns dessa diskurser på olika nivåer och olika yrkesgrupper i skolan har sannolikt olika diskurser. Det är t ex möjligt att rektorerna ger uttryck för en officiell diskurs som emellertid kan rimma dåligt med rådande praxis. Denna anomali kan ta sig uttryck i att alla vet om att den policy rektor ger uttryck för aldrig genomförs och aldrig kommer att genomföras. Är det så att detta tolereras därför att rektor ger "osynliga" signaler om att praxis utgör en annan diskurs och att alla är medvetna om anomalin. Frågan är då vad detta får för konsekvenser och vilka risker det medför att låta en offentlig lögn fortleva.

Dubbelheten och den offentliga lögnen blir lättare uppenbarad i tider av nedskärningar och minskade resurser i samhället. Specialpedagogiken kan, som tidigare nämnts, sägas ha två roller i skolan; dels att ge de individer som behöver det, särskilt stöd, men dels även att avlasta klassen de problem som det medför att ha "den svage" bland "de normala" (Emanuelsson, 1983). Det är vanligtvis det första argumentet som är det officiella och uttalade, och i tider av god ekonomi i samhället är det relativt lätt att genomföra en verksamhet som grundas i sådana argument. Men när den ekonomiska realiteten kräver det måste inskränkningar göras och det blir ofta specialundervisningen som reduceras (se t ex Utbildningsdepartementet, 1994).

Krympande ekonomiska resurser i samhället räcker emellertid inte som förklaring till att specialpedagogiska insatser fått vidkännas nedskärningar under senare år. En stor del av förklaringen torde ligga i den gradvisa förändring hela samhället genomgått under 1980- och 90-talet. Ifrågasättandet av den svenska modellen och den generella välfärdspolitiken har satt spår även i utbildningsväsendet.¹⁶ Englund (1993) menar

¹⁶ I regeringens proposition 1988/89:4 anges en rikttningsförändring för den specialpedagogiska verksamhetens omfattning i grundskolan som också kan stå som förklaring till dess reducering: "...att det i framtiden erfordras ett lägre antal speciallärare men med en längre och mer kvalificerad utbildning än idag och att huvuddelen av de mer reguljära insatserna för elever som har mer tillfälliga behov av särskilt stöd i stället bör göras av de vanliga lärarna i arbetsenheterna." (s. 81).

att utbildningens fokus förskjutits från en samhällelig till en privat nytthet och att skolans marknadsorientering därigenom kan medföra ett hot mot en likvärdig utbildning för alla.

Ekonomiska neddragningar och det därmed ökande elevantalet i klasserna kan också medföra att klasslärarna ser sina möjligheter att undervisa i stora, heterogena grupper som begränsade. Ett skäl till detta kan vara att man trots förändrade förutsättningar ofta organiserar verksamheten på traditionellt sätt, dvs med den sammanhållna klassen som bas. Persson (1994) skriver:

One obvious tendency is that when the size of classes increases so does segregation. The paradox being that one would suppose that budget cut-backs imply fewer, not more special settings. However, because class teachers have difficulties in handling the individual needs of many pupils on different educational and developmental levels the solution then is to "stream" the pupils, meaning that more homogenous groups are created. Because this is contrary to the proposition in the curriculum, the settings are referred to as temporary. However once you have started streaming it is very demanding to return to a mainstream system. (s. 11).

Som en följd av ovan förda resonemang blir det intressant att studera hur detta tar sig uttryck på de lokala skolorna. Hur ser de inofficiella diskurserna ut om de överhuvudtaget finns och vad är det som får dem att uppstå? Vilka rationaliteter ligger bakom den verksamhet som bedrivs av speciallärare och specialpedagoger och i vilken utsträckning styrs verksamheten av andra mekanismer än de som är i harmoni med de nationella målen?

KAPITEL V

METODVAL

Etiska överväganden

Förutom de etiska grundregler som gäller inom all forskning vill jag fokusera ett par områden som kräver särskild eftertanke och omsorg i en studie av denna karaktär.

För det första bygger intervjun som datainsamlingsmetod på att människor öppnar sig för forskaren, är uppriktiga och inte tvekar att delge forskaren sina uppfattningar¹⁷ om de fenomen som skall studeras. Att på detta sätt komma människor så nära kan innebära en risk att deras integritet kränks. Den metod som oftast används för att undanröja detta problem är att avidentifiera uppgiftslämnarna eller t o m ge dem andra identiteter. Total anonymitet är emellertid inte möjlig att uppnå

¹⁷ Med "uppfattningar" avser jag de beskrivna föreställningar av ett fenomen som de intervjuade ger uttryck för. Inom den fenomenografiska forskningstraditionen har emellertid begreppet "uppfattning" fått en mer specifik innebörd kopplad till den fenomenografiska metodiken. I brist på bättre ord kommer jag trots detta att genomgående i denna studie använda ordet "uppfattning".

eftersom risken alltid finns att undersökningspersonerna eller deras arbetskamrater kan känna igen sig själva eller en skolmiljö genom de lämnade uppgifterna.

Ett annat problem är att de olika individernas uppfattningar sammanförs under befattningsgrupper. Detta får som konsekvens att uppfattningar uttryckta av t ex gruppen rektorer jämförs med dem uttryckta av t ex gruppen speciallärare. Vad som då är viktigt att påpeka är att det inte är gruppen individer i sig som är intressant, utan den *funktion* gruppen är satt att hantera i organisationen. Med detta resonemang ses alltså det yrkesmässiga hanterandet av arbetsuppgiften som relaterat till den institutionella kontexten, vilket i sin tur innebär att de uppfattningar som uttrycks av representanter för respektive befattningsgrupp, i hög grad speglar individens interaktion med institutionen, dvs de kommer att utgöra diskursiva fenomen. Ett mer utförligt resonemang om den diskursiva relationen mellan subjekt och institution har förts under teoriavsnittet.

Men det finns ytterligare ett etiskt dilemma i samband med specialpedagogisk forskning. Den grupp individer som ytterst är föremål för intresset är ju från början i någon mening marginaliserad. Det handlar om svårigheter, störningar, handikapp och annat som alla är negativt laddade begrepp. Detta innebär att man kan förmoda att det kan upplevas som moraliskt tveksamt att berätta om sådana ting även om man inte går in på individnivå.

Genomförande av intervjuerna

Den intervjuteknik som använts kan med Cohens & Manions terminologi betecknas som "less formal interview" vilken kännetecknas av att "...the interviewer is free to modify the sequence of questions, change the wording, explain them or add to them" (Cohen & Manion, 1992 s. 307). Vidare användes en frågeteknik med så kallade "open-ended items":

Open-ended questions have a number of advantages: they are flexible; they allow the interviewer to probe so that he may go into more depth if he chooses, or clear up any misunderstanding; they enable the interviewer to make a truer assessment of what the informant really believes. Open-ended situations can also result in unexpected or unanticipated answers which may suggest hitherto unthought-of relationships or hypotheses. (a.a. s. 313.)

Frågorna hade valts i första hand med utgångspunkt i den tidigare nämnda pilotstudien (Persson, 1992) där såväl frågor som intervjuteknik utprovats.

Intervjuerna genomfördes med få undantag på de intervjuades arbetsplatser och spelades in på band. En lärare tillät inte bandupptagning varför intervjuaren efter samråd med projektledningen beslöt att ändå genomföra intervjun med hjälp av anteckningar. Varje intervju omfattade 30 - 60 minuter och transkriberades ordagrant av intervjuarna. Det sålunda erhållna textmaterialet omfattar knappt 1 000 sidor. I inget fall vägrade någon att låta sig intervjuas utan beredvilligheten att medverka i projektet var oftast stor. Det kan vidare noteras att det i samtliga befattningskategorier fanns ett starkt intresse att tala om specialpedagogikens förutsättningar, motiveringar etc. vilket bidragit till att den empiriska delen av undersökningen kunnat genomföras utan komplikationer.

När intervjuer används som metod för datainsamling finns alltid risk för bias av det skälet att människor med olika värderingar, erfarenheter av liknande situationer och skilda fördomar, står för tillkomsten av de data som ligger till grund för analysen. I det här fallet har intervjuarna uppvisat varierande grad av skicklighet liksom de intervjuades entusiasm för uppgiften skiftat. Med något enstaka undantag har emellertid intervjuarna mötts av stor samarbetsvilja men reliabiliteten äventyras naturligtvis av de intervjuades skilda attityder till uppgiften. Ett exempel på detta är en lärare som ger uttryck för en allmänt mycket negativ syn på specialpedagogik:

När du pratar om special... jag måste säga det att jag tycker att det låter så negativt, specialundervisning.... Jag förstår inte att ni gör arbete, att ni lägger ner tid på detta.

Men även om man å ena sidan kan hävda att de intervjuades skilda värderingar, erfarenheter och fördomar i hög grad präglar deras svar och därmed skulle kunna utgöra bias, så är det just dessa deras subjektivt uttryckta uppfattningar som jag velat komma åt i intervjuerna. Samma subjektivitet som ges uttryck i intervjuerna kommer sannolikt till uttryck i arbetet i skolan.

För att skapa så likvärdiga förhållanden som möjligt i samband med intervjuerna tillsågs att ingen av intervjuarna arbetade eller hade arbetat på den skola där intervjun genomfördes. Dessutom valdes intervjuarna så att samtliga hade erfarenhet av arbete i grundskolan, vilket i hög

grad kom att bidra till förståelse av de intervjuades utsagor och därmed förmågan att ställa relevanta följdfrågor. Att intervjuerna trots dessa åtgärder skulle uppvisa olikheter i djup var emellertid väntat.

I samband med datainsamlingen på skolorna hade intervjuarna i uppgift att ta del av tillgängliga dokument som i olika avseenden behandlade specialpedagogiska frågor. Det har kunnat röra sig om lokala arbetsplaner, handlingsplaner, pedagogiska policydokument, kommunala skolplaner eller beskrivningar av lokala utvecklingsarbeten. Dessa dokument kompletterar analysen av intervjuerna och skapar förutsättningar för en djupare förståelse av de intervjuades svar.

Som tidigare berörts, utgör forskarens närvaro i och därmed påverkan på själva datainsamlandet ett problem i samband med kvalitativa forskningsmetoder. Merriam (1994), som främst ägnat sig åt att beskriva forskningsprocessen i samband med pedagogiska fallstudier, påpekar att det finns en risk att forskaren har svårt att förhålla sig neutral till sitt forskningsobjekt och att inflytandet från uppdragsgivaren kan medföra bias i slutprodukten. För att minska sådana effekter uppmärksammades intervjuerna på denna risk samtidigt som det tillsågs att intervjuerna inte hade någon koppling till vare sig de intervjuade eller deras kollegor på arbetsplatsen.

Analysarbetet

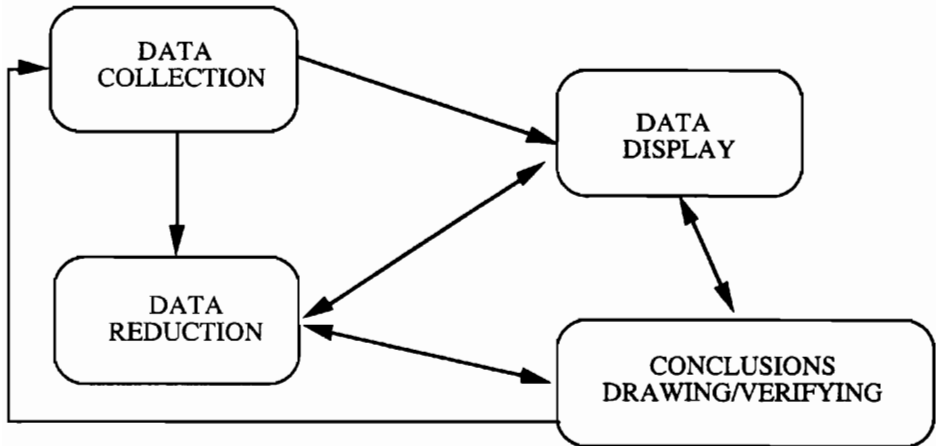
Som tidigare nämnts omfattar bandupptagningarna ca 50 timmar vilket i transkriberad form motsvarar knappt 1 000 sidor text. Detta material är svårhanterligt ur flera aspekter. Dels är det svårt att överblicka hela materialet, dels tillåter det inte en analys av alltför ingående karaktär då detta skulle kräva en orimlig tidsåtgång. Det har heller inte varit meningen att genomföra en textanalys enligt t ex fenomenografisk metodik utan syftet är snarare en kartläggning av det rika spektrum av uppfattningar, uttryckta av olika befattningshavare, som uppläggningsstudien givit förutsättningar för. Av det skälet har arbetet med analysen av materialet utgått från principen att reducera informationen till enbart sådana utsagor som är relevanta i relation till utgångspunkterna uttryckta i frågeställningarna.

En nödvändig förutsättning för att datareduktionen skall bli relevant i den meningen att "rätt" data sparas, är att forskaren är så förtrogen med materialet att han inte gör sig av med data som innehåller betydelsefull information. Detta innebär att det första steget i analysarbetet blir att läsa igenom allt material upprepade gånger. Hammersley & Atkinson (1983) beskriver detta steg på följande sätt:

The first step in the process of analysis, then, is a careful reading of the data collected up to that point, in order to gain a thorough familiarity with it. At this stage the aim is to use the data to think with. One looks to see whether any interesting patterns can be identified; whether anything stands out as surprising or puzzling; how the data relate to what one might have expected on the basis of common-sense knowledge, official accounts, or previous theory; and whether there are any apparent inconsistencies or contradictions among the views of different groups or individuals... (s. 178).

I nästa steg har jag använt mig av den datareduktionsmodell som Rosenqvist (1988) vidareutvecklat med utgångspunkt i Miles och Hubermans (1984) interaktiva modell över dataanalyskomponenter. Utmärkande för Miles och Hubermans modell är ett försök att på ett klokt sätt organisera analysarbetet för att därmed kunna dra ut valida meningar ur det ofta oöverskådliga textmaterial som kvalitativa studier belastas av. Det innebär att författarna rekommenderar en slags kompromiss mellan ett strikt kvalitativt tolkningsförfarande och en mer kvantitativ metod för innehållsanalys.

Rosenqvist (1988) illustrerar datareduktionens relation till övriga dataanalyskomponenter på följande sätt:



Figur 4. Interaktiv modell över dataanalyskomponenter. (Efter Rosenqvist, 1988).

Sålunda gjordes en ny transkription där materialet kunde reduceras till c:a en fjärdedel av sitt ursprungliga omfång. Reduktionen innebar att material som var av mindre betydelse i sammanhanget "skalades bort" men i övrigt kom det reducerade materialet att bestå av samma utsagor, ordagrant utskrivna, som i det ursprungliga materialet. Det kan anmärkas mot detta sätt att arbeta att mycken information går förlorad, men mot detta kan invändas att möjligheten att gå tillbaka till ursprungskällan hela tiden finns kvar.

I analysarbetet kom ursprungsmaterialet att användas när informationen i det reducerade datamaterialet var otillräcklig. En avvikelse från Rosenqvists modell, som snarast är en etnografisk forskningsmodell, är att datainsamlingen gjordes under en begränsad tid utan mellanliggande analys.

Det reducerade materialet ordnades så att varje utsaga fick en särskild kod. Fördelen med detta arbetssätt var att det blev möjligt att gruppera svaren efter flera principer. Kodningen gjorde det möjligt att följa

- en enskild intervjupersons svar genom hela materialet
- en yrkesgrupps svar på en speciell fråga
- personalens vid ett speciellt rektorsområde eller grupp av rektorsområden svar på en speciell fråga
- samtliga intervjupersoners svar på en speciell fråga.

De sammanställningar av intervju svaren som sålunda gjorts är följande:

Indelning efter befattningskategorier: (1)

- 1a. Rektorer
- 1b. Klass- eller ämneslärare
 - Lågstadielärare
 - Mellanstadielärare
 - Högstadielärare
- 1c. Speciallärare -pedagoger¹⁸
 - Speciallärare -pedagoger på låg- och mellanstadiet
 - Speciallärare -pedagoger på högstadiet

Indelning efter socioekonomisk status (2)

- 2a. Högstatusområde
- 2b. Lågstatusområde

Indelning efter kommuntyp (3)

- 3a. Storstad
- 3b. Storstadsförort
- 3c. Medelstor stad
- 3d. Glesbygd.

Rent tekniskt har analysen genomförts så att "Sök och ändra"-funktionen i Mac Write Pro för MacIntosh har tillämpats för att omgruppera svaren. För de numeriska beräkningarna har kalkylprogrammet Excel använts.

Med hjälp av dessa tämligen enkla åtgärder har det omfattande intervjumaterialet blivit relativt lättillgängligt och erbjudit möjlighet till jämförande analyser med skiftande utgångspunkter.

I utgångsläget bestämdes ett antal frågeområden som intervjuarna skulle

¹⁸ Med specialpedagoger avses de som genomgått den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen om 60 poäng som startades 1990 eller som utöver den äldre speciallärarexamen har ytterligare påbyggnadsutbildning om 20 poäng i specialpedagogik. Speciallärare är de lärare som genomgått speciallärarutbildning omfattande 20 eller 40 poäng före 1990.

behandla under intervjuerna. I samband med de första genomgångarna av utskriftena utkristalliserades nio huvudfrågor som kom att utgöra basen för kategoriseringen. Dessa huvudfrågor är:

1. Hur definieras begreppet specialpedagogik/specialundervisning¹⁹?
2. På vilket sätt skiljer sig specialpedagogisk verksamhet från klassundervisning?
3. Vad är det som bestämmer vilka elever som skall få specialpedagogisk hjälp?
4. Vilket är den specialpedagogiska verksamhetens innehåll?
5. Vilka faktorer avgör de specialpedagogiska insatsernas omfattning?
6. I vilka former bedrivs den specialpedagogiska verksamheten på skolan?
7. Hur är verksamheten förankrad i lokala styrdokument?
8. Hur arbetar man med åtgärdsprogram?
9. Hur utvärderas den specialpedagogiska verksamheten?

Genom datareduktionen erhöles 1 316 utsagor som ger svar på de nio huvudfrågorna. Eftersom var och en av de 80 befattningshavarna, tack vare möjligheten till omDisposition av materialet, kunde följas genom alla utsagorna, erhöles en totalbild av deras uppfattningar, vilket i sin tur gav större möjlighet till förståelse av de uttryckta uppfattningarna. Exempel på sådana extraherade utsagor är:

I första hand är det elever med läs- och skrivsvårigheter. Det är det ju. I min klass har det bara varit så. Det är bara eleverna med läs- och skrivsvårigheter.

och

Ja, det är ju den här lilla gruppen... och dom svagaste eleverna, dom gömmer ju sig gärna i en klass. Dom vill gärna hänga med och om dom inte hänger med på det, frågar dom inte om, utan dom sitter tysta och hoppas att man inte ska upptäcka dom nästan ibland. Men sitter dom i den här lilla gruppen så hinner man ju med dom, det är ju en helt annan situation och dom vågar fråga och dom känner trygghet i den här lilla gruppen och tycker alltså om att gå dit.

¹⁹ *Specialpedagogik* och *specialundervisning* används ibland som synonyma begrepp av de intervjuade. Det man oftast uttalar sig om är emellertid *specialundervisning* vilket bör förstås som en specialpedagogisk organisationsform.

Med utgångspunkt i var och en av de nio huvudfrågorna ordnades svaren i kategorier. Antalet kategorier och beskrivningen av dem bestämdes av de avgivna svaren och var alltså inte fastställda på förhand. Detta var ett resultat av den använda öppna frågetekniken som alltså innebar att svaren kunde vara "unexpected and unanticipated" (Cohen & Manion, 1992, s. 313). Det första citatet ovan kom att tillsammans med andra bilda kategorin "Läsning/skrivning - Dyslexi" som svar på frågan om vad det är som avgör vilka elever som skall få specialpedagogisk hjälp (fråga 3). Kategorin kom i sin tur att hänföras till gruppen "prestationsvariabler" (grupp 3 B). Det andra citatet kom genom samma förfarande att hänföras till kategorin "liten grupp" som svar på frågan om på vilket sätt specialundervisning skiljer sig från klassundervisning (fråga 2).

Svarskategoriseringen systematiserades så att avprickning kunde göras i en till varje beskrivningskategori tillhörande ruta (bilaga 1). Inplacering av intervjuvar i de olika kategorierna gjordes sedan av två projektarbetare och den sk interbedömarreliabiliteten var vid första mät-tillfället mellan 50 och 72 %²⁰. Diskussioner i projektledningen med anledning av detta föranledde en revidering av kategoriseringsschemat varefter en ny reliabilitetsskattning genomfördes²¹. Genomsnittligt ökade samstämmigheten med 10 procentenheter. Slutligen grupperades kategorierna inom varje fråga så att de kom att utgöra logiska grupper av utsagor.

Från rådata till kategorier

Grundidén bakom kategorisering av beskrivna uppfattningar är att det finns ett gemensamt fundament för vissa utsagor eller rådata. Dessa fundament, på vilka vissa rådata vilar, ges genom sina beskrivningar definitioner som kvalitetsmässigt skiljer dem åt. Dessa beskrivningar behöver inte ha uttryckts explicit av de intervjuade men de sammanfattar meningen i de utsagor som tillhör kategorin. I och med att kategorierna således är kvalitativt åtskilda kan en utsaga endast tillhöra en kategori och

²⁰ För att 100 % överensstämmelse skulle kunna ernås krävdes att samtliga svarskategorier inom en fråga skulle överensstämma. Sannolikheten att detta skulle kunna inträffa där uppemot 9 olika svarskategorier fanns är emellertid låg. Larsson (1986) t ex anger att i fem undersökta doktorsavhandlingar med 4 kategorier samstämmigheten legat på 75 % med en variationsvidd mellan 58,4 % och 100 %. (s. 39)

²¹ Samstämmighetsbedömningarna resulterade i att gestaltningen av kategorierna förfinades vilket troligen var det främsta skälet till att samstämmigheten ökade.

ingen utsaga "faller mellan" kategorierna. Larsson (1986) uttrycker detta som att "man får inte ha kategorier som överlappar varandra eller som uttrycker glidande övergångar från den ena till den andra." (s. 38).

Även om vissa begrepp och metodologiska angreppssätt som traditionellt tillämpas inom fenomenografisk forskning använts, är studien och analysen inte att betrakta som fenomenografisk. Redan i utgångsläget bestämdes, som tidigare behandlats, vilka huvudfrågor som skulle ställas, och krav på att textanalysen skulle ha det för fenomenografiska studier önskvärda djupet, har heller inte ställts.

Kategoriseringsschemat

Som tidigare nämnts kom de intervjuades uppfattningar, så som de uttryckts i intervjuerna, att utgöra grund för kategoriseringen. Kategoriseringsschemat användes i detta skede av analysen så, att varje persons svar prickades av i respektive kategori. Schemat har även kunnat användas för att sammanföra svar från t ex olika rektorsområden eller olika befattningskategorier varvid mönster i de intervjuades svar framträder. Det har sålunda varit möjligt att på ett enkelt sätt jämföra olika gruppers svar med varandra.

Kategoriseringen varierar mellan de olika frågorna. I redovisningen har huvudfrågorna ordnats så att de första frågorna är av mer övergripande eller abstrakt karaktär medan de senare är mer konkreta. Frågornas karaktär blir också avgörande för fördelningen av de intervjuades utsagor. På de frågor som är av en mer abstrakt karaktär är det vanligt att svaren hänförs till fler än en kategori. Det innebär att antalet registrerade utsagor varierar från 241 på frågan om den specialpedagogiska verksamhetens innehåll till 54 på frågan om hur verksamheten är förankrad i den kommunala skolplanen.

Inom vissa frågor har kategorierna ordnats i logiska grupperingar som har någon faktor gemensam. Dessa grupper har sedan kunnat utgöra underlag för den fortsatta analysen.

För att åskådliggöra relationen mellan kategorier och grupper samt dessas procentfördelningar, redovisas här fråga 3 (Vad är det som bestämmer vilka elever som skall få specialpedagogisk hjälp?) som exempel:

METODVAL

* 44 %		
50 %	65 %	24 %
ALLMÄNNA INLÄRNINGSPROBLEM	SOCIOEMOTIONELLA PROBLEM	FYSISKA ELLER MOTORISKA/PERCEPTUELLA FUNKTIONSHINDER

* 38 %			
62 %	39 %	9 %	10 %
LÄS- OCH SKRIV-SVÄRIGHETER/DYSLEXI	MATEMATIK	ENGELSKA	SAMHÄLLS-ORIENTERANDE ÄMNINGEN

* 18 %		
21 %	14 %	21 %
OMDÖME FRÅN TIDIGARE LÄRARE	ELEVENS EGET VAL	LÄRARES UNDERVISNINGSPROBLEM

Tablå 1. Exempel på resultatredovisning i tablåerna. I de till varje grupp av kategorier hörande rutorna (här asteriskmarkerade) redovisas svarsgruppens andel (44 %, 38 % respektive 18 %) av det totala antalet kategoriserade utsagor som hör till frågan. I de undre rutorna redovisas hur stor andel av de intervjuade (80 st) som avgivit ett svar som hänförs till just denna kategori. Detta innebär att summan av procenttalen i de senare rutorna alltså inte överensstämmer med procenttalet i de asteriskmarkerade rutorna vilkas summa alltid blir 100.

För att konkretisera tablåen ytterligare väljer jag att citera en lågstadielärare som säger bl a annat följande som svar på frågan vad det är som bestämmer vilka elever som skall få specialpedagogisk hjälp:

Om vi börjar i ettan så är det ofta dom som har väldigt svårt att läsa och dom är dom första som kommer. Vi jobbar lite annorlunda, det kommer så många nya läsläror och metoder på metoder. Jag har varit med såpass länge så att jag vet att det inte är säkert att en metod passar alla barn. ... Och så är det några som har matteproblem, som man får ha det lite konkret och jobba med laborativt material. För det mesta är det bara svenska och matte.

Läraren i det här fallet nämner ingenstans i intervjun några andra orsaker till placering i specialundervisning än bristande prestationer i

svenska och matematik. Det innebär att markeringar görs i såväl rutan för matematik som i rutan för läs- och skrivsvårigheter/dyslexi (vilka tillhör samma grupp). Eftersom alltså samma person kan avge svar som kan hänföras till fler än en kategori, blir summan av procentandelarna i kategorirutorna oftast större än 100.

Resultatdelens uppläggning och innehåll

För att göra största möjliga rättvisa åt grundmaterialet, dvs intervjuerna, och samtidigt ge läsaren möjlighet att i någon mån "delta" i tolkningen av svaren har jag varit generös med citat. Ett citat kan ha använts för att belysa pregnansen i en viss kategori samtidigt som ett annat citat har syftet att belysa ytterligheter inom kategorin. På så sätt ges läsaren möjlighet att uppfatta kategorins innehåll samtidigt som dess avgränsningar gentemot andra kategorier blir tydliga.

Vidare har jag valt att som regel använda mig av tämligen långa citat. Skälet till detta är framför allt att ge en bild av den kontext som bildar den intervjuades referensram.

Validitet och reliabilitet i kvalitativ forskning

Begreppsparet validitet och reliabilitet har sitt ursprung i en naturalistisk eller kvantitativ forskningstradition. Reliabilitet står då för mätningens grad av precision, homogenitet och inre kongruens medan validitet handlar om påståendens eller slutledningars grad av vidare giltighet. Validitetsbegreppets definition är emellertid inte entydig vilket bl a Pedhazur & Pedhazur Schmelkin (1991) diskuterar:

Even a cursory reading of books on measurement, research design, or reports of research studies in professional journals would suffice to see that the term validity is used differently by different authors and in different contexts. ... It is interesting to note that a joint committee of several professional associations charged with the task of developing standards for educational and psychological measurement did not come up with a definition of validity. Instead, it offered what might be considered a characterization of validity, namely that it refers to the appropriateness, meaningfulness, and usefulness of the specific inferences made from test scores. (s. 30).

Vidare handlar validitet om slutsatser som kan dras från data i största allmänhet och sådana slutsatser är mer eller mindre valida beroende på de *omständigheter* under vilka de är dragna.

Eisner (1991) menar att den kvalitativa forskningens speciella förutsättningar kräver att andra begrepp definieras och används och föreslår att begreppsparet *referential adequacy* och *structural corroboration* ersätter validitet och reliabilitet. Att data har så god strukturell uppbyggnad och tillförlitlighet som möjligt är då en förutsättning för att resultaten skall vara tillämpbara på andra grupper och populationer. Fortfarande handlar det dock om relativt tekniska lösningar på en grundläggande forskningsproblematik. Noddings (1995) menar att det kanske är dags att diskutera främst validitetsproblematiken med utgångspunkt i undersökningens syfte, målgrupper etc. För att få legitimitet har kvalitativ forskning tvingats underkasta sig den naturalistiska forskningens normer, begrepp och konventioner. Emellertid bör tiden enligt Noddings nu vara mogen att fullfölja brytningen med den positivistiska uppfattningen eftersom

...several theorists had suggested that the aims of social science are different from those of naturalistic science. Whereas naturalistic science aims at explanation in terms of prediction and control, social science aims at understanding. When this difference is accepted, it sometimes leads to a contrast that concentrates on the differing concepts of evidence and sometimes to a more general contrast that associates social science with the humanities rather than the sciences. (s. 127).

En sådan relativistisk ståndpunkt måste emellertid knytas till validitetsbegreppets intima koppling till *sanning*. En fråga som då inställer sig är *vad sanning är*. Inom filosofin brukar tre sanningskriterier urskiljas; korrespondenskriteriet, koherensskriteriet och pragmatikkriteriet. Korrespondenskriteriet har att göra med huruvida ett påstående överensstämmer med den objektiva världen, koherensskriteriet refererar till påståendets beskaffenhet, struktur och inneboende logik och det pragmatiska kriteriet relaterar påståendet till dess praktiska konsekvenser.

I samband med pedagogisk forskning (liksom för övrigt all samhällsvetenskaplig forskning), duger det emellertid inte att förlita sig på ovanstående sanningskriterier som kan betraktas som en abstraktion av en förutsatt objektiv verklighet. Kvale (1989) skriver:

A general retreat from the issues of validity and truth in the social sciences – in the form of a humanistic neglect or a positivist reification of validity – reflects the modern polarity of relativism and objectivism. From a *relativist* position, the multiple individual experiences of reality all have their own truth, none being more valid or real than others. From an *objectivist* position, truth is a mirror of reality, knowledge is a representation of an objective world, and true knowledge corresponds with the world of objective and quantifiable facts. (s. 76).

Detta innebär att verkligheten inte betraktas som absolut och objektiv och följaktligen är inte heller sanningsbegreppet absolut. Forskningens uppgift är inte att avbilda verkligheten utan att tolka, klarlägga och problematisera den upplevda verkligheten och argumentera för att framkomna påståenden håller för en närmare granskning.

Detta får till följd att strävan efter att uppnå absolut säker kunskap ersätts med en strävan att välja de bästa tolkningarna, att granska och värdera olika påståendens trovärdighet och att snarare interagera med än observera forskningsobjekten.

Våra intervjupersoner har i intervjuerna gett oss sin bild av hur en del av världen, den specialpedagogiska miljön, är beskaffad. Andra personer skulle sannolikt beskrivit denna verklighet annorlunda. Det har emellertid varit min avsikt att söka svar på hur den subjektivt upplevda verkligheten ter sig för de olika befattningshavarna, hur de själva uppfattar och beskriver fenomen och företeelser i en miljö de är väl förtrogna med. Att den så kallade verkligheten för envar är en subjektivt upplevd verklighet visar bl a den forskning som undersökt hur elever respektive lärare uppfattar skolvardagen. (Se t ex Kvale, 1989).

Glaser & Strauss (1967) påpekar vikten av att validering inte får karaktären av en slutlig produktkontroll utan blir en integrerad del i forskningsprocessen "based instead on the detailed elements of the actual strategies used for collecting, coding, analyzing, and presenting data when generating theory, and on the way in which people read the theory." (s. 224).

Det är med dessa utgångspunkter studien lagts upp och genomförts och resultatet analyserats, värderats och diskuterats.

KAPITEL VI

RESULTAT

Resultat av intervjuerna

Av de i undersökningen ingående rektorsområdena var det endast i två som man hade tillgång till någon specialpedagog med den nya 60-poängsutbildningen (specialpedagogexamen). I ytterligare ett rektorsområde fanns en specialpedagog som genomgått s k ytterligare specialpedagogisk utbildning om 20 poäng under senare år och alltså fått utbildning i bl a pedagogisk handledning.

Värt att notera är att det i en kommun fanns tre specialpedagoger som genomgått utbildningen om 60 poäng men som ändå inte arbetade med specialpedagogiska uppgifter trots att de av kommunen anmälts till utbildning p g a behov av specialpedagogisk kompetens. Här kan man misstänka att skälen till kommunens behovsanmälan varit andra än rent specialpedagogiska (se vidare Ahl, Nyberg & Persson, 1994). En lärare i denna kommun uttrycker problemet på följande sätt:

Tyvärr så har det blivit en sorts... den som inte fixar en klass kan bli speci-
allärare. Lite granså har det tyvärr blivit på sina ställen. Då fungerar det
inte, då är det ett annat problem. (Mellanstadielärare).

Denna uppfattning fördes fram redan i den av regeringen 1986 tillsatta
utredningen med syfte att se över den specialpedagogiska verksamheten
i landet:

Till viss del anser vi att det också har blivit så att specialundervisningssi-
tuationen använts som en form av personalvård i skolan. Lärare som av
olika skäl ej bedömts orka med arbetet som klasslärare har erbjudits eller
sökt tjänst som speciallärare. (Utbildningsdepartementet, 1986, s. 35)

I de rektorsområden som hade tillgång till nyutbildade specialpedagoger
kunde noteras en betydande tillfredsställelse med den nya inriktningen
på det specialpedagogiska arbetet. En mellanstadielärare ser det positiva
i den nya utbildningsinriktningen men är ändå oroad inför möjligheten
att den handledande delen tar överhand över den undervisande:

Specialundervisningen har ju utvecklats väldigt och det gläder mig. Tidiga-
re var det en läsfröken som kom och tog ut ett par elever. Men bara det
inte går för långt åt andra hållet, frågan är hur vi kan lösa detta i framti-
den.

I den följande resultatredovisningen tas utgångspunkt i de nio huvud-
frågorna (s. 64). Svarsandelar för de olika grupperna och kategorierna re-
dovisas och dessa exemplifieras med citat. Det bör påpekas att redovis-
ningen av svarsandelar inte har något annat syfte än att illustrera sprid-
ningen av uppfattningar bland våra intervjupersoner. På samma sätt
skall redovisningen av fördelning på befattningskategorier och område-
styper uppfattas.

1. Hur definieras begreppet specialpedagogik/specialundervisning?

I den första kategorin (tablå 2) hamnar de svar som uttrycker att det är
eleven som är såväl bärare av som orsak till svårigheterna. Svårigheterna
eller de individuella avvikelserna kan vara av vitt skilda slag, men ge-
mensamt är ändå att åtgärder och behandling utgår direkt från den
symptombild som eleven uppvisar.

I den andra kategorin hamnar de svar som uttrycker en mer komplex bild av orsakerna till elevens svårigheter och där specialpedagogiken ses som en möjlighet att arbeta inte bara med eleverna utan med skolans aktörer på olika nivåer.

Till den tredje kategorin hänförs svar som beskriver specialpedagogiken ur ett kompetens- eller professionsperspektiv, dvs det är de särskilda kvalifikationer som specialpedagogen eller specialläraren har, som definierar verksamheten. Detta kan innebära att om det specialpedagogiska kompetens- och intressefältet på en skola är smalt (t ex inriktat mot motoriska störningar eller dyslexi) så är det främst de grupper elever som uppvisar symptom som låter sig behandlas med hjälp av specialpedagogiska specialkunskaper inom dessa områden, som kan påräkna hjälp. Men det kan också innebära att specialpedagogens kompetens ses som en av skolans viktigaste tillgångar och som en möjlighet att nå de elever som av olika skäl får problem i skolarbetet.

81 %	24 %	40 %
VERKSAMHET SOM HAR SIN GRUND I SVÅRIGHETER HOS ELEVEN	VERKSAMHET SOM HAR SIN GRUND I BRISTER I SKOLANS ARBETSSÄTT, ORGANISATION ELLER MILJÖ	VERKSAMHET SOM HAR SIN GRUND I EN VISS FÖRDJUPAD LÄRARKOMPETENS

Tablå 2. Svarskategorier och procentandel av de intervjuade som avgett svar inom respektive kategori.

Inom samtliga befattningskategorier i de studerade rektorsområdena dominerar kraftigt uppfattningen att *svårigheterna är individbundna*. Alla rektorer utom en har denna uppfattning medan två tredjedelar av svaren från speciallärarna på låg- och mellanstadiet faller inom denna kategori. En lärare säger:

Specialundervisning, ja.. det kan ju.. det är nästan så att man tänker på vissa elever, när man tänker på det, och då tänker jag ju på Jerry som har såna uppenbara svårigheter. ... Ja, det är inlärningssvårigheter som han har. (Högstadielärare).

De olika befattningskategorierna fördelar sig ojämnare på den andra kategorin. Ingen lågstadielärare och endast en mellanstadielärare ser pro-

blemen som relaterade till *skolan som miljö* medan nästan hälften av högstadielärarna gör det. Även högstadiets speciallärare ser skolan som miljö med dess arbetssätt och arbetsformer som betydelsefull, medan detta inte är alls lika uttalat bland låg- och mellanstadiets speciallärare. Följande citat belyser väl denna kategori:

I specialundervisningen får man ju också elever som egentligen är rätt så intelligenta och smarta men som inte klarar av den vanliga skolan av olika orsaker. (Speciallärare H).

Den miljörelaterade uppfattningen kombineras ofta med en tro på möjligheten att reducera de specialpedagogiska insatsernas omfattning om skolmiljön är trygg för barnen.

Konferenserna med mellanstadiet där man på förhand får reda på vilka elever som är svaga och eleverna på något sätt anser sig själva som svaga och elever som inte kan gå i vanlig klass, ger man dem chansen att komma in och få stöd av gruppen ... då kan man få bort en del av specialinsatserna. (Högstadielärare).

Lågstadielärarna är den grupp som klarast förknippar specialpedagogiken med en *speciell, fördjupad kompetens*. Tre av fyra lågstadielärare ger uttryck för denna uppfattning medan endast var femte högstadielärare och speciallärare kan hänföras till kategorin.

Specialpedagogik, det ska ju vara en lärare som typ Ove då som har den utbildningen bakom sig, som har... det är alltid så när man har utbildning så har man en annan tanke bakom vad man gör och en annan kunskap. (Lågstadielärare).

Specialundervisning är för mig, att det finns en människa som har bättre kunskaper om elever med svårigheter, vad det kan bero på och har lite fler knep än vad jag har att komma tillrätta med det. (Mellanstadielärare).

Specialpedagogen vet hur barn upplever vissa svårigheter och vilka hinder det finns för inläringen. Dom har ju större kompetens att tackla problemen som eleverna har. (Högstadielärare)

Även om man bestämmer betydelsen av specialpedagogik som en fördjupad kompetens behöver det inte handla om specialpedagogisk utbildning:

RESULTAT

Specialpedagogik är för mig då kuratorer, psykologer, speciallärare, svenska 2-lärare och inskolningsslusslärare. (Mellanstadielärare).

Även uppfattningen att det inte alls är frågan om att speciallärarna har större kompetens än andra i skolan kommer till uttryck hos några av de intervjuade:

Jag känner många gånger att en speciallärare, hon har sina timmar men hon känner inte det ansvaret. Hon finns bara här på mina timmar och resultatet det utvärderar vi mycket, mycket sällan. Jag har varit lärare i 21 år och varit på fyra skolor, och det är bara på en skola där jag upplevt att specialundervisningen fungerat. (Lågstadielärare).

Ser man till hur svaren fördelar sig mellan olika typer av kommuner och rektorsområden är det svårare att finna skillnader. Det är emellertid tre gånger fler bland personalen i högstatusområden än i lågstatusområden som definierar specialpedagogiken med utgångspunkt i skolan som miljö. I övrigt är skillnaderna större mellan olika befattningskategorier än mellan olika skolmiljöer.

Att definitionsfrågan är svår framkommer med stor tydlighet i intervjuerna. Många tvekar innan man svarar på frågan vad specialpedagogik är, och följande svar från en speciallärare med många års erfarenhet speglar väl denna kategori:

Det har jag också undrat. Det fick man inte direkt svar på under utbildningen heller. Men jag är nog inte så hemskt mycket klarare nu heller. Det är ett frågetecken. (Speciallärare L o M).

2. På vilket sätt skiljer sig specialpedagogisk verksamhet från klassundervisning?

I tablåerna 3, 4 och 5 redovisas dels de sex kategorierna med respektive svarsandel, dels en indelning av kategorierna i grupper. Tre grupper av svars-kategorier kan utmönstras där den första gruppen (2A) innefattar svar som hänger nära samman med den första gruppen i definitionsfrå-

gan. Man ser svårigheterna hos eleven som något som eleven själv på ett eller annat sätt är bärare av. Detta stämmer väl överens med synen i Lgr 62 där skolsvårigheter i hög grad ansågs ligga hos eleven själv (Lgr 62, s. 68-69). När man så uttrycker skillnaden mellan den undervisning som normalt bedrivs i klassrummet och den som bedrivs som specialundervisning, handlar det om att gå tillbaka till grunderna och öva grundläggande kunskaper och färdigheter. Detta är då svar på "den didaktiska vad-frågan"²² medan svaret på "hur-frågan" blir att undervisningen bedrivs i mindre grupp eller t o m enskilt med eleven av det skälet att eleven ofta sägs ha koncentrationsstörningar eller behöver assistans och stöd mest hela tiden. Denna syn representeras i de två senare kategorierna i gruppen. Den didaktiska "varför-frågan" (varför specialundervisning?) besvaras i denna kategorigrupp med att det är eleven själv som har svårigheter beroende på brister hos honom/henne av något slag.

64 %		
42 %	71 %	14 %
GRUNDLÄGGANDE KOGNITIV OCH SOCIAL FÄRDIGHETSTRÄ- NING	LITEN GRUPP	LÄGRE TEMPO

Tablå 3. Kategorigrupp 2A. Andelen svar på fråga 2 som hänförs till kategorigruppen samt svarsandelar för respektive kategori.

Knappt hälften av lärarna anger att specialpedagogiken i första hand skiljer sig från klassundervisning genom att verksamheten präglas av *grundläggande kognitiv och social färdighetsträning*. En tredjedel av rektorerna har denna uppfattning. Utmärkande för kategorin är att man bedömer basfärdighetsträning som mest nödvändig.

Man skalar ju av den där kuriosan som jag sa och man går in på själva basfärdigheterna, vad måste den här eleven ha tillgodogjort sig i den här årskursen eller på det här stadiet och då ägnar man sig åt det tills den

²² I Didaktiska Strövtåg skriver Tomas Kroksmark: "Två huvudfrågor är tydligt urskiljbara inom didaktiken. Den hanterar undervisningens »vad», dvs frågor om vad man skall undervisa om i olika skolformer och hur stoffet skall väljas, och undervisningens »hur», dvs en förmedlande aspekt på undervisningens innehåll samt skolans olika aktörers förhållande, eller behandling av undervisningens innehåll. Därutöver kan vi urskilja en »varför-fråga» som riktar sig till de grunder varpå man väljer undervisningens innehåll och behandling av detta." (Kroksmark, 1989, s. 351).

eleven kan det. (Mellanstadielärare)

Ja, det är klart att man då i högre grad är koncentrerad på färre ämnen om vi börjar i den biten. Det är ju inte så vanligt att våra speciallärare sysslar med OÄ t ex. Det är baskunskaperna som våra speciallärare försöker att förstärka hos dom här eleverna. (Rektor L o M)

Den andra kategorin kännetecknas av uppfattningen att den främsta olikheten mellan klassundervisning och specialpedagogisk verksamhet är att den senare försiggår i en *liten grupp*. Vanligast är denna utsaga bland speciallärarna av vilka alla utom två faller under denna kategori. Intressant att notera är att detta oftast är det första, uppenbarligen minst reflekterade, svaret. Vanligt är att de intervjuade vid närmare eftertanke nyanserar och vidgar sin föreställning om vad som skiljer de båda verksamheterna åt.

Ja, jag kan ju ta det där påtagliga som man först tänker på då, rent praktiskt. Som specialpedagog så kan du inrikta dig på några få elever. När du står i klassrummet med trettio så får du försöka att vara väldigt allmän, du får försöka att hitta en medelväg. Men jag tror att du har lättare att inrikta dig på några få elever. Det är det man tänker på först. (Högstadielärare)

Den största skillnaden? För det första har man ju väldigt få elever, ibland bara en. (Speciallärare H).

Specialläraren sitter och läser och räknar med två och klassläraren sitter med en hel hög. (Rektor H).

Ja, det är ju den här lilla gruppen, där får du den här omedelbara kontakten till eleverna. Och dom svagaste eleverna, dom gömmer sig ju gärna i en klass. (Mellanstadielärare).

Nära kopplat till svaren om den lilla gruppens betydelse är uppfattningen att tempot i klassrummet är för högt och att de långsammare barnen då får svårt att hinna med. Specialundervisningen blir då en hjälp att dels anpassa skolans undervisning till den långsamme eleven, dels en avlastning i klassrummet så att farten kan hållas. I samband med att man nämner det *lägre tempot* framhålls vikten och behovet av individualisering och att de "svaga barnen får arbeta i egen takt":

RESULTAT

Det är kanske nivån då, arbetstakten, och det är väl det då att många av dom här eleverna är väldigt långsamma så att dom behöver få lugnare takt. (Rektor L o M).

Men elevens långsammare inläringstakt och därmed behovet av ett lägre tempo och mindre stoffmängd i specialundervisningen kan också ge upphov till konflikter mellan klass- och speciallärare:

Dom skickar ner barnen till mig som vi har sagt behöver hjälp, dom litar på att dom får hjälp som dom behöver. Men jag vet att en del lärare tycker att det händer för lite. Det går för långsamt. (Speciallärare L o M).

Nästa svarsgrupp (2 B) ser elevens svårigheter och därmed grunden för den specialpedagogiska verksamheten som relaterad till skolans kontext, dvs de problem som kräver specialpedagogiskt handlande har samband med interaktionen mellan eleven och skolan. Detta speglar mer den specialpedagogiska syn som Lgr 80 ger uttryck för och även den inriktning som den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen idag har.

Svarsgrupp 2 B har följande kategorier:

29 %	
15 %	44 %
VERKSAMHET AV ANNAT SLAG ÄN ENBART UNDERVISNING	ANNAN METODIK ELLER PEDAGOGIK

Tablå 4. Kategorigrupp 2B. Andelen svar på fråga 2 som hänförs till kategorigruppen samt svarsandelar för de två kategorierna.

Drygt fjärdedelen av de avgivna svaren på frågan hamnar inom gruppen och skillnaden mellan de olika befattningskategorierna är liten. Rektorer-na ger i betydligt större utsträckning uttryck för att skillnaden mellan specialpedagogisk verksamhet och klassundervisning handlar om en annan verksamhet än enbart undervisning jämfört med vad speciallärarna själva gör. Den verksamhet man åsyrftar är främst den handledande:

Men jag tycker att det har varit ett väldigt värdefullt tillskott med dom här nya specialpedagogerna. Det känns som ett verkligt stöd och jag tror väldigt mycket på det sättet att jobba. (Högstadielärare).

Specialpedagogens arbetsuppgifter innefattar bl a att kunna göra klassrumsanalyser, vilket kan upplevas både som ett hot och en möjlighet. Även risken att förlora det stöd man haft i en speciallärare kan medföra att de specialpedagogiskt utbildade lärarna möts med misstro:

Det kommer ju uppifrån att nu ska dom [speciallärarna] bort va, och så ska man ha en som ger förslag på hur man ska jobba och så där. Men den personliga kontakten är ju viktig. (Lågstadielärare).

Som vi pratade om för en stund sedan, för en specialpedagog att gå in i klassrummet och säga till en annan kollega att du jobbar fel med det här barnet. Så börjar det när han är där och tittar på eleven och sedan så diskuteras man vad man kan göra. (Rektor L o M).

Det senare citatet visar att rektor i specialpedagogen ser en möjlighet att komma åt missförhållanden i klassrummet, men det förefaller tveksamt om den lärare som utsätts för en sådan tillrättavisning är lika positiv.

Ett vanligt sätt att skilja den specialpedagogiska verksamheten från klassundervisning är att peka på pedagogiska eller metodiska skillnader. Ofta framhålls att det krävs en särskild slags undervisning för att tillgodose behoven hos de elever som uppvisar svårigheter i skolarbetet. Man menar att klassundervisningen inte når vissa elever och då blir det självklart att förflytta eleven till en miljö där annan pedagogik eller metodik tillämpas.

Endast var femte rektor kan hänföras till denna kategori medan motsvarande andel av speciallärarna samt klass- och ämneslärarna är drygt hälften.

Den annorlunda metodik man talar om är ofta knuten till laborativt arbete och mer lustbetonade aktiviteter:

Jag har ju en massa grejer till hands då. Jag har ju en stor klocka som varje barn får ta så fort den behövs och jag har ju laborativt material i matte och kortlekar i mängder och så. (Speciallärare L).

Jag har många gånger skrivit det dom ska läsa på lappar och vi spelar lite spel. Ja, vi gör det på ett lite roligare sätt. (Speciallärare L).

RESULTAT

Speciallärarna ger ofta uttryck för att barnen har tappat intresset för undervisningen i klassen och deras uppgift blir initialt att "få igång" dem igen. Ett ord som ofta används i sammanhanget är "puff". Det gäller att ge dem en puff så att de kommer igång:

Sen så har hon en elev i matte och sen har vi ibland den tiden och delat upp för dom som behöver en extra puff i svenska... (Lågstadie lärare).

...jobbar mer att puffa när det gäller matte och läsning, jag försöker att ge basen. (Speciallärare L o M).

Dom är ofta väldigt osäkra, även försöka hitta det dom är bra på och puffa på och tala om för dom vad dom kan också och konkretisera det man jobbar med. (Speciallärare L o M).

Den tredje gruppen uttrycker uppfattningen att det inte föreligger någon egentlig skillnad mellan specialpedagogisk verksamhet och klassundervisning och att en sådan skillnad heller inte vore önskvärd.

7 %
14 %
INGEN EGENTLIG SKILLNAD I KVALITET

Tablå 5. Kategori 2C. Andelen svar på fråga 2 som hänförs till gruppen samt svarsandel för kategorin.

Endast en speciallärare uttrycker denna uppfattning medan var femte klass- eller ämneslärare menar att någon egentlig skillnad inte föreligger mellan special- och klassundervisning. Uppfattningen är vanligast i lågstatusområden där var tredje befattningshavare ger uttryck för att de båda verksamhetsformerna är likvärdiga medan detta är mycket ovanligt i högstatusområdena. Förklaringen till att svaren från befattningshavarna i de båda områdena skiljer sig åt, torde vara att man på ett av rektorsområdena i lågstatusgruppen använder resursen till att förstärka grundbemanningen i klassrummet och således inte har någon specialundervisning i traditionell mening.

Följande citat speglar kategorin:

Jag anser att jag har den kompetensen som speciallärarna har. Jag skulle kunna undervisa lika bra utan vidare. (Mellanstadielärare).

3. Vad är det som bestämmer vilka elever som skall få specialpedagogisk hjälp?

Ett vanligt mönster i svaren på frågan om skälen till att vissa elever får del av specialpedagogiska resurser, är att svårigheter visat sig i klassrummet vilket i sin tur föranleder klass- eller ämnesläraren att söka hjälp av specialläraren. När det gäller de intervjuades beskrivningar av de specifika faktorer som ger anledning till detta, kan svaren grupperas så att den första gruppen beskriver elevens *förmågenivå* som avgörande för om han skall få specialpedagogisk hjälp eller inte (3 A). Elevens brist på förmåga inom något område har visat sig t ex genom att han genomgått test eller att han uppvisar någon form av uppenbar funktionsnedsättning.

44 %		
50 %	65 %	24 %
ALLMÄNNA INLÄRNINGSPROBLEM	SOCIOEMOTIONELLA PROBLEM	FYSISKA ELLER MOTORISKA/PERCEPTUELLA FUNKTIONSHINDER

Tablå 7. Kategorigrupp 3A. Andelen svar på fråga 3 som hänförs till gruppen samt svarsandelar för respektive kategori.

Nästan hälften av de avgivna svaren på frågan uttrycker elevens allmänna förmågenivå som viktigt kriterium för att specialpedagogiska åtgärder skall sättas in. Några betydande skillnader mellan vare sig olika befattningskategorier eller typer av rektorsområden föreligger inte.

Allmänna inlärningsproblem anges av hälften av de intervjuade. Här innefattas barn som är inskrivna i särskolan men som får sin undervisning i vanliga klasser liksom de barn som anses ha låg intellektuell kapacitet i allmänhet. Ofta uttrycker man det så att dessa barn inte "hänger med":

RESULTAT

Ja, att dom inte hänger med överhuvudtaget, att dom är långsamma. Dom behöver mer träning. (Lågstadie lärare).

Tja, man ser ju när barnen inte hajar, inte hänger med. När dom inte förstår vad det handlar om. Åt dom får man ju göra något då. Och det är det man hela tiden går och kollar - förstår du, hör du, begriper du? (Mellanstadie lärare).

Ja, jag vill tro att det är dom som inte hänger med huvudsakligen. (Lågstadie lärare).

Ja, det är uteslutande deras möjligheter att hänga med i undervisningen. Det är alltid det som är avgörande. (Rektor H).

Många menar också att de elever som får specialundervisning tidigt, ofta permanentar sina särskilda behov:

Oftast så blir det ju dom som är svaga som har hamnat där och som inte kommer tillbaka utan dom blir ju där. (Högstadie lärare).

Skolans behandling av dessa elever är intressant även ur andra aspekter. En inte helt ovanlig uppfattning bland de intervjuade är nämligen att man anser det tveksamt att satsa resurser på elever som ändå inte kan tillgodogöra sig undervisningen. Enligt denna uppfattning skulle man få betydligt bättre utbyte av de specialpedagogiska resurserna om de satsades på elever som inte hade alltför dåliga inlärningsodds:

Jag tycker att i vissa sammanhang så har specialundervisningen för en del elever varit att spilla krut. De har varit ohjälpliga, det är inte så va, men de har suttit timmar från ettan till sexan och bara tragglat de här sakerna. Det har inte gett speciellt mycket. (Rektor L o M).

Skall vi hålla på och lägga ut specialundervisning på hopplösa fall, såna som vi känner att det är meningslöst att vi lägger tid på. Dom lär sig ingenting ändå. Det är tid att vi börjar ställa lite provokativa frågor även i skolan. ... Jag tycker nog att man får, det är kanske fruktansvärt att säga, men man får kanske skära ner för de elever där man ser att det inte blir något resultat. Vi får nog offra dem lite grann. (Lågstadie lärare).

Det är hårt att säga det, men om det inte var några elever där som egentligen var meningslöst att sätta så mycket resurs på. (Rektor L o M).

Många tar upp dessa kontroversiella frågor i samband med ekonomiska nedskärningar i skolan. Man menar då att det gäller att få största möjliga utbyte för så många som möjligt i relation till de insatta resurserna.

En annan orsak till låg förmågenivå hos eleven är att han har *socioemotionella problem* av något slag. Man skulle möjligen kunna förvänta sig att denna kategori överrepresenteras i socialt sämre rustade områden. Så är dock inte fallet. Fyra av fem befattningshavare verksamma i högstatusområden, anger socioemotionella problem som viktiga vid urvalet av elever för specialpedagogiskt stöd. Bland befattningskategorierna är det speciallärarna själva som främst anger dessa problem som viktigt urvalskriterium medan detta gäller mindre än hälften av rektorerna. Någon skillnad mellan olika kommuntyper visar resultaten inte.

De störningar som påverkar elevens förmågenivå kan vara dålig anpassning, stökighet och sociala problem:

Där har vi alltså elever som är skärpta och elever som inte kan nånting. Det är alltså en spridning och det beror på... många som går där går på sociala problem. Socialgrupp brukar jag kalla dom. (Speciallärare H).

Det är elever som kanske skolkar, är väldigt jobbiga socialt och har problem av det slaget. (Rektor H).

Sen är det ju alla dom här stökiga barnen då. Det är ju dom som tar uppmärksamheten. (Speciallärare M).

Att man ser då... det kan vara sociala bitar, misskött hemma, dåligt med mat. (Speciallärare L o M).

Vi behöver mer hjälp med dom här, alltså, stökiga eleverna, va. Framförallt det. (Högstadielärare).

En annan grupp som dock är svårare att identifiera är de elever, främst flickor, som är så tysta i klassen att de inte uppmärksammas av läraren. Här fungerar specialundervisningen som ett forum för barnen att våga uttrycka sig och många speciallärare är bekymrade över den negativa påverkan skolan som miljö har på dem.

Dom får vara i en liten grupp, dom får synas, dom är viktiga och dom vågar prata och allt det här va. (Speciallärare L o M).

RESULTAT

Socioemotionella problem som urvalskriterium förefaller få ökad betydelse i de högre årskurserna. Tre av fyra högstadielärare anger detta som en viktig orsak till att specialpedagogiska åtgärder behöver sättas in, medan drygt hälften av mellanstadielärarna och knappt hälften av lågstadielärarna anger socioemotionella problem som orsak till behov av specialpedagogiskt stöd.

Fysiska eller motoriska/perceptuella funktionshinder slutligen, anges av en fjärdedel av befattningshavarna som viktiga karakteristika. Några större skillnader mellan olika områden eller tjänstekategorier föreligger inte. Detta är heller inte särskilt uppseendeväckande eftersom nästan alla barn med sådana funktionshinder går i vanliga grundskoleklasser och fördelningen i landet kan förväntas vara någorlunda jämn. De funktionshinder som oftast nämns är hörselskador, MBD och sjukdomar, oftast diabetes och astma.

Den andra gruppen svar på frågan om vad som avgör vilka elever som skall få tillgång till specialpedagogiskt stöd (3 B) utgörs av prestationsvariabler, dvs det handlar om att eleven får hjälp därför att han av något skäl inte presterar det man förväntar sig. Denna förväntan kan ligga hos läraren, föräldrarna eller eleven själv och vara relaterad till elevens förutsättningar eller en allmän förväntansnivå på den aktuella åldersgruppen eller klassen. Prestationsmättet relateras till skolans ämnen och eleven får specialpedagogisk hjälp i det ämne där han uppvisar brister.

38 %			
62 %	39 %	9 %	10 %
LÄS- OCH SKRIV-SVÅRIGHETER/DYSLEXI	MATEMATIK	ENGELSKA	SAMHÄLLS-ORIENTERANDE ÄMNINGEN

Tablå 8. Kategorigrupp 3B. Andelen svar på fråga 3 som hänförs till kategorigruppen samt svarsandelar för respektive kategori.

Som framgår av tablå 8 är det 38 procent av alla avgivna svar som hänförs till denna grupp. Knappt hälften av svaren från klasslärarna på låg- och mellanstadiet tillhör gruppen.

Läs- och skrivsvårigheter är den vanligaste av de uppgivna orsakerna. Nio av tio speciallärare på högstadiet nämner sådana svårigheter som viktigt urvalskriterium. Detta kan hänga samman med att man ofta testar alla barn i läsning och skrivning för att komma åt dem som behöver hjälp. (Jag återkommer längre fram till testning som specialpedagogisk uppgift.) Den befattningskategori som kraftigt avviker från de andra är rektorerna. Endast drygt var tredje rektor anger läs- och skrivproblem som urvalsgrund medan motsvarande andel bland lärarna är dubbelt så stor.

I de invandrartäta områdena tillhör knappt hälften av svaren denna kategori medan motsvarande andel för högstatusområdena är tre fjärdedelar. En förklaring till denna skillnad kan vara att många av barnen i det förra fallet får undervisning i svenska som andraspråk, vilket enligt flera av de intervjuade skall betraktas som en form av specialundervisning.

Vanligt i samband med att man anger läs- och skrivsvårigheter som urvalsgrund är att man kommit fram till detta genom något slag av test. Många speciallärare använder sig av äldre testtyper för att fånga upp de elever som behöver särskild hjälp i svenska:

Läs- och skriv tycker jag är en viktig bit då. Där går jag igenom varje klass som jag har, grovsällning med det här gamla H₄ - H₅ som kanske anses värdelöst på lärarhögskolan ... och det slår väldigt väl ut då, vilka som släpar efter. Sen har vi ju stavtest också bredvid det, det gör jag på alla i klassen gemensamt. (Speciallärare L o M).

Jag började med att gå ut med ett test till hela skolan i början på hösten. Först rättstavningstest och utav dom så sällade jag ut dom som jag trodde var dyslektiker ... Så sällades dom ut, så jag jobbar med 20 - 21 dyslektiker alltså dom här timmarna. (Speciallärare H).

Många speciallärare anger att problem i svenska kan medföra att eleven får andra problem också. Elevens frustration kan då ta sig uttryck som stökighet:

RESULTAT

Det är flera som har läs- och skriv och andra problem. Får dom inte ihop orden så får dom ju andra problem. Jag har flera pojkar i sexan nu som är stökiga och jobbiga. (Speciallärare L o M).

Det framhålls av flera befattningshavare att problem i skolans ämnen, och framför allt i svenska, ofta medför beteendestörningar hos eleven. Just dessa båda kriterier anges av flest intervjupersoner som viktig orsak till specialpedagogiska insatser.

Matematiksvårigheter anges av främst lågstadielärare som viktig urvalsgrund. Ingen av de intervjuade nämner dock matematiksvårigheter utan att även nämna läs- och skrivsvårigheter, medan det omvända är vanligt.

Specialläraren har lästest, och så har vi fått en när vi började med den här nya matematiken som vi började med för tre år sedan, Småstegsmetoden kallar vi ju den. Så fick vi med ett papper på olika sätt som vi kan titta på barnen om dom kan ramsräkna och peka samtidigt. Mattetest kan vi kalla det. (Lågstadielärare).

Några slutsatser grundade på jämförelser av högstadielärarnas svar går inte att dra eftersom lärare i svenska är överrepresenterade i förhållande till andra ämneslärare bland de intervjuade.

Även problem i *engelska eller samhällsorienterande ämnen* anges som skäl för att sätta in stödåtgärder. Ungefär var tionde intervjuperson anger detta, och det är uteslutande personal verksam på högstadiet som anger problem i SO som skäl, medan svårigheter i engelska i något fall föranleder stödundervisning på mellanstadiet. Det handlar då ofta om att eleverna får hjälp med läxorna av specialläraren:

Jag vill att dom kommer om det är nånting, om dom ska ha prov så brukar dom komma: 'Öh, kan inte, nu måste du gå igenom samhällskunskapen, det här går inte!' och så får vi lägga allt annat åt sidan. (Speciallärare H).

Till den tredje gruppen (3 C) hänförs svar som har det gemensamt att något avgörande inflytande inte har utövats av specialläraren själv vid

uttagningen till specialpedagogiska åtgärder. Initiativet ligger hos någon annan eller har det visat sig att eleven är utsatt för dålig undervisning. De avgivna svaren inom denna grupp har det gemensamt att *specialundervisning utförs "på beställning"* av någon annan.

18 %		
21 %	14 %	21 %
OMDÖME FRÅN TIDIGARE LÄRARE	ELEVENS EGET VAL	LÄRARES UNDERVISNINGSPROBLEM

Tablå 9. Kategorigrupp 3C. Andelen svar på fråga 3 som hänförs till kategorigruppen samt svarsandelar för respektive kategori.

Var femte intervjuperson anger att *tidigare lärares bedömning* blir avgörande för fortsatta specialpedagogiska insatser. Det är oftast lärare eller barnomsorgspersonal som gett indikationer om att specialpedagogisk hjälp behövs. Denna information ges ofta i samband med s k överlämnandekonferenser. Särskilt framträder högstadiets lärare som den grupp som anger att man gör urvalet på sådana grunder:

Ofta kan det vara så att när dom kommer till högstadiet, att dom har haft hjälp på mellanstadiet. (Högstadielärare).

Det är ju framför allt då om man säger, när dom kommer i sjuan, då är det ju mellanstadiet som ligger till grund först. (Högstadielärare).

Bland lågstadielärarna är det vanligt att man använder information från förskolan för att identifiera barn med behov av särskilt stöd:

Sen har vi då förskollärarna som berättar om dom och då lyssnar vi på det då. Och där dom tror att här kommer det att bli problem, så lyssnar vi på det. Så vi är beredda. (Lågstadielärare).

Elva befattningshavare anger att en viktig faktor vid urval av elever som skall få specialpedagogisk hjälp är *elevens eget val*. Många elever, främst på högstadiet, söker upp specialläraren för att komma undan en frustrerande miljö. Specialläraren får en beskyddande eller kurativ roll och det är ofta frågan om att eleven känner sig otrygg i skolmiljön:

RESULTAT

Det är faktiskt många gångerså att även dom som inte behöver det säger att 'kan vi inte få gå till dig idag'. (Speciallärare H).

Var femte intervjuad anger att ett viktigt skäl att sätta in specialpedagogiska resurser är att *klassläraren/ämnesläraren har problem i klassen*. Det kan handla om att eleven inte förmår uthärda klassrumssituationen och därför reagerar eller att man i elevvårdskonferensen beslutat att det bästa för eleven är att slippa undervisningen i klassrummet. Det är endast marginella skillnader mellan olika befattningshavare eller områden.

Det kan bero faktiskt på att läraren har en undervisning som är på fel nivå, eller på en nivå som barnet inte kan ta. det kan ju vara så att mitt undervisningssätt inte alltid passar eleven." (Rektor L o M).

Då har specialläraren helt enkelt fått sätta sig med kanske tio elever ... där är då inte alla tio som annars skulle bedömts vara i behov av speciallärarhjälp, men den situationen i klassrummet.. Ja, sen är det olika lärares arbetssätt helt enkelt som också styr, det kommer man inte ifrån. (Rektor H).

4. Vilket är den specialpedagogiska verksamhetens innehåll?

När man studerar svaren på frågan om vad man konkret sysslar med i den specialpedagogiska vardagen, går det att särskilja två klart åtskilda inriktningar på verksamheten. Den första inriktningen ser arbetet med den enskilde eleven och hans problem som primärt. Eleven har uppvisat sådana svårigheter i skolarbetet att bedömningen gjorts att speciella stödåtgärder erfordras för att han skall utvecklas på ett tillfredsställande sätt i skolan.

Inom inriktningen finns emellertid två grupper av svars-kategorier där den ena (4 A) uttrycker att målet är att arbeta med elevens svårigheter oberoende av skolans ämnen medan den andra (4 B) i någon mening är relaterad till undervisningsinnehåll, ämnesspecifikt eller mera generellt.

RESULTAT

23 %		
20 %	16 %	34 %
TAL- OCH/ELLER HÖRSELTRÄNING	MOTORIKTRÄNING	SJÄLVFÖRTROENDESTÄRKANDE VERKSAMHET

Tablå 10. Kategorigrupp 4A. Andelen svar på fråga 4 som hänförs till kategorigruppen samt svarsandelar för respektive kategori.

Svaren från de olika rektorsområdena uppvisar stora skillnader vad gäller förekomsten av *tal- eller hörselundervisning*. I två rektorsområden finns sådan verksamhet inte alls medan det i ett område uppges förekomma av drygt hälften av de intervjuade. Tal- eller hörselpedagogen har ett antal skolor som arbetsområde och träffar behövande elever regelbundet enligt ett fast schema. Verksamheten uppges dock av flera av de intervjuade ha vidlidits neddragningar under senare år och det är inte ovanligt att lärare med denna specialutbildning också ägnar sig åt andra läraruppgifter.

Enbart en högstadielärares svar hänförs till denna kategori medan motsvarande för lågstadielärarna är en tredjedel. Verksamheten är vanligast på lågstadiet och avtar senare i omfattning:

”Vi har talpedagog men det har jag inte alls koll på hur många timmar hon kan lägga här. Hon lyssnar igenom barnen i ettan och ser vilka barn som har behov, så följer hon dom hela vägen upp. Så släpper hon en efter en. (Lågstadielärare).

Speciallärare med inriktning mot tal eller hörsel i sin utbildning ger ofta uttryck för att barn med nedsatt hörsel eller talförseningar numera får för lite hjälp. Dessa lärare ges ofta andra arbetsuppgifter som de inte är tillfreds med:

För min del har det blivit så att jag inte har så många spec-timmar. Nu är det så att förra året blev jag tilldelad en del klassundervisning. Det trivdes jag inte speciellt bra med eftersom jag är utbildad hörselpedagog. (Speciallärare L o M).

Även *motorikträning* är vanligast i de lägre årskurserna. Ingen lärare på högstadiet anger att detta är en del av den specialpedagogiska verksamheten medan var femte speciallärare på låg- och mellanstadiet uppper

motorikträning som en del i deras specialundervisning.

Variationen mellan rektorsområdena är stor. I fem av de elva rektorsområdena är det ingen befattningshavare som anger att motorikträning är ett inslag i specialundervisningen medan i tre rektorsområden drygt hälften anger detta. Motorikträning anses av flera befrämja inläring:

Då hade ju speciallärarna idéer om hur dom ville göra då apropå detta att man kan arbeta motoriskt för att underlätta inläring i t ex matematik, va. Man kan hoppa och man kan krypa och man kan åla och så. (Mellanstadielärare).

Vi hoppar studs matta, vi har hopprepstävling, alla dessa våra barn va, det är sådan korrelation mellan skolsvårigheter och oförmåga att bemästra kroppen, va. (Speciallärare L o M).

Som tidigare nämnts är det alltså vanligt att speciallärarens egen intresseinriktning och specialinriktning i hög grad blir vägledande för den specialpedagogiska verksamhetens innehåll.

Var tredje intervjuperson anger arbetet med att *bygga upp elevernas självförtroende* som en viktig specialpedagogisk verksamhet. Det är främst speciallärarna själva som anger detta medan denna inriktning förefaller vara av mindre betydelse bland de övriga lärarna. Någon skillnad mellan olika stadier eller rektorsområden framkommer inte. Speciallärarna ser det som en viktig uppgift att få eleverna att förstå att de duger och att de kan:

Jag tycker att det viktigaste är att jag ser att dom mår bra. Det är specialundervisning för mig om jag kan få dom lite styrkta så där, ja, säkra på sig själva. (Speciallärare L o M).

Ibland tycker jag att det här med läsningen och pluggandet är oväsentligt jämfört med det att stötta en elev så att han eller hon tror på sig själv. (Mellanstadielärare).

Men det kan även vara så att speciallärarens uppgift är att skapa trygghet hos eleven, att bry sig om:

Man förstår på dom att dom tycker att det är skönt att sitta och.. ja, det är ju närheten också till läraren, att det är nån som bryr sig om och så vi-

RESULTAT

dare, va. (Mellanstadielärare).

Inte sällan ger speciallärarna uttryck för en konflikt med klass- eller ämneslärarna rörande innehållet i verksamheten:

Det är ju som jag säger att dom ska må bra, må bra, för jag tycker när man ser att dom mår dåligt och inte klarar det... ... Jag tycker inte att det är så förfärligt viktigt att man stavar rätt, men det vågar man ju knappast inte säga till vissa lärare. (Speciallärare L o M).

Lärarna som jag nu samarbetar med i viss utsträckning, dom kräver att jag dels ska göra det som barnen gör i klassrummet plus att börja där som barnet befinner sig. ... Jag kan kanske under fem - tio minuter av min dyrbara tid göra sådana insatser, för att barnet inte skall tappa självförtroendet helt. (Speciallärare H).

Nästa grupp av svarskategorier (4 B) är mera relaterad till *skolans undervisning*, i första hand svenska och matematik. Närmare hälften av de avgivna svaren på frågan hänförs till denna grupp.

46 %		
25 %	45 %	70 %
FÖRSÖKER FÅ ELEVEN ATT KOMMA I FATT OCH/ELLER REPARERAR BRISTER	MATEMATIK	SVENSKA

Tablå 11. Kategorigrupp 4B. Andelen svar på fråga 4 som hänförs till kategorigruppen samt svarsandelar för respektive kategori.

Föreställningen att eleven med hjälp av specialpedagogiskt stöd skall kunna *komma i kapp* sina kamrater är vanligast bland mellanstadiets lärare. Drygt hälften av dessa anger detta i sina svar. Detta överensstämmer också med uppfattningen hos de flesta speciallärare som är verkamma på mellanstadiet, vilket tyder på att speciallärarna här i hög utsträckning försöker uppfylla lärarnas önskemål. Det föreligger inga stora skillnader mellan olika typer av rektorsområden.

Denna kategori skiljer sig från de två följande så att man i det förra

fallet inte uttryckligen säger att det handlar om att räkna ikapp eller att komma framåt i läsning eller skrivning, utan det handlar mer om en uppfattning att specialpedagogiska metoder allmänt kan bidra till att brister repareras eller luckor fylls igen. Även om det inte direkt uttrycks förefaller det dock troligt att verksamheten främst är inriktad på skolans ämnen:

Och när hon ser att 'jaha, nu klarar han det, nu får du ta in honom i klassen, har du nån som du ser har andra luckor?' Ja, då tar vi det. (Mellanstadielärare)

Ja, då går dom iväg till specialläraren och tar igen då, i regel gör dom ju det snabbt då. Det kanske bara behövs en gång om det är medelbegåvade elever. (Högstadielärare).

De båda övriga kategorierna i gruppen handlar om att man säger att det är *svenska eller matematik* som specialundervisningen handlar om. I dessa fall synes specialpedagogikens uppgift vara att hjälpa till att lösa skolans differentieringsproblematik. Särskilt tydligt blir just specialpedagogikens differentierande funktion på högstadiet:

Men när dom t ex gick igenom grammatik, då var det nio elever som inte fattade nånting och då tog jag ut, då hade jag dom nio eleverna under den perioden. Så vi jobbade på ett annat sätt då med grammatiken och så, så det var lite mindre, begränsat nivågruppering då. (Speciallärare H).

Jag har matte t ex i åttan med en liten grupp som är väldigt svaga, som inte kan följa med i klassen, och jag bedriver en modifierad undervisning. (Speciallärare H).

Även på skolans lägre stadier används den specialpedagogiska resursen för att hjälpa till att differentiera undervisningen. Speciallärarens uppgift kan då vara att veckovis följa upp klasserna med avseende på elevernas förmåga att tillägna sig de baskunskaper som man arbetat med i klassen. De elever som inte klarat av detta får extra hjälp:

Jag följer upp, jag har en del speciella grejer för mig med läxor i matte t ex i trean och sexan. En sorts bakläxa varje vecka, ständigt återkommande, som jag håller i och som dom får till varje fredag. Då får jag hålla i med baskunskaperna och hålla i det. (Speciallärare M).

Den befattningsgrupp som främst uttrycker att svenska eller matematik utgör innehållet i specialundervisningen är högstadiets speciallärare. Även bland övriga befattningshavare är det mycket vanligt att dessa ämnen nämns. Ofta handlar det om att man gör samma sak hos specialläraren som i klassrummet dock med minskad stoffmängd och med annan metodik:

Ja, dom gör det dom gör i klassen men hoppar över mycket och jag gör det förenklat kan man säga då. Ja, basen så att den finns och så behöver dom inte göra alla sidor och allting som dom andra gör utan det hoppar vi över. (Speciallärare L o M).

En stor del av specialundervisningen används också till att träna stavning med elever som har sådana svårigheter:

Jag tycker att specialläraren ska ha sitt eget program. Vi diskuterar det givetvis, att dom tränar dom specifika sakerna som dom inte kan t ex språkljudsammansättningar eller dubbelteckning. (Mellanstadielärare).

Även här ger de olika lärargrupperna uttryck för viss misstro gentemot varandra vad gäller specialundervisningens inriktning. Ofta ger klass- och ämneslärarna uttryck för att speciallärarna har en alltför bekväm arbetssituation:

Detta just att man bara sitter och stavar. Jag tycker att det är så otroligt bortkastat. Det är ju ganska lättvindigt att man sitter med tre stycken och går igenom j-ljudet. (Högstadielärare).

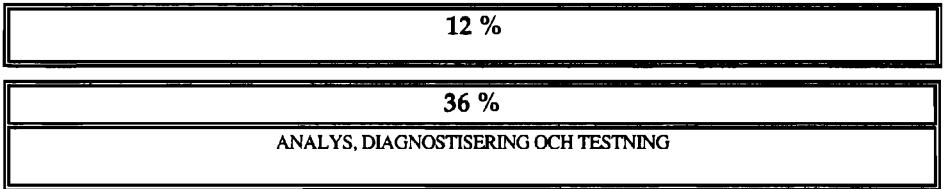
Konflikten mellan klasslärare och speciallärare blir uppenbar när den förre uppfattar specialundervisningen som något negativt för eleven därför att han hindras från att följa med i den viktiga undervisningen i klassen och i stället tvingas ägna sig åt uppgifter som anses ha mindre värde:

Jag tycker jämt att man hör att dom stavar. Nu i åttan så stavar dom fortfarande, det opponerar jag mig emot. (Högstadielärare).

Resultatet visar alltså att undervisning i svenska och matematik utgör en omfattande del av speciallärarnas arbete men också att detta inte är helt okontroversiellt.

De svarskategorier som hittills redovisats under fråga fyra beskriver den specialpedagogiska verksamheten i *måltermer* dvs verksamhetens direkta, förväntade resultat utgör själva målet. Emellertid anger de intervjuade att även en annan inriktning finns som snarare är att betrakta som ett *medel* för att nå ett mål, dvs det handlar om att någon form av åtgärd av specialpedagogisk karaktär förutsätts följa på den beskrivna verksamheten.

Ett sådant område är *analys, diagnostisering och testning*.



Tablå 12. Kategori 4C. Andelen svar på fråga 4 som hänförs till kategoriens samt svarsandelen för kategorin.

Drygt var tredje intervjuperson anger att analyser av klassrumssituationer samt diagnostisering och testning av eleverna ingår i skolans specialundervisning. Verksamheten anges vara tre gånger vanligare i högstatus- än i lågstatusområdena och den befattningskategori som kraftigt avviker från medeltalet är speciallärarna på låg- och mellanstadiet där drygt hälften anger att detta är ett inslag i specialundervisningen.

De genomförda testningarna är av två slag. Den ena typen avser screening av hela klasser och kan antingen syfta till att motivera en viss nivå på kommande läsårs specialpedagogiska resurstilldelning generellt, eller urval av elever som via test och diagnostisering visar sig ha specialpedagogiska behov.

Sen har du ju då att alla elever testas i läsning och stavning, att resultatet poängsätts av speciallärarna. Och om dom har några mattesvårigheter så ger det poäng, avvikande beteende ger också poäng, klasstorleken kan spela in och sen är det speciallärarna då som samråder med de olika lärarna. (Rektor L o M).

Jag går ut med test i sjuan. Nu gjorde jag det i hela skolan eftersom vi skulle starta upp det här [en skivarestuga, förf:s anmärkning]. Där sällas de ut

som har läs- och skrivsvårigheter för det var ju sådana test jag går ut med. (Speciallärare H).

Den andra typen av tester och diagnoser gäller individuella uppföljningstest i matematik och svenska för att avgöra behovet av specialpedagogiskt stöd för elever som redan har specialundervisning. De test som används är emellertid ofta äldre och avser i första hand att mäta läshastighet, läsförståelse och stavning.

Vi testar ju dom lite och vi följer upp dom med lite diagnoser då och då så att vi ser att dom har gått framåt och så. Vi brukar ju faktiskt köra det här gamla H₄, H₅ för att se hur dom har tränat upp sig. (Speciallärare L).

Analysen i klassrummen avseende undervisnings- och inlärningsmiljön, anges av specialpedagoger som genomgått den nyare utbildningen.

Det är klasslärarna som talar om problemen men vi går aldrig in i klassen utan att ha pratat med klassläraren först. Sen är vi med i klassrummet och tittar. (Specialpedagog).

Analysen som görs i klassrummet ger sedan underlag för beslut om vilka åtgärder som skall vidtagas. Dock är det ingen av de intervjuade speciallärarna eller specialpedagogerna som anger att man ger pedagogisk handledning till andra lärare.

Kategorierna i den sista svarsgruppen (4 D) omfattar svar som har det gemensamt att speciallärarens uppgift är att genom vissa åtgärder *lösa någon form av konflikt eller problem*. Det kan handla om att en elev stör i klassrummet eller att eleven blir störd av sina klasskamrater så att hans arbete omöjliggörs. Men det kan också handla om att "rycka ut" för att hjälpa klassläraren genom att ta hand om en grupp elever så att en kaotisk situation förhindras uppstå. I båda fallen handlar det alltså om att man ser åtgärderna inte i första hand som specialpedagogiska men att den påföljande verksamheten är av specialpedagogisk karaktär.

RESULTAT

18%	
31 %	24 %
SKILJER ELEVEN FRÅN KLASSEN	RÄDDAR MED KORT VARSEL EN PROBLEMATISK SITUATION

Tablå 13. Kategorigrupp 4D. Andelen svar på fråga 4 som hänförs till kategorigruppen samt svarsandelar för respektive kategori.

Skiljandet av eleven från klassen är här inte betingat av att specialundervisningens innehåll och metoder kräver det, utan snarare av att interaktionen i klassrummet är av sådan karaktär att individer bedöms behöva skiljas åt. En tredjedel av de intervjuade anger att detta är en del av den specialpedagogiska verksamheten och särskilt frekvent är svaret bland högstadiets personal (drygt hälften). Någon påtaglig skillnad mellan olika typer av rektorsområden föreligger inte utan det är snarare en fråga om skillnader mellan grundskolans stadier.

Det kan vara en elev som kan hamna i en jobbig sits. Kanske det hjälper med en månad då jag går in och då ska den eleven ha rätt till det ... då behöver det barnet omsorg för att inte belasta klassen. För många utav dom här barnen spelar ut och då går det inte att ha klassundervisning heller. (Speciallärare L o M).

Sen är det ju att ta hand om elever som inte fungerar i klassen. Det kan ju vara både från klassens sida och för elevens skull. Det kan ju vara så också, vet du, att ibland så tar jag hand om elever som är så störande att klassen far illa. (Speciallärare H).

Sen kan det ju vara så att klassläraren upplever att någon elev är orolig och vill ha bort eleven från klassrummet och då, vissa gånger får man lov att göra som klassläraren tycker, fast man egentligen inte vill. (Speciallärare L).

Speciallärarna själva uttrycker ofta att det här handlar om att dels hålla elever med störande beteende borta från den ordinarie undervisningen, dels att befria den vanliga klassen från långsamma och lågpresterande elever som hindrar farten. Dessa kliniker eller klasser visar sig kunna bli beständiga institutioner i grundskolans sista årskurser:

Då blir det på högstadiet att vi har en så kallad obsklinik där för närvarande tror jag att det går elva elever. Inte några från sjuan utan bara från åttan och nian så att säga, att det är någon slags förvaring då för dom här eleverna. Och det är ju inte elever egentligen som ska ha specialundervisning utan det är elever som är stökiga. Sen har vi två stycken hjälpklasser. Det får man inte säga men det är, det är precis det det är, en ått-nia och en sju. (Speciallärare H).

Flera intervjupersoner ger uttryck för att det föreligger meningsskiljaktigheter kring huruvida en elev skall skiljas från gruppen eller ej. Situationen upplevs av klassläraren som ohållbar och man ropar efter speciallärarens hjälp:

Och jag skulle vilja att eleven togs ut ur klassen mera. Han stör mig fruktansvärt, stör de andra också och jag fungerar inte som jag ska när han är där. ... Han ska tas omhand eller det ska göras nånting innan allt brakar, och det gör det snart. Där har vi inte samma uppfattning alls, specialpedagogen och jag. (Högstadielärare).

Att specialläraren ibland får *rycka ut och klara upp akuta situationer* av skilda slag är följande citat exempel på:

Jag menar att tiden är förbi när specialundervisaren satt och höll på med dubbeltecknad konsonant. Speciallärarna är ju den resurs vi har som är möjlig att omdisponera stup i kvarten, höll jag på att säga. Och vilket sker för att man ska kunna, när man ser att här uppstår behov, typ behov. Vi har naturligtvis den där stadige eleven som kommer varje måndag klockan ett. Det är en typ som då behöver sin stöttning för att klara matten eller vad det är. Det är en sak. Men vi har också det här att vi ständigt måste rycka ut och det är därför det är så viktigt här på skolan med dom här speciallärarresurserna. (Rektor L o M).

Speciallärarens mindre bundenhet till grupper och klasser innebär att han kan användas för att rädda svåra situationer. Genomgående bland svaren som hänförs till denna kategori, är uppfattningen att man ofta hamnar i ett svårt dilemma när svaga, snälla barns behov av hjälp får stå tillbaka för behovet att stävja stökighet. Speciallärarna har att utstå tryck från två håll. Dels kräver kollegialiteten att man hjälper sina arbetskamrater med avlastning, dels ser man som sin viktigaste uppgift att hjälpa och stödja de elever som av olika anledningar har det svårt i skolan.

Svaren från varannan högstadielärare och var tredje speciallärare på högstadiet faller under denna kategori medan mycket få befattnings-

havare på låg- och mellanstadiet hänförs till kategorin. Skillnaden mellan olika rektorsområden är här påfallande stor. I två rektorsområden finns ingen befattningshavare som uttrycker denna specialpedagogiska inriktning medan i ett rektorsområde samtliga gör det. Skillnaden mellan olika *typer* av områden är dock marginell.

5. Vilka faktorer avgör de specialpedagogiska insatsernas omfattning?

Avsikten med denna fråga var att komma åt vilka skäl som är avgörande vid dimensioneringen av den specialpedagogiska verksamheten i rektorsområdet samt hur detta avgörs. Fyra grupper av svar kan här särskiljas där den första gruppen (5 A) avser *externa faktorer utom speciallärarens eller skolledningens kontroll*.

23 %		
6 %	7 %	30 %
"0,3-RESURSEN" SOM RIKTMÄRKE	OMRÅDETS SOCIALA OCH SOCIOEKONOMISKA STRUKTUR	EKONOMIN

Tablå 14. Kategorigrupp 5A. Andelen svar på fråga 5 som hänförs till kategorigruppen samt svarsandelar för respektive kategori.

Enligt det äldre statsbidragssystemet för lärarlöner fanns en övre gräns för antalet speciallärartimmar per elev och vecka som gav statsbidrag. Denna maximinivå var *0,3 lärarveckotimmar/elev*. I samband med övergången till ett friare resursfördelningssystem övergavs denna reglering. Några av de intervjuade, främst rektorer, anger dock fortfarande detta som ett riktmärke för den specialpedagogiska resursens omfattning även om man är medveten om att regleringen är avskaffad:

Ja, jag försöker att ha det där riktmärket framför mina ögon, 0,3 veckotimmar per elev, det där gamla riktmärket. För det måste vi ha här. Och under dom flesta år så har vi mer än det va, mer än det. Två läsår, för två läsår sedan, så hade vi 0,46, den siffran minns jag. Och det är helt riktigt att vi ska ha det. (Rektor L o M).

RESULTAT

Förr i världen hade dom ju en uträkning på 0,25 per elev eller... och jag tror att vi orkar än så länge hålla det. (Lågstadie lärare).

Jag läste nånstans att på 60-, 70- och 80-talet fanns det nån regel om 0,3 spectimmar per elev, räknade man med. Det räknar man alltså inte längre med men jag har faktiskt det och lite till, tror jag. (Speciallärare L).

Sex intervjupersoner anger att en viktig faktor, vad gäller omfattningen av den specialpedagogiska verksamheten, är *upptagningsområdets sociala eller socioekonomiska struktur*. Här dominerar svaren från lågstatusområdena och inget svar representerande högstatusområden faller inom kategorin. Det man ofta framhåller är att skolan får åta sig en del av hemmens uppgifter eftersom många barn lever under socialt svåra förhållanden.

Det är hemskt mycket barn som springer här vind för våg. Dom har inga ramar, dom har inga krav hemifrån. Då måste vi i skolan ha det i alla fall. (Rektor L o M).

Rektorerna anger att hänsyn ofta tas till just dessa faktorer vid resursfördelningen inom kommunen. Emellertid används inte alltid den utökade resursen till att förstärka det specialpedagogiska området. En ökad grundbemanning och dubbling av lärare i klasserna prioriteras ofta som resursförstärkning.

En knapp tredjedel av de intervjuade anger *ekonomiska skäl i allmänhet* som viktig faktor vid bestämning av verksamhetens omfattning. Uppfattningen företräds främst av special- och lågstadielärarna.

Egentligen är det ekonomin som styr det hela, det är ju inte klokt! (Lågstadie lärare)

Jag har en känsla av att det är ekonomin som styr det helt och hållet. (Speciallärare L o M).

Vanligt bland dem som anger ekonomin som viktig faktor för specialundervisningens omfattning är, att man uppfattar detta som så styrande att omprioritering inom verksamheten inte utan stora problem kan genomföras. De flesta svaren tillhörande denna kategori kommer från två rek-

RESULTAT

torsområden, där även de intervjuade rektorerna anger ekonomin som en mycket betydelsefull styrfaktor överhuvudtaget i skolan.

Nästa grupp av svar (5 B) har som gemensam faktor att *den specialpedagogiska verksamhetens omfattning bestäms på rektorsområdet eller skolan* inom givna ramar. Vanligt är emellertid att administrativa skäl blir avgörande och att behovsnivån snarast bestäms utifrån tradition, tjänster eller centralt fastställda timplaner.

46 %		
41 %	9 %	36 %
TJÄNSTESITUATIONEN	TRADITION	TIMPLANER OCH SCHEMAN ELLER PRIORITERING AV KLASSER/GRUPPER

Tablå 15. Kategorigrupp 5B. Andelen svar på fråga 5 som hänförs till kategorigruppen samt svarsandelar för respektive kategori.

Som framgår av tablå 15 är det knappt hälften av de avgivna svaren på frågan som hänförs till gruppen.

Hälften av rektorerna anger den rådande *tjänstesituationen* som viktig faktor när omfattningen av den specialpedagogiska verksamheten skall avgöras. Det specialpedagogiska behovet tycks då överensstämma med tillgängliga personalresurser. Detta är emellertid inte konfliktfritt. Några av de intervjuade vänder sig mot att det enda som synes vara konstant, oberoende av hur t ex elevantalet på skolan varierar, är antalet specialundervisningstimmar.

Ytterligare en aspekt på hur tjänstesituationen kan påverka specialundervisningens omfattning är att man för att fylla ut lärares tjänstgöring ger dem "stödtimmar" så att de kan ha så stor del av undervisningen som möjligt i egen klass. Detta förefaller vara en tyst överenskommelse på de berörda skolorna men bidrar enligt speciallärarna till att sänka specialpedagogikens status.

RESULTAT

Det är väl så att många lärare vill ha speciallärarhjälp i klasserna under läsåret, men när det kommer till resursfördelningen då ser man kanske mer till sina egna tjänster. Och det händer ju då att, särskilt på våren då, att man diskuterar. Man vill ha hand om sin egen specialundervisning, inte kanske med tanke på barnens bästa utan med tanke på då, att då kan man få ha hela sin tjänst i sin egen klass. (Speciallärare L o M).

Jag har väl en känsla av att det används för att rädda lite tjänster ibland. Du kan väl stänga dörren. (Mellanstadielärare).

Dom hade tänkt sig att vi skulle ha en speciallärartjänst med 25 timmar. Men eftersom det då fattades timmar för många av adjunkterna så beslöt man sig för att lägga ut ett antal, att fylla ut deras tjänster med så kallade stödtimmar på specialundervisningsresursen alltså ... och när jag räknade ihop det här tillsammans med min tjänst så blev det två och en halv speciallärartjänst som går kvar då. (Speciallärare H).

Det har blivit utfyllnadstjänster helt enkelt för en del lärare. (Rektor H).

I flera rektorsområden arbetar en resursgrupp under vårterminen med att ta fram underlag och lägga förslag på nästkommande läsårs resursfördelning. Olika modeller används i samband med detta, men av flera intervjuer framgår att rektor vid det slutliga beslutet om fördelningen av resurser tar hänsyn till personalsituationen. Skolledarna ger också uttryck för sin svåra belägenhet som varande såväl personalchef som pedagogisk ledare. Eftersom pedagogiskt önskvärda lösningar ofta kan motverkas av krav som har med tjänstesituationen att göra, har rektor att fatta svåra beslut. En konsekvens av sådana beslut kan vara att den specialpedagogiska verksamheten inte får vare sig den kvalitet eller omfattning som de faktiska behoven skulle kräva.

Nära kopplad till tjänstesituationen är *skolans tradition*. Om speciallärarna utgör en stark grupp i kollegiet som kan motivera sitt arbete, har man sällan skäl att förändra verksamhetens omfattning. Detta har även att göra med en låg förändringsbenägenhet över huvud taget på skolan. Rektor kräver inte resultatredovisning i någon högre utsträckning vilket visar sig i att utvärdering av den specialpedagogiska verksamheten inte är särskilt vanlig på dessa skolor. Den resurs som man i åratal lagt ut som specialundervisning förändras inte och behovet ses som ganska konstant oberoende av antalet barn i skolan:

Förra året hade vi alltså 45 tvåor här och när dom flyttade upp i trean så fick jag istället 25 ettor men jag har ungefär lika många spec-timmar med 20 färre barn. Därför är det väldigt bra just i år. (Speciallärare L).

Att denna slentrianmässiga resurstilldelning kan vara laddad framgår av följande citat från ett och samma rektorsområde:

Jag tror faktiskt att det är rätt mycket att 'så har det varit och så får det vara'. ... Erfarenheten säger ju också att vissa behov nästan alltid finns, så att man har någon grund där att stå på. Men jag tror att det är så att man tilldelas ganska slentrianmässigt. (Speciallärare H).

Man har haft tjänsterna klara och gått ut och sagt att 'nu får du tre spec-timmar i din klass'. Det var för en tre år sedan där dom hade en uppfattning om att det behövdes. Efter en termin märkte jag att det inte behövdes alls. En bortkastad resurs. (Högstadielärare).

Det kan konstateras att skolledare i vissa fall inte särskilt aktivt styr och ifrågasätter en cementerad resursfördelning:

Jag tror att det är gammal tradition. Vi har haft fyra tjänster här så långt tillbaka jag kan minnas. (Rektor H).

På frågan om vad man skulle satsa på om skolans resurstilldelningen skulle öka, har lärarna på samma rektorsområde divergerande uppfattningar:

Då skulle jag nog satsa på lokaler. Jag skulle absolut inte satsa på att tillätta en speciallärartjänst, det skulle jag absolut inte göra. (Högstadielärare).

Jag skulle se till att det kom in någon mer utbildad med specialpedagogisk kompetens. Behoven finns ju. Det är ingen tvekan om att det behövs mer specialpedagogisk kompetens. (Speciallärare M).

Skolans tradition i kombination med bristande analys och utvärdering av den specialpedagogiska verksamheten, innebär alltså att välgrundade motiv för ett flexibelt användande av resursen ofta synes saknas.

Var tredje intervjuperson anger att *timplanerna och utläggning av undervisningstimmar* på klasser och grupper, är en viktig faktor i samband med den specialpedagogiska verksamhetens dimensionering. Man menar då

att verksamheten har att "slåss" om de timmar som blir över med svenska som andraspråk, SYO, och andra funktioner vars omfattning inte regleras centralt. Speciallärares svar dominerar i denna kategori.

Ja, klasslärtimmarna måste finnas och det som är kvar sen, det som blir över, det får tas till specialundervisning. Det ska ju inte vara så egentligen, men så blir det. (Speciallärare L).

Det är det som blir över... när klasslärarna ska ha hand om klasserna, när själva klasstimarna är utlagda. (Lågstadie lärare).

På högstadiet sker ofta ett val mellan att anordna sk 20-grupper generellt eller att ha specialundervisning. Motivet till att minska den specialpedagogiska resursen är föreställningen att behoven minskar i små grupper. Inte sällan ger lärarna uttryck för en konflikt mellan det egna intresset att ha en dräglig arbetssituation i klassen och att ge de elever som behöver det, specialpedagogiskt stöd:

Det finns ju egentligen inga timmar till det här eftersom vi har 20-grupper så det är dåligt med timmar. ... När det bestämdes så var det ju så att det skulle inte behövas så mycket specialundervisning när man hade mindre grupper, sen vet man ju att det stämmer ju inte riktigt. För att jag menar, finns dom här barnen så finns dom ju ändå och behöver hjälp. (Speciallärare H).

Resurserna minskade så oerhört på högstadiet jämfört med låg- och mellan då när det gällde speciallärares resurs. Men jag är lite kluven där för vi har ju satsat på att ha 20-gruppsystem emellanåt. Och jag tycker ju att det är väldigt skönt i svenska att ha en grupp på 20. (Högstadie lärare).

Nästa grupp av svars kategorier (5 C) kännetecknas av att den specialpedagogiska verksamhetens omfattning styrs av *faktorer på individnivå*. Svaren visar att det handlar antingen om arten eller graden av elevernas svårigheter eller behovet av att ge läraren i klassen assistans.

RESULTAT

24 %	
22 %	22 %
ARTEN ELLER GRADEN AV ELEVENS SVÅRIGHETER	KLASS- ÄMNESLÄRARENS BEHOV AV STÖD

Tablå 16. Kategorigrupp 5C. Andelen svar på fråga 5 som hänförs till gruppen samt svarsandelar för respektive kategori.

Uppfattningen att det är *elevernas svårigheter som avgör omfattningen* av den specialpedagogiska verksamheten, är vanligast bland de lägre årskursernas lärare. Bland de 22 special- och ämneslärare som arbetar på högstadiet, var det bara en vars svar kunde hänföras till kategorin. Någon betydande skillnad mellan olika områdestyper kunde inte konstateras.

Inom vissa rektorsområden görs varje år en kartläggning av det aktuella behovet varvid olika svårigheter ges ett poängtal. Efter uträkning av de sammanlagda poängen i klasserna, bedöms det specialpedagogiska resursbehovet. Olika varianter förekommer, men oftast är det speciallärarna, som i samråd med skolledningen och eventuellt en resursgrupp, bedömer behovet. Ett belysande exempel på svar inom kategorin är följande:

Det är behovet. Man kollar ju upp det, hur många elever i varje klass som man tycker behöver specialundervisning. Och så jobbar man efter det då. (Lågstadielärare).

Den andra kategorin av svar inom gruppen har det gemensamt att det är lärarna själva som uttrycker ett behov av stöd, eller att specialläraren eller rektor bedömer att någon *lärare behöver hjälp i sin klass*. Ofta handlar det om att läraren inte bemästrar situationen i klassrummet och att det helt enkelt behövs ytterligare en vuxen där.

På ett av rektorsområdena hade man generellt lagt ut den resurs som återstod sedan klasser anordnats, på dubblering i klasserna. Personalen på skolorna ifråga betecknade åtgärden som specialpedagogisk men uttryckte samtidigt att den inte var riktad mot några speciella elever utan skulle ses som ett stöd att hantera de stora problemen i klasserna.

Från början så låg specialresursen inbakad i allas våra tjänster på något sätt, för vi valde att vi skulle vara två i varje klass, inte på heltid ~~men~~ ganska mycket. Och för att vi kände att det var för tungt att vara ensam. (Lågstadielärare).

Den andra formen av specialpedagogiskt lärarstöd är, som nämnts, mer inriktad på att assistera läraren så att han klarar av sin uppgift. Det kan då handla om att specialläraren antingen ger avlastning genom att ta ut elever ur klassrummet eller att han finns med i klassrummet för att stötta läraren. Många lärare uttrycker det specialpedagogiska behovet i klassen i "jag"-form:

Jag har inte märkt, trots att elevantalet sjunker, att behovet av speciallärarhjälp sjunker, det gör det inte, snarare tvärtom. Tidigare har jag tyckt att jag ibland har kunnat klara mig själv, men nu så är jag så glad för varanda liten lektion jag får hjälp av en speciallärare, det behövs verkligen vara två. (Mellanstadielärare).

Ingen av de intervjuade klasslärarna tillhörande denna kategori säger rent ut att man inte klarar av klassrumssituationen ensam, men många beskriver hur skönt det upplevs att ha specialläraren i klassen. Det är främst svaren från låg- och mellanstadielärarna som hänförs till denna kategori.

Till den sista kategorin slutligen har de utsagor förts som uttrycker att man *inte vet vad som påverkar omfattningen* av den specialpedagogiska verksamheten.

7 %
12 %
VET EJ

Tablå 17. Kategori 5D. Andelen svar på fråga 5 som hänförs till kategorin samt svarsandel för kategorin.

Av de tio intervjupersoner vars svar förs till kategorin är sju högstadielärare. I flera fall ger just högstadielärarna uttryck för att specialundervisningen är ett område som man vare sig har särskilt stort intresse av eller delaktighet i.

Ja, det borde ju vara behoven som styrde det. Men det är det inte... helt och hållet i alla fall. Jag har inte helt klart för mig detta. (Högstadielärare).

Fråga 6. I vilka former bedrivs den specialpedagogiska verksamheten på skolan?

Här utkristalliseras tre olika organisationsformer samt en kombination av två av dem för den specialpedagogiska verksamheten:

26 %	22 %	51 %	45 %
"KLINIK- UNDERVISNING"	SPECIALLÄRAREN FINNS MED I KLASSRUMMET	UNDERVISNINGEN BE- DRIVS IBLAND I "KLI- NIK" OCH IBLAND I KLASSRUMMET	RESURS ANVÄNDS FÖR GRUPPDELNING ELLER ÖKAD GRUND- BEMANNING

Tablå 18. Kategorigrupp 6. svarsandelar för respektive kategori under fråga 6.

En fjärdedel av de intervjuade anger att specialundervisningen på deras skola försiggår *i avskildhet från den övriga klassen*. Samstämmigheten är mycket stor mellan de olika befattningshavarna på respektive stadium. Hälften av högstadielärarna respektive speciallärarna på högstadiet hänförs till denna kategori medan motsvarande andel för låg- respektive mellanstadiet är en fjärdedel. Endast en av de arton intervjuade rektorerna angav emellertid att specialundervisningen äger rum i avskildhet. Det kan noteras att rektor inte sällan har en annan uppfattning än lärarna på samma skola och gärna framhåller att specialundervisningen utgör en integrerad del i den vanliga klassrumsundervisningen.

Det skäl som oftast framförs för att lämna klassrummet är att de elever som man har att undervisa behöver lugn och ro, framför allt därför att de har svårigheter att koncentrera sig eller att de är svåra att hantera tillsammans med andra barn.

Jag har dom här speciella som ofta har koncentrationssvårigheter och man behöver sitta och prata med dom i lugn och ro, bygga och greja. Så jag tar dom upp till mitt rum som jag har däruppe. (Speciellärare L o M).

Det är heller inte ovanligt att man hänvisar till att eleverna själva föredrar att lämna klassrummet:

Vi har haft en utvärdering och frågat eleverna: 'Vill ni ha hjälpen i klassrummet eller vill ni komma till min klinik?' kan vi kalla det för, det spelar ingen roll. Då väljer dom till 90 procent att sitta utanför klassrummet. (Speciallärare L o M).

Det är vanligt att de olika befattningskategoriernas uppfattningar om värdet av att eleven lämnar klassrummet och sysslar med något annat går isär. Klassläraren upplever att eleven "kommer efter" i klassen därför att han sysslar med uppgifter, vilkas värde upplevs som i hög grad tveksamma:

Jag opponerar mig också mot att man tar ut eleven från gruppen i svenska då ... så klarar den eleven definitivt inte av att hämta igen det som vi gjort den timmen. (Högstadielärare).

Speciallärarnas dilemma är att de ofta upplever att klasslärarna tycker att det händer för lite i specialundervisningen. Man har förväntningar på att eleven skall få sådan hjälp av specialläraren att han blir bättre skickad att följa klassundervisningen:

Dom skickar ner barnen till mig som vi har sagt behöver hjälp, dom litar på att dom får den hjälp dom behöver. Men jag vet att en del lärare tycker att det händer för lite. Det går för långsamt. ... Det är så många olika människor man ska serva. Jag tycker inte att det är så förfärligt viktigt att man stavar rätt, men det vågar man ju knappast inte säga till vissa lärare. (Speciallärare L o M).

Som framgår av tablå 18 är det något färre som anger att det istället är *i klassrummet som specialundervisningen bedrivs*. Ett tungt argument för detta uppger man vara att eleverna då inte behöver känna sig utpekade genom att lämna klassrummet. I klassrummet kan specialläraren lättare maske-
ra hjälpen till vissa, behövande elever genom att också hjälpa andra. Kategorin rymmer emellertid inte svar som mera handlar om att allmänt öka grundbemanningen i klassen utan här visar man på att det är individriktad specialundervisning som man bedriver. Det är främst speciallärarna på låg- och mellanstadiet som hänförs till denna kategori.

Det är ju klart att är det en relativt homogen klass med cirka tio halvsvaga barn, ja då är ju speciallärarens plats inne i klassrummet. (Speciallärare M).

Jag tycker att det här är ett bättre sätt att använda resurserna att ha en kompanjonlärare inne för att man pekar inte ut den eller dom som behöver extra hjälp. (Högstadielärare).

Speciallärarna själva ger ibland uttryck för att den tid som man tillbringar i klassrummet inte alltid betyder att man kan arbeta med specialpedagogiska uppgifter:

Sen, just att hålla på med en elev i en klass då när man kanske egentligen behövs som allmän resurs, bara gå runt och hjälpa alla, det är en lite knepig situation både för eleven och för mig då som ska sitta där och vi ska ha en egen liten lektion inne i resten av klassen. Jag tror inte riktigt på det. (Speciallärare H).

Specialläraren slits alltså mellan olika intressen. Dels vill hon inte säga nej till att i vissa klasser hjälpa till som en allmän resurs, dels vill hon rikta hjälpen till just de elever som behöver den utan att fördenskull peka ut dessa elever.

Det vanligaste sättet att organisera specialundervisningen är att man, beroende på problemens natur, *ibland arbetar i avskildhet och ibland i klassrummet*. Två tredjedelar av svaren från de intervjuade rektorerna och speciallärarna hänförs till kategorin.

Eftersom vi har en skola som ligger i ett plan har vi också haft bra möjligheter att jobba antingen inne i klassrummet eller utanför klassrummet och på ett väldigt naturligt sätt ha kontakt med eleverna, så att dom som har gått ut ifrån klassrummet inte har känt så mycket att dom har skuffats undan som det kan vara i en del skolor, och fått den där klinikkänslan. (Speciallärare M).

Dels har hon ett eget rum, ett sånt här litet rum där man då kan sitta med mindre antal elever och dels kommer hon då in i klassrummet när vi tycker att det stämmer. Det är ju olika vilka elever det gäller och olika vad vi håller på med. (Mellanstadielärare).

Speciallärarna ger ofta uttryck för ett effektivitetskrav på sin egen verksamhet, dvs att de under tidspress skall göra rätt saker på rätt sätt. De

kan då uppleva tillvaron i klassrummet som mindre effektiv beroende på att de finns med även under klasslärarens genomgångar med klassen bl a.

Och sen gör jag ju mycket så att jag kan gå in i en klass och jobba där också. Men jag plockar för det mesta, eller snarare nästan alltid, ut eleverna, för jag tycker vi är för dyrbara. Jag vägrar ställa upp som någon slags resurslärare. (Speciallärare L o M).

Som framgår av tablå 18 uttrycker närmare hälften av de intervjuade att den specialpedagogiska resursen används till att *förstärka bemanningen i klasserna* eller till att anordna sk 20-grupper. Att man väljer att ändå tala om en specialpedagogisk verksamhet i sammanhanget förefaller vara föreställningen om att denna i första hand handlar om att det finns en vuxen till hands för att hjälpa eleven och i andra hand att svårigheter som elever uppvisar skulle vara individbundna. Två tredjedelar av dem som på fråga 2 angett att de inte uppfattar någon egentlig kvalitetskillnad mellan special- och klassundervisning hänförs till denna kategori. Vanligast är uppfattningen bland befattningshavare i storstad och lågstatusområden.

Man kan fråga sig varför gruppdelning och ökad grundbemanning i detta sammanhang definieras som specialpedagogisk verksamhet. Av svaren framgår dock att detta hänger samman med en traditionell uppfattning av att en viss del av skolans resurser bör avsättas för just specialpedagogisk verksamhet. För att legitimera denna resursallokering väljer man då att beteckna verksamheten som specialpedagogisk och undviker att visa att man skapat fler men mindre grupper.

Där valde dom att istället för att ha en speciallärare resurs där då, så valde dom att dela upp sina elever i tre grupper. Så blev det tre lärare och tre sexor, fast dom egentligen heter två, säger att det är bara två klasser. Men dom har alltså delat upp sig i tre grupper. (Specialpedagog).

Speciallärarna och specialpedagogerna tvingas ofta mot sin vilja att acceptera rektors beslut att ersätta specialundervisning med mindre klasser. Åter hamnar de i ett dilemma där det handlar om att vara lojal mot sina kollegor samtidigt som det strider mot deras egen uppfattning att ersätta specialundervisning med ökad grundbemanning i klasserna:

Vissa krafter tycker att det är bra när man är två ämneslärare inne då, att man har den filosofin att avlasta varandra som lärare. Man delar grupper på 15 i varje istället för att man har en speciallärare som tar hand om två eller tre elever då inom klassens ram. Så att det här begreppet resurs och specialpedagogik, det är ju verkligen inte likhetstecken emellan dom, men många tror ju det. (Speciallärare H).

Det är vanligt att de intervjuade ger uttryck för att frågan om *var* man skall bedriva specialundervisningen i hög grad är situationsbunden. Man ger akt på elevens och klassens reaktioner så att specialundervisningen inte skall betraktas som något negativt. Eftersom specialpedagogiska åtgärder sätts in när någon form av problem förekommer eller för barn som på något sätt avviker i negativ riktning från det s k normala, finns risken att verksamheten får låg status. Olika knep används för att komma tillrätta med detta:

Det finns ju elever som mycket väl behöver det, men som vill vara i klassen istället. Så OK, då får dom vara det. Och så kan det vara tillfällen då att det känns motigt på något sätt, det här med specialundervisning, det funkar inte med en del elever. Då har vi den fördelen, då kan Solveig gå med in i klassen, och vi har faktiskt gjort såna här grejer som att, jag vet inte om det är så riktigt att man gör det, Solveig har tagit hand om såna där duktiga elever som vill väldigt mycket, men har haft någon brist typ stavning. Då har hon kunnat ta ut dom här eleverna två och tre gånger. Och då höjs statusen för specialundervisningen för då ser dom andra att, 'jaha, dom går ju dit, dom som är så duktiga'. (Högstadielärare).

I början på ettan så är jag alltid väldigt mycket i klassen för att lära känna eleverna, jobbar med dom duktiga ungarna för då blir det positivt att gå till mig. (Speciallärare L o M).

Ett annat problem som inte sällan utvecklas till en konflikthärd, är kravet att specialläraren skall arbeta flexibelt, dvs inte vara uppbounden av ett veckoschema, utan kunna rycka in när behov uppstår. Ofta uttrycks detta krav från rektor och specialläraren ställer lojalt upp på ett ryckigt schema. Emellertid upplevs speciallärarens friare schema inte sällan av kollegor på skolan som att hennes arbete saknar struktur:

Man vill inte binda upp sig för det är väldigt fritt så som dom gör, dom lägger sitt eget schema. Det har tyvärr kommit till flera urladdningar här för att det finns dom som tycker att våra speciallärare flyter omkring lite

för mycket, i alla fall någon av dom. (Högstadielärare).

Sammanfattningsvis kan konstateras att frågan om hur den specialpedagogiska verksamheten bedrivs inte enbart handlar om organisation. Snarare ger de intervjuade uttryck för betydande konflikter där specialläraren trängs mellan olika intressen, lojaliteter och sin egen uppfattning om hur verksamheten bäst borde bedrivas. Dessa konflikter mellan skolans aktörer synes emellertid inte vara artikulera och öppet diskuterad i skolan.

Fråga 7. Hur är den specialpedagogiska verksamheten förankrad i lokala styrdokument?

I samband med besöken på skolorna hade intervjuarna i uppgift att samla in underlag i form av skolplaner²³, lokala arbetsplaner och andra dokument som i någon mening beskriver den specialpedagogiska verksamheten.

Efter redovisningen av intervjuvaren kommer en genomgång av innehållet i dessa dokument och svaren på fråga 7 skall förstås mot bakgrund av detta.

4 %	6 %	26 %	15 %	16 %
KÄNNER INTE TILL OM SKOLPLAN FINNS	KÄNNER TILL ATT SKOLPLAN FINNS	SKOLPLAN FINNS MEN VET EJ OM SPECIALPEDAGOGIK BEHANDLAS DÄR	SKOLPLAN FINNS OCH DÄR BEHANDLAS SPECIALPEDAGOGIK	KÄNNER TILL VAD SOM STÅR SKRIVET OM SPECIALPEDAGOGIK I SKOLPLANEN

Tablå 19. Andel av de intervjuades svar fördelade på kategorier.

Eftersom frågan ställts allmänt om hur den specialpedagogiska verksamheten är förankrad i de lokala styrdokumenterna har några av de inter-

²³I samband med omstrukturering av nämndorganisationen i kommunerna och i flera fall samordning av bl a förskola, barnomsorg, skola, fritidsverksamhet och kultur har begreppet *skolplan* kommit att ersättas med t ex *facknämndsplan*, *verksamhetsplan för BU-sektorn* mm.

vjuade nämnt skolplanen, andra den lokala arbetsplanen och ytterligare andra båda. Fler har uttalat sig om lokala arbetsplaner än om kommunala skolplaner.

Kommunal skolplan fanns i samtliga nio kommuner och i alla finns avsnitt om elevvårdande insatser i grundskolan. Som tablå 19 visar var kännedomen om dess existens och innehåll emellertid svag. Av de 16 procent som kände till vad som står skrivet om specialpedagogik i planen fanns främst rektorer och speciällärare på högstadiet. Variationen mellan olika rektorsområden var mycket stor. I fyra rektorsområden var det ingen befattningshavare som kände till skolplanens innehåll avseende specialpedagogiska frågor medan motsvarande andel för andra områden var knappt hälften. Detta kan i första hand förklaras med skolplanens innehåll och dignitet i de berörda områdena och hur den behandlats av skolledningarna. En knapp tredjedel av de intervjuade sade sig dock känna till att det fanns ett avsnitt om specialpedagogik i skolplanen.

Att den förändrade styrningen av skolan i och med övergången från regel- till mål- och resultatstyrning ännu inte fått fullt genomslag, indikerar det lättsinniga förhållandet till de lokala styrdokumenterna:

Skolplan finns det, men den har inte nått ut till lärarna. Den har reviderats gång på gång och jag har, kan jag säga dig, efterlyst den. (Rektor L o M).

Att skolplanerna ofta är mycket allmänt hållna gör att de inte är verk samma som styrmedel för den specialpedagogiska verksamheten. Rektorerernas behandling av dem är ett tecken på detta:

Den här skolplanen är ju också.. lite av en önskelista och lite grann av en vacker beskrivning, det måste jag säga. Och det är ju ifrågasatt om den här skolplanen kan gälla. (Rektor L o M).

Skolplanen... jo, här står 'elever med särskilda svårigheter måste ägnas stor uppmärksamhet' osv, men det är mycket allmänt hållet. (Rektor H).

Det finns en skolplan men den är mycket övergripande. Men vi håller på att jobba med det. (Rektor L o M).

Endast fem av klass- och ämneslärarnas svar föll inom de två sista kate-

gorierna, dvs de kände till att skolplanen behandlade specialpedagogiska frågor eller kunde relatera dessa. Däremot kunde en tredjedel av speciallärares svar hänföras till dessa kategorier. Det är uppenbart att skolplanen inte har särskilt stort inflytande över den specialpedagogiska vardagen i skolan. Många befattningshavare var antingen ointresserade av eller okunniga om dess existens. De vardagliga bestyren i skolan ansågs av flera vara så betungande att man inte orkade sätta sig in i alla nya dokument:

Nej, jag vet faktiskt inte det [hur skolplanen ser ut, förf:s anm.]. Det är hemskt egentligen. Man är så väldigt mycket i verkligheten där man är så.. och det är väl fel egentligen, för man borde vara utåt och få reda på vad som händer... (Mellanstadielärare).

Man är ju så upptagen av sina lektioner, sitt arbete, att de här övergripande skolplanerna, det övergripande tänkandet, det faller undan för en lärare. (Högstadielärare).

Lokala arbetsplaner som beskriver den specialpedagogiska verksamheten i skolan förefaller vara ganska måttligt förekommande.

24 %	27 %	26 %	2 %	11 %
LOKAL ARBETSPLAN FINNS I SPECIALPEDAGOGIK	KÄNNER INTE TILL OM LOKAL ARBETSPLAN FINNS I SPECIALPEDAGOGIK	ARBETSPLAN I SPECIALPEDAGOGIK FINNS MEN KÄNNER INTE TILL INNEHÅLLET	SPECIALPEDAGOGIK BEHANDLAS I ANDRA LOKALA ARBETSPLANER	KÄNNER TILL VAD SOM STÅR SKRIVET OM SPECIALPEDAGOGIK I ARBETSPLANEN

Tablå 20. Andel av de intervjuades svar fördelade på kategorier.

Elva procent av de intervjuade sade sig känna till vad som stod skrivet om specialpedagogik i den lokala planen medan sammanlagt knappt 40 procent visste om specialpedagogik behandlades i de lokala arbetsplanerna. En fjärdedel av de tillfrågade angav emellertid att någon sådan plan inte fanns och ungefär lika många angav att de inte kände till om sådana planer fanns. Det förefaller troligt att, mot denna bakgrund, den specialpedagogiska verksamheten inte ansetts behövlig att regleras i lokala styrdokument.

Den befattningskategori som var säkrast i sina svar på arbets-

planens innehåll respektive dess existens var speciallärarna själva medan klass- respektive ämneslärarna var mindre säkra²⁴. Detta kan vid ett första påseende förefalla naturligt, svenskläraren lär t ex vara mer hemmastadd i arbetsplanen i svenska än matematikläraren, men inte desto mindre är det specialpedagogiska området något som i hög grad bör vara en angelägenhet för samtliga skolans lärare.

De intervjuade anger att lokala arbetsplaner ofta tillkommit under de första åren efter Lgr 80:s införande men att de sällan används i det dagliga arbetet. Ofta är planen insatt i någon pärm som "finns någonstans":

Det är väl här som på många andra ställen att den lokala arbetsplanen står i någon hylla någonstans. Jag tror inte att jag kan plocka fram den just nu heller. (Rektor L o M).

Lokal arbetsplan?... Det har ju kommit så många planer, att man inte har hunnit sätta sig in i innan det har kommit en ny. Det har faktiskt blivit så, att man sätter det i en pärm och sen glömmar man bort det. (Speciallärare L o M).

Våra arbetsplaner tror jag inte används så mycket idag. Det var några år när vi höll på och jobbade med dom här, sen sitter dom nog mest i bokhyllan. Så det tror jag inte det är många som har klart för sig vad som står i arbetsplanerna. (Speciallärare L o M).

I inget fall anges arbetsplanerna fungera som verksamt styrdokument i den dagliga undervisningen.

²⁴ För att betraktas som "säkert" skall svaret vara hänfört till antingen den första eller sista kategorin i tabblån.

8. Hur arbetar man med åtgärdsprogram?

Av läroplanen framgår att åtgärdsprogram skall upprättas för elever som har problem i skolan²⁵. Av tablå 21 framgår fördelningen av intervjuvar på olika kategorier:

46 %	5 %	6 %	27 %	14 %
ÅTGÄRDSPROGRAM UPPRÄTTAS INTE	VET EJ OM ÅTGÄRDSPROGRAM UPPRÄTTAS	FORMELLA ÅTGÄRDSPROGRAM I ENLIGHET MED SÖ:S DEFINITION UPPRÄTTAS FÖR SAMTLIGA ELEVER	FORMELLA ÅTGÄRDSPROGRAM I ENLIGHET MED SÖ:S DEFINITION UPPRÄTTAS ENBART FÖR VISSA ELEVER	INFORMELLA, SKRIFTLIGA ÅTGÄRDSPROGRAM UPPRÄTTAS

Tablå 21. Andel av de intervjuades svar fördelade på kategorier.

Närmare hälften av de intervjuade anger att åtgärdsprogram inte upprättas alls och mycket få att åtgärdsprogram i enlighet med rekommendationerna i SÖ:s kommentarmaterial och författning (Skolöverstyrelsen, 1982a, 1987) upprättas.

Variationen mellan rektorsområden är även här mycket stor. Man förefaller att ha bestämt sig för ett sätt att arbeta vid den enskilda skolan och detta följer man. På åtta rektorsområden anges att åtgärdsprogram i enlighet med SÖ:s definition inte alls upprättas. Emellertid är det vanligt att man för vissa elever med klart uttalade behov upprättar sådana program. Samstämmigheten är stor mellan olika personalkategorier.

Att åtgärdsprogram inte alls upprättas förefaller vara något av ett dåligt samvete främst bland rektorerna och speciallärarna:

Ja, det är också ett sånt där sjukt samvete som vi har på skolan. Vi har väl åtgärdsprogram på så vis att vi inte alltid har skriftliga ... dom här skriftliga åtgärdsprogrammen har vi inte gjort så särskilt många gånger. (Speciallärare L o M).

²⁵ Begreppsförvirringen vad gäller åtgärdsprogram är betydande. I författningen (Skolöverstyrelsen, 1987) görs klart att programmet inte enbart skall fokusera individens uppvisade problem och behandlingen av dessa på individnivå: "Att utgå från eleven innebär inte att det räcker med en diagnos av eleven. Ensådan kan ge otillräcklig information för att förstå svårigheter som uppstår i skolan. Det är nödvändigt att också belysa elevens relationer till andra och diskutera arbetsförhållandena i skolan. Ett åtgärdsprogram handlar i första hand om att påverka de förutsättningar under vilka eleven arbetar i skolan. Hur kan dessa förändras för att väl svara mot elevens situation? Krav kan komma att resas både mot de lärare som undervisar eleven, övrig personal i skolan samt kamraterna och mot eleven själv." (s. 1 - 2)

Det gör vi egentligen inte, fast vi borde. Fast var och en gör det kanske för sig... (Speciallärare L o M).

Bland klass- och ämneslärarna finns ofta ett motstånd mot att upprätta skriftliga åtgärdsprogram. Man menar att det är genom informella samtal kollegor emellan som planering och uppföljning sker och att det då är onödigt att skriva ner hur man tänker arbeta.

Vad är det för nåt, skriver man ner det? Åtgärdsprogram, vi har våra åtgärdsprogram i huvudet, det behöver inte skrivas ner. (Mellanstadielärare).

Det var innan jag blev klasslärare igen. [Den intervjuade arbetade tidigare som speciallärare, förf:s anm.] Och då var det ju en plåga att sitta här och skriva ner något som ingen någonsin tittade på. Jag tittade aldrig och ingen annan tittade heller. (Lågstadielärare).

Uppfattningen att åtgärdsprogrammen t o m kan försvåra arbetet framförs också av några av de intervjuade. Det man då ofta framhåller är att speciallärarens flexibilitet är viktig och att denna kan äventyras om hon är låst vid skriftliga planer för arbetet.

Det är väldigt svårt att följa de åtgärdsprogrammen. Det ser så fint ut på papperet, men de blir gärna stereotypa. Och i den arbetssituationen man har så gäller det ju att vara väldigt, väldigt flexibel. (Speciallärare H).

Det kan noteras att de befattningskategorier som främst anger att åtgärdsprogram av något slag upprättas är mellanstadielärarna och speciallärarna på låg- och mellanstadiet. Detta tyder på att det främst är på mellanstadiet som man arbetar med åtgärdsprogram.

9. Hur utvärderas den specialpedagogiska verksamheten?

De former för utvärdering som numera förefaller vanligast i grundskolan är den utvärdering som sker under feriearbetsdagarna efter läsårsslutet. Under dessa dagar utvärderas med olika instrument verksamheten under det gångna läsåret. Som framgår av nedanstående tablå förekommer det att även den specialpedagogiska verksamheten då blir föremål för utvärdering.

RESULTAT

42 %	7 %	4 %	11 %	27 %
UTVÄRDERING FÖREKOMMER INTE ALLS	VET EJ OM UTVÄR- DERING FÖRE- KOMMER	OSÄKER PÅ OM DEN SPECIALPE- DAGOGISKA VERK- SAMHETEN FINNS MED VID DEN ÅRLIGA UTVÄR- DERINGEN	UTVÄRDERING SKER KONTINUER- LIGT	UTVÄRDERING SKER VARJE TER- MIN ELLER LÄSÅR

Tablå 22. Andel svar på frågan om hur den specialpedagogiska verksamheten utvärderas fördelade på kategorier.

Resultatet visar emellertid att skolornas specialundervisning i låg grad utvärderas. Svaren från de olika rektorsområdena skiljer sig något åt men uppfattningen att utvärdering inte alls förekommer dominerar. Någon tydlig skillnad mellan olika typer av områden föreligger heller inte.

Däremot varierar de olika befattningskategoriernas svar. Endast en av de arton rektorerna anger att den specialpedagogiska verksamheten utvärderas årligen medan hälften av mellan- respektive högstadielärarna gör detta. Eftersom utvärdering rör hela skolans verksamhet, kan det vara intressant att studera hur svaren fördelar sig inom varje rektorsområde. Här är man relativt överens om huruvida utvärdering sker eller ej. Emellertid förefaller begreppet utvärdering vara något diffust för många av befattningshavarna. Detta visar sig bl a inom kategorin "utvärdering sker kontinuerligt" där man kan ifrågasätta om det inte snarare är uppföljning och planering man menar:

Vi har inte haft nån sån där riktig utvärdering med papper och massa sånt där. Utan det är mest att vi pratat själva och sagt 'tycker du att det har gått bra?' Vi pratar ju kontinuerligt med varandra ... det kan vi väl säga är en kontinuerlig utvärdering. (Speciallärare H).

Även den årliga utvärderingen har olika karaktär. Å ena sidan kan det handla om att man utvärderar på individnivå, dvs huruvida enskilda elever uppnått de resultat man förväntat:

Inför varje nytt läsår så utvärderar vi och ser vart vi har kommit med den här eleven. Behövs det lika mycket nästa år? Vi sätter oss ner hela arbetslaget och går igenom de eleverna som vi har hos specialläraren. (Mellanstadielärare).

Å andra sidan kan den årliga utvärderingen handla om att man utvärderar hela den specialpedagogiska verksamheten i relation till skolans övriga verksamhet.

Vi har ju en utvärdering av hela skolans verksamhet varje vår efter skolavslutningen, och där ingår ju detta som en av bitarna, vi har ju.. varje bit av skolan utvärderar vi. Och också detta. (Mellanstadielärare).

Utvärderingen kan också rikta sig till eleverna själva varvid man frågar dem hur de upplevt den specialundervisning de fått. Detta är vanligast på högstadiet.

Det har vi gjort varje år. Vi har satt ihop ett antal frågor och så har vi gått ut till våra elever som har åtnjutit specialundervisning... Det har varit mycket bra. De flesta har tyckt att det har varit bra att vara ensam med en lärare en timma. (Speciallärare H).

Flera lärare uttrycker svårigheter i samband med utvärdering. Man uppfattar det som något som påtvingas uppifrån och som inte utvecklar den egna undervisningen utan tvärtom kan verka nedbrytande. Brister blir uppenbarade men möjligheterna att nå förbättringar ses som små.

Ja, igårsatt vi i Helsingör och pratade utvärdering, att vi vet inte vad det är. Men vi sa att vi faktiskt har haft två studiedagar om utvärdering. Men det var några lärare själva som sa att nu ska vi ha en dag i juni som kallas utvärdering. Och för att utvärdera nånting så måste vi egentligen haft en arbetsplan eller handlingsplan. Och det har vi inga och alltså kan vi inte utvärdera nåt. ... Vi kan det inte riktigt helt enkelt. (Lågstadielärare).

Den liksom all verksamhet brukar utvärderas en gång på våren. Men det är flera som inte tycker att den ger så hemskt mycket. Det för att vi gör utvärderingen och så hittar vi en massa brister i det vi gjort i år och så känner vi inte att det blir någon förändring nästa år. Så vi är några som tycker att det är ganska värdelöst. Den eftermiddagen känns ganska bortkastad. (Högstadielärare).

Inte ovanligt är att man bland lärarna är missnöjd med den utvärdering som sker och att man skulle vilja se en annan utveckling:

Dåligt. Det skulle behövas mycket mer utvärdering. Och det är ju, känner jag, vi saknar kanske instrument för denna utvärdering. (Högstadielärare).

Intervjuerna visar att utvärdering av skolornas specialpedagogiska verksamhet, i den mån det sker, har två olika inriktningar:

Den årliga utvärderingen bestäms på nivåer ovan lärarna själva medan den kontinuerliga utvärderingen bestäms av ett behov hos de inblandade lärarna. I det förra fallet verkar intresset vara ljumt och man ser utvärderingen som något anbefallt och den egna delaktigheten som begränsad. I det andra fallet utvärderar man sin egen verksamhet därför att det känns angeläget att i någon mening mäta i vad mån de uppställda målen uppfyllts. Att denna form av utvärdering då blir inriktad på eleverna själva förefaller naturligt hos de intervjuade.

Lokala styrdokument – kommunala skolplaner

I samband med datainsamlingen i de nio kommunerna införskaffades skolplanerna. I skollagens 2 kap. 8 § anges riktlinjerna för kommunernas skyldighet att utarbeta skolplaner:

I alla kommuner skall finnas en av kommunfullmäktige antagen skolplan som visar hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas. Av skolplanen skall framgå de åtgärder som kommunen avser vidtaga för att uppnå de nationella mål som uppsatts för skolan. (s. 8).

I Skolverkets rapport nr. 8, (1993) anges att det i början av 1993 (vid tidpunkten för denna undersöknings genomförande) var 230 av landets 286 kommuner som upprättat skolplan (s. 8). I samtliga kommuner där denna undersökning genomförts fanns dock skolplaner men i ett fall var denna inte fastställd av kommunfullmäktige.

Skolverkets genomgång av skolplanerna visar att ett av de vanligast förekommande innehållsområdena är *elevvård*. 1993 anger 83 procent av landets kommuner att detta område behandlas i skolplanen. Det är också det område som prioriterats vid utvärdering av planen och också blivit föremål för åtgärder med anledning av utvärderingen.

Det är också under rubriken *elevvård* som de specialpedagogiska insatserna i de i denna undersökning studerade skolplanerna främst behandlas. Elevvård skall dock inte uppfattas som synonymt med specialpedagogisk verksamhet. I Lgr 80 används begreppet enbart i samband

med beskrivning av elevvårdskonferensens uppgifter och i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194, s. 65) beskrivs elevvårdskonferensens sammansättning, mandat och beslutsförhet. Emanuelsson (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986) särskiljer specialpedagoger och elevvårdspersonal:

Specialpedagoger och elevvårdspersonal ska ansvara för insatser i utbildningen som kräver mer kompetens än vad "vanliga" lärare har. (s.163).

Relationen mellan elevvård och specialpedagogik, så som den beskrivs i de studerade skolplanerna, bör emellertid förstås så, att de specialpedagogiska insatserna utgör en del av skolans elevvårdande verksamhet. Emellertid vill jag, med hänvisning till det försök till definition och avgränsning som gjorts i kapitel 1, betona att begreppet specialpedagogik även kan och bör förstås som en verksamhet som inte är *direkt* inriktad mot elevvård på det individuella planet.

Endast i en plan anges att man genomfört någon form av fältundersökning i samband med läges- och målbeskrivningarna²⁶. I flertalet skolplaner är beskrivningarna mycket korta, allmänt hållna och huvudsakligen en omskrivning av målbeskrivningarna i de nationella styrdokument. Undantag finns dock vilket kommer att redovisas nedan.

Det förefaller som om skolans personal har ett komplicerat förhållande till kommunens skolplan. Å ena sidan vet man att skolplanen är påbjuden från statsmakten som styrdokument och arbetsinstruktion. Å andra sidan upplever man sig inte ha någon användning av den i det dagliga arbetet eftersom den i de flesta fall upplevs som otydlig och föga konkret. Skolverket anger också att det endast är i 55 procent av landets kommuner som en formell koppling mellan skolplan och arbetsplaner finns.

I de flesta skolplaner beskrivs det rådande läget vad gäller den elevvårdande verksamheten varpå inriktnings- alternativt verksamhetsmål beskrivs för treårsperioden. Nedan följer en sammanställning av de kommunspecifika, konkreta målen för de specialpedagogiska insatserna. Allmänna formuleringar av karaktären "barn med särskilda behov skall ägnas särskild uppmärksamhet" har då utelämnats i redovisningen.

²⁶ I ifrågavarande kommun genomfördes en omfattande intervju- och enkätundersökning som grund för planering av specialpedagogiska åtgärder för treårsperioden. Samtliga kommunens speciallärare samt ett urval föräldrar deltog i undersökningen.

Kommun A:

Under rubriken elevvård behandlas kortfattat insatser för barn med svårigheter:

Elever med särskilda behov måste ägnas stor uppmärksamhet. Som särskilt stöd skall finnas skoldaghem för åk 1 – 6. För åk 7 – 9 skall förslag läggas till hur stödåtgärder skall utformas.

Skolplanen innehåller i övrigt inga beskrivningar över vare sig nuläge eller mål som avser hur man i kommunen tänker arbeta med den specialpedagogiska verksamheten.

Endast en av de sju intervjuade kände till skolplanens behandling av den specialpedagogiska verksamheten. Att verksamheten inte prioriteras i skolplanen återspeglas också i att åtgärdsprogram uppges vara sparsamt förekommande. Ingen av de intervjuade angav att åtgärdsprogram upprättades i enlighet med SÖ:s föreskrifter medan program för vissa elever angavs upprättas av två av de intervjuade.

Kommun B:

I planen beskrivs utförligt hur resultatet av attitydundersökningar angående specialundervisningen utfallit och vilka slutsatser som dragits av detta. Den intima kopplingen mellan ordinarie undervisning och specialundervisning poängteras liksom den specialpedagogiska kompetensens betydelse för en allmänt gynnsam lärandemiljö. Upprättande av åtgärdsprogram och specialpedagogisk kompetensutveckling är områden som särskilt lyfts fram:

Resurser avseende särskilda behov skall medvetet styras till lägre årskurser så att skolan i tid kan ge erforderligt stöd. Skriftliga åtgärdsprogram skall upprättas för alla elever som erhåller specialundervisning eller i övrigt är föremål för speciella åtgärder.

Det är angeläget att den fortbildning i specialpedagogik som bedrivs vid samtliga skolor medför att högstadiets arbetsenheter blir naturliga, pedagogiska samarbetsföretag och inte bara administrativa enheter.

Bland de intervjuade befattningshavarna var medvetenheten god vad gäller skolplanens behandling av det specialpedagogiska området (sex

av tio intervjuade). Den tvingande skrivningen om upprättande av åtgärdsprogram förefaller också harmoniera väl med den praktiska verksamheten. Två av de tillfrågade angav att skriftliga åtgärdsprogram upprättades för samtliga elever medan sex angav att detta skedde för vissa elever. En intervjuperson uppgav att enbart informella åtgärdsprogram användes.

Kommun C:

Specialpedagogiken har en framträdande plats i skolplanen och inriktningen stämmer väl överens med såväl målen för den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen som läroplanens mål och riktlinjer:

Arbetet med att hjälpa elever med svårigheter är en angelägenhet för all personal i skolan. Därför har kommunen gjort en ordentlig satsning på allmän och specialpedagogisk kompetens. Meningen är att alla lärare skall kunna undervisa flertalet av de elever som tidigare fick specialundervisning. En ny befattning i dagens skola är specialpedagogen. Denne skall förutom att undervisa elever som är i behov av hjälp också ha en konsultativ roll i skolan. Han eller hon skall kunna bedöma vilka insatser som skall göras för att lösa en svårbemästrad undervisningssituation.

Vidare anges att målet är att alla arbetsenheter skall ha tillgång till specialpedagog.

Att skolplanens skrivning inte är tomma fraser antyds av att det är just i denna kommun som de enda två intervjuade specialpedagogerna (med den nya specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen) är anställda. Endast fyra av de fjorton intervjuade anger dock att det känner till huruvida skolplanen behandlar specialpedagogik. Åtgärdsprogram omnämns inte i skolplanen. Tre intervjupersoner anger att formella åtgärdsprogram upprättas för samtliga och lika många att sådana upprättas för vissa elever eller är informella.

Kommun D:

Specialpedagogiska insatser behandlas under rubrikerna *övergripande inriktningsmål* och *skolformsanknutna inriktningsmål*. De flesta målbeskrivningarna är omformuleringar från de nationella styrdokumenterna och en-

dat i samband med beskrivningen av hur resursfördelningen skall gå till i grundskolan är man konkret:

Undervisningsresursen skall i huvudsak fördelas med ett grundbelopp per elev, s k skolpeng, sedan resurser avsatts för stödinsatser på grund av pedagogiska och sociala skäl.

Något stöd i övrigt ger inte skolplanen när det gäller hur specialpedagogiska insatser skall fördelas och användas.

Två av de åtta intervjuade angav att de kände till att skolplanen behandlade specialpedagogiska frågor. Ingen uppger att åtgärdsprogram upprättas och skolplanen tar heller inte upp detta.

Kommun E:

Efer en genomgång av nuläget beskrivs insatser för barn med särskilda behov under rubriken *Kommunala mål – genomförande*. På endast två punkter beskrivs åtgärder som inte redan finns i skollag och läroplan nämligen:

Alla grundskolans lärare skall få specialpedagogisk fortbildning

och

Utvecklingsprojekt stöds som har inriktning att förbättra verksamheten för barn med särskilda behov. Exempelvis i samverkan skola – barnomsorg, men också högstadium – gymnasium.

Skolplanen är allmänt sett osedvanligt kortfattad men skriven på ett lätt-tillgängligt sätt och med tilltalande layout. Kanske är detta orsaken till att en majoritet säger sig vara införstådda med skolplanens målbeskrivningar avseende specialpedagogiska insatser. Åtgärdsprogram nämns inte i planen men två av de sju intervjupersonerna anger att sådana program upprättas för vissa elever och lika många att man använder informella, skriftliga åtgärdsprogram.

Kommun F:

Förutom allmänna formuleringar innehåller planen två jämförelsevis långtgående målsättningar:

RESULTAT

Målsättningen är:

- att alla lärare skall ha ett specialpedagogiskt kunnande för att inom arbetsenhetens ram kunna möta elever med särskilda behov.
- ...
- att varje skolområde skall ha tillgång till lärare med specialpedagogisk utbildning (60 poäng).

Två av de fem intervjuade uppger att de känner till skolplanens innehåll vad gäller specialpedagogiska frågor och lika många anger att skriftliga åtgärdsprogram upprättas för vissa elever eller är informella.

Kommun G:

Elevvården beskrivs under rubrikerna *Nuläge* och *Mål och Planer*. Emellertid omnämns inte alls den specialpedagogiska verksamheten med undantag av följande:

Den kompletteringsfortbildning som nu planeras för grundskolans lärare omfattar bl a en allmän specialpedagogisk kompetens med inriktning mot arbetet med elever med särskilt behov av stöd och stimulans i skolan.

De enda mål och planer som anges under rubriken elevvård är att kommunen har anställt sex elevassistenter "vars arbete till stor del gäller elevvård."

En av de sju intervjupersonerna uppger att man känner till att skolplanen tar upp specialpedagogiska frågor. Förekomsten av åtgärdsprogram uppges också vara sparsam; två av de intervjuade anger att sådana program upprättas, men enbart för vissa elever.

Kommun H:

I kommunens plan för skola och barnomsorg (som vid tidpunkten för undersökningens genomförande ännu inte var fastställd av kommunfullmäktige) görs en grundlig genomgång av kommunens satsning på specialpedagogiska åtgärder av olika slag. Under rubriken *Mål och inriktningsfrågor* beskrivs utförligt hur resurser avses fördelas mellan olika kommundelar under mandatperioden och vilka skäl som ligger till

grund för den föreslagna fördelningen. Beskrivningen är av övergripande karaktär och kompletteras med verksamhetsplaner och målbeskrivningar för respektive kommundel.

Det är emellertid problematiskt att få grepp över vilket dokument som egentligen utgör själva skolplanen i denna kommun och befattningshavarna ger också uttryck för stor villrådighet. Mot denna bakgrund är det inte förvånande att endast en av de fjorton intervjupersonerna anger att man känner till skolplanens behandling av den specialpedagogiska verksamheten. Förekomsten av åtgärdsprogram förefaller också vara begränsad; tre av de intervjuade anger att någon form av åtgärdsprogram upprättas. Detta är anmärkningsvärt eftersom det i verksamhetsplanen för den ena kommundelen anges att "Åtgärdsprogram skall upprättas för varje elev i samråd med föräldrar, elev och lärare." I motsvarande dokument för skolan i den andra kommundelen anges att "Åtgärdsprogram/utvecklingsprogram upprättas för elever med speciella svårigheter."

Kommun I:

Under rubriken *Elevomsorg* beskrivs nuläget och inriktningsmålen för mandatperioden. Speciallärarens betydelse i arbetsenheten betonas liksom behovet av olika slag av specialpedagogiska kompetenser t ex talpedagog och motoriklärare.

Målen för den specialpedagogiska verksamheten skall ha följande inriktning:

- Elever som är i behov av extra stöd skall i första hand ha del av skolans resurser.
- Personalen skall genom elevvårdsteamets försorg få stöd och kunnande för att inom arbetsenhetens ram möta elever med särskilda behov.
- Elever, som är i behov av särskild vård och omsorg skall erbjudas detta genom resursförstärkning.
- Elever med behov av extra utrustning såsom särskilda hjälpmedel och läromedel skall kunna erhålla detta.

Tre av de åtta intervjupersonerna uppgav att de kände till att skolplanen tog upp specialpedagogiska frågor. Åtgärdsprogram omnämns inte i

skolplanen. Dock anger tre av de intervjuade att åtgärdsprogram upprättas för vissa elever.

De genomgångna skolplanernas beskrivning av grundskolans specialpedagogiska verksamhet skiljer sig väsentligen åt så snart man sökt formulera andra mål och inriktningar än de som uttrycks i de nationella styrdokument. Men det är just detta som är poängen med skolplanerna, nämligen att det skall vara möjligt att anpassa skolans verksamhet till lokala förutsättningar. Det är också så att det i de flesta fall är frågan om den första skolplanen i kommunen vilket innebär att den inte är resultatet av utvärderingar av tidigare planer och omprövande av tidigare erfarenheter. Mot denna bakgrund får skolplanerna, trots vissa uppenbara brister, anses som ambitiösa målsättningar för att klara av att hantera *alla* barns behov inom grundskolans ram.

Resultatet visar att personalen är relativt dåligt insatt i skolplanens text vilket bör förstås i relation till den omvälvande förändring som den svenska skolan genomgick vid tiden för datainsamlingen. Bl a hade man på vissa av de undersökta skolorna vid tidpunkten för intervjuerna redan påbörjat studier av läroplanskommitténs betänkande i samband med införandet av Lpo 94.

Intressant i sammanhanget är sambandet mellan klart och konkret uttryckta mål i skolplanen och medvetenheten hos personalen om dess innehåll. Detta visar på nödvändigheten av att det i skolplanen klart framgår vilka de *konkreta* målen och *verktygen* för att nå dessa mål är. En sådan beskrivning medverkar sannolikt till att skolplanen får den uppgift som aktivt policydokument som avses och att skolans personal då ser den som ett stöd i sitt arbete.

Arbetsplaner och utvecklingsarbeten

Ett led i datainsamlingen var att förutom skolplanerna införskaffa lokala arbetsplaner eller andra dokument där den specialpedagogiska verksamheten behandlades. Dessutom eftersöktes information om lokala specialpedagogiska utvecklingsprojekt.

Lokala arbetsplaner

Vid fem av de i studien ingående skolorna fick intervjuarna tillgång till lokala arbetsplaner i specialpedagogik. Några var dock ålderstigna och tillkomna under början av 1980-talet i samband med att statsbidrag gavs för genomförande av Lgr 80. Dessa arbetsplaner har det gemensamt att de har en allmänt resonerande karaktär och de skiljer sig knappast åt med avseende på varierande lokala förutsättningar. Några intervjuerpersoner ville inte lämna ut arbetsplanen med motiveringen att den var gammal och inte användes.

Emellertid finns även en annan typ av planer, tillkomna senare. Dessa är av allt att döma skrivna i samband med att man upplevt ett behov av att formulera klara och konkreta riktlinjer för det specialpedagogiska arbetet i arbetsenheterna. Ofta är det då frågan om handlingsprogram där personalen kommit överens om vilka åtgärder som skall vidtagas om problem uppstår. Exempel på sådana program är *Handlingsprogram för elev som stör undervisningen i klassen*, *Handlingsprogram vid problem inom arbetsenheten* och *Arbetsgång i elevvårdsärenden*.

En märkbar skillnad mellan de arbetsplaner som tillkommit i samband med Lgr 80:s införande och senare års planer är att de specialpedagogiska insatserna i de senare ofta relateras till befintliga ekonomiska resurser och behovet av ett flexibelt resursutnyttjande men också till den kommunala skolplanen. I ett förslag till arbetsplan för barn med behov av särskilt stöd skrivs bl a följande: "Vi har som ambition att i tillämpliga delar leva upp till skolplanens fina intentioner" och "Elever med särskilda behov inom arbetsenheten kan hjälpas i den mån det finns resurser till förfogande." Både i denna typ av skrivningar och i intervjuerna finns tecken på att skolplanen anses som en *ambitionsbeskrivning* snarare än som en beskrivning av *realiserbara mål*. Vad som ofta återkommer är bristen på ekonomiska resurser. Detta förstärker den bild som intervjuerna gett, nämligen att specialpedagogiska insatser ofta är lågprioriterade.

I en annan lokal arbetsplan från 1991 beskrivs omfattande och ambitiösa mål utgående från en lägesbeskrivning. Även här finns konkreta mål och vägar att nå målen preciserade och det betonas att "specialläraren kan fungera som lärare, konsult och/eller handledare." De elever som "bör få tillgång till merparten av de specialpedagogiska insatserna är de som har en komplicerad inlärningssituation i form av uttalade in-

lärningssvårigheter, koncentrationssvårigheter, relationsstörningar, läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter och allvarliga språkliga störningar." Det betonas vidare att speciallärarens arbete främst skall vara inriktat på enskilda elever och deras behov i relation till "ämnets och kursens krav".

I en arbetsplan med titeln "Arbetsplan för elever med särskilda behov" betonas att alla elever har särskilda behov och att dessa kan tillgodoses genom val av ett i hög grad individanpassat arbetssätt. Genom att arbetslaget har ett gemensamt ansvar för alla elever förutsätts behovet av specialundervisning elimineras. I planen anges också några faktorer som avgörande för skolsvårigheter: "Omogna elever, social situation, otrygghet, ordblindhet, dyslexi, motoriska svårigheter osv". Det framhålls att dessa problem kan hanteras genom ett flexibelt utnyttjande av arbetslagets totala resurs.

Lokalt utvecklingsarbete

Få specialpedagogiska utvecklingsprojekt fanns dokumenterade på de undersökta skolorna. En möjlig förklaring till detta skulle kunna vara att det sedan länskolnämndernas stöttning av lokalt utvecklingsarbete upphört, inte längre finns samma motivation att dokumentera sådana projekt. Detta behöver naturligtvis inte innebära att det lokala utvecklingsarbetet avstannat, men då de numera i de flesta fall finansieras inom ramen för respektive skolas egen budget, finns inte samma behov av projektbeskrivning.

I ett fall hade emellertid externa medel sökts för att utveckla formerna för det specialpedagogiska arbetet. Målet var att utrusta ett rum med hjälpmedel och material för att ge möjlighet till motorikträning och behandling av dyslektiska problem.

I andra fall ingick den specialpedagogiska verksamheten i andra utvecklingsprojekt bl a genom att flexibla och åldersheterogena grupperingar ordnades där specialläraren ingick. I denna typ av projekt hade specialpedagogiken mer karaktären av "allmänt" pedagogiskt stöd än individinriktad specialundervisning.

Mot bakgrund av innehållet i de lokala arbetsplaner i specialpedagogik som genomgått, är det förståeligt att de intervjuade, som tidigare redovisats, inte är särskilt förtrogna med deras innehåll. De arbetsplaner som tillkom under 1980-talets början har sällan reviderats utan ersatts med nya när behov av att beskriva verksamheten och dess mål uppstått. I en rapport från Skolöverstyrelsen konstateras att lokala arbetsplaner i låg grad skiljer sig från varandra med utgångspunkt i tex olika skolors sociala kontext. I de undersökta arbetsplanerna fann man genomgående att de främst innehöll omformuleringar av läroplanens text och att de sällan tog sin utgångspunkt i de specifika förhållanden som råder på enskilda skolor eller rektorsområden. (Skolöverstyrelsen, 1990, s. 71)

Lokalt utvecklingsarbete med specialpedagogisk inriktning förekommer, om än i begränsad omfattning, på de undersökta skolorna. I de fall de förekommer handlar det främst om att finna former för alternativa vägar till ökad trivsel och bättre inlärningsbetingelser för alla barn, eller metoder för att komma tillrätta med individspecifika problem hos vissa barn.

Den specialpedagogiska verksamhetens objekt

I tre av de nio kommunerna (B, C och F) hade man kommunala skolplaner som får betraktas som väl genomarbetade vad gäller innehållslig konkretion och beskrivning av den lokala viljeinriktningen. Resultaten visar också att det finns ett klart samband mellan förekomsten av sådana planer och de intervjuades kännedom om deras innehåll.

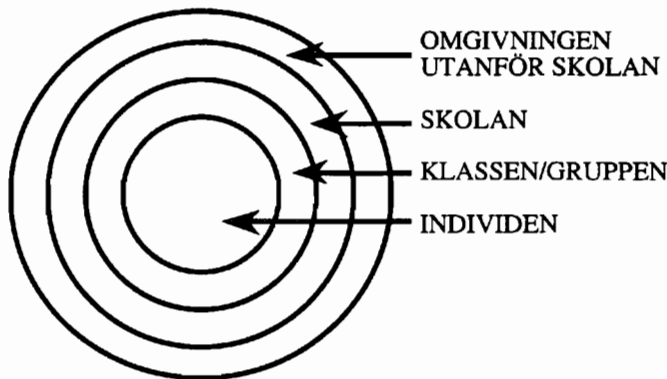
Det kan emellertid vara av värde att undersöka om det föreligger något samband mellan förekomsten av väl genomarbetade skolplaner och den specialpedagogiska verksamhetens inriktning så som den beskrivs av *speciallärarna*. En inriktning som karakteriseras av en förmåga att se specialpedagogiken som en hela skolans angelägenhet och som en möjlighet att arbeta inte bara beskyddande och åtgärdande utan även omdanande för att förbättra skolmiljön för alla barn, anses då ha hög kvalitet. Detta innebär också att man ser de specialpedagogiska insatsernas objekt som vidare än individen, nämligen även gruppen/klassen, skolan och det omgivande samhället.²⁷ Variabler som ansetts indikera en

²⁷ Detta är en utvidgning av en modell för beskrivning av speciallärarnas verksamhet i ett utvecklingsperspektiv som använts av bl a Ström (1993).

sådan policy är sådana som uttrycker specialpedagogikens komplexitet och relation till skolans övriga verksamhet men även till företeelser utanför skolan som kontext. Konsekvensen av ett sådant betraktelsesätt blir att de problem som eleven uppvisar, antas kunna ha sin grund i faktorer i den omgivande miljön. Det specialpedagogiska arbetet inriktas då på att både hjälpa eleven att komma över sina akuta problem och att söka förändra t ex klasslärarens arbetssätt, skolans resursfördelning eller elevens hemförhållanden.

För att komma åt detta har jag gått tillbaka till grundmaterialet för att med de beskrivna förutsättningarna som raster åter studera varje intervju. Dessa intervjuer har då även granskats med avseende på om speciallärarna hänvisar till lokala styrdokument eller till andra faktorer t ex utbildning, påverkan från skolledning m m, när de beskriver sin verksamhet.

Var och en av de 27 intervjuerna med speciallärarna bearbetades också med avseende på huruvida de själva formulerade en specialpedagogisk policy för sitt arbete. Det bedömdes då som positivt om objektet för den specialpedagogiska verksamheten var individen och hans relation till omgivningen och att individuella problem relaterades till denna kontext. De 27 speciallärarnas svar kunde med denna utgångspunkt hänföras till en av följande kategorier som beskriver olika fokus för arbetet²⁸ :



Figur 5. Fokus för den specialpedagogiska verksamheten. Varje "yttre" cirkel inkluderar de "inre".

²⁸ Den använda modellen för beskrivning av speciallärarnas fokus för arbetet överensstämmer väl med Bronfenbrenners (1979 s. 22) ekologiska modell där de olika cirkelarna beskriver mikro-, meso-, exo- respektive makrosystem.

RESULTAT

Två tredjedelar av de intervjuade anger att deras arbete endast är inriktat mot individnivån medan var femte dessutom arbetar med klassen eller gruppen. Endast tre av de intervjuade uppger att de har en ännu vidare inriktning på sitt arbete.

67 %	22 %	4 %	7 %
INDIVIDEN	KLASSEN/GRUPPEN	SKOLAN	FAMILJ, SAMHÄLLE (EXTERNA OBJEKT)

Tablå 23. De fyra kategorier som beskriver fokus för det specialpedagogiska arbetet och den procentuella fördelningen mellan kategorierna.

Indviden

Det individinriktade arbetet kan i sin mest extrema form ses som ett skyddande av eleven från omgivningen. Klassläraren ger specialläraren signaler om att någon elev inte fungerar på ett tillfredsställande sätt i klassrummet och specialläraren får till uppgift att lösa problemet. Klassläraren har svårt att få eleven motiverad för undervisningen och detta resulterar ofta i att eleven antingen blir "stökig" eller passiv och tyst. För att avhjälpa problemet förväntas specialläraren ge eleven anpassad undervisning i en annan miljö.

Från början så var en av våra tankar att bli en liten fristad så att säga, va. Om det är en kille eller en tjej då som inte klarar av att vara inne i klassen av vilken anledning som helst, och klasskamraterna klarar inte av honom, istället för att han bara då ska finnas här i environgerna, så kunde han ju då sitta här. (Speciallärare L o M).

De störda barnen ska först och främst ha lugn och ro. Försöka att skapa en lugn arbetsmiljö för dem, att skapa en lugn vrå där de kan fungera bättre. (Speciallärare L).

I stället för att arbeta med problemet i den omgivande miljön avskärmar man eleven från den. Men avskiljandet måste fyllas med ett undervisningsinnehåll vilket gör att dessa elever oftast får arbeta med läsning, skrivning och matematik trots att det inte är svårigheter i dessa ämnen som i första hand föranlett specialundervisningen.

Jag har exempelvis en elev som egentligen inte alls har läs- och skrivsvårigheter men som sitter här uppe hos mig varenda svensktimme bredvid min läs- och skrivundervisning och lyssnar på band och har andra tysta uppgifter för sig. Det är en specialinriktad insats därför att den här eleven funkar inte på svensktimmarna. (Speciallärare H).

Majoriteten av de intervjuade speciallärarna uttrycker att elevens situation i klassrummet är sådan att han behöver komma därifrån. Få ifrågasätter däremot öppet den klassundervisning som eleven inte ut hårdar.

I samband med att individuella åtgärdsprogram upprättas för eleven involveras, som tidigare redovisats, förutom eleven själv ofta föräldrar, klasslärare och skolläddning. De åtgärder som planeras för att komma tillrätta med elevens problem stannar emellertid i de flesta fall på individplanet och speciallärarna ger sällan uttryck för att åtgärdsprogrammen innehåller förslag på förändringar i klassen eller skolan.

Klassen/gruppen

De speciallärare som angav att de såg som en specialpedagogisk uppgift att påverka undervisningen i klasserna påpekade också att detta var mycket krävande. Det gäller att visa vad man kan och samtidigt på ett smidigt sätt försöka få lärare att reflektera över sin egen undervisning:

Jag brukar presentera för klasslärarna som jag jobbar med: Så här och så här jobbar jag, så här och så här tänker jag. Och jag kommer inte att gå in och tala om för dig att "nu skall du göra så här utan det är vi tillsammans som ska försöka komma fram till nånting". Men där krävs det ju också att specialläraren säljer sin idé och gör nästan reklam för sig och sin kunskap då. (Speciallärare L o M).

Man kan ju faktiskt göra insatser inne i klassen om det är svårt, genom att göra observationer osv och se hur läraren kanske ska nå de svaga barnen. Det finns faktiskt lärare som vill att man kommer in och där man sen efteråt kan diskutera vad man kan göra. Och det finns lärare som har lyckats bra genom att dom har lyssnat till det. (Speciallärare H).

Speciallärarna ser i kraft av sin dubbla kompetens som både utbildade

klasslärare och speciallärare ofta att problemen egentligen ligger i klasslärarens förhållningssätt eller undervisningsmetoder. Att emellertid peka på detta som möjliga orsaker till elevens problem kan utsetta kollegialiteten för stora påfrestningar.

De speciallärare som försökte påverka klassrumsarbetet beskrev ofta sitt arbete som konfliktfyllt. För att klara av detta krävs en stark och engagerad skolledning som förstår värdet av en sådan inriktning på arbetet:

Jag har till exempel fått skolchefen med mig också för att dit har jag åkt ut och bara satt mig och pratat. ... Nu har vi då lyckan här med en rektor som jag kan prata med. (Speciallärare L o M).

Om man inte har ett klart mandat att arbeta i klasserna ger man snart upp eftersom man inte vill komma i konflikt med sina kollegor:

Man är ibland inte välkommen. Man upplever sig som en spion många gånger då man kommer in i klassrummet. Det finns vissa lärare som inte klarar av att ha nån i klassrummet. (Speciallärare H).

Vidare är det ett problem för speciallärarna att förväntningarna på deras arbetsinsatser ofta följer traditionella banor. Den gängse föreställningen bland klasslärarna om vad speciallärarna bör inrikta sitt arbete mot är, som redovisats tidigare, oftast att arbeta åtgärdande med eleven så att han efter behandlingen kan återgå till klassen.

När man istället försöker arbeta med att förändra miljöbetingelserna i skolan möts man inte sällan av misstro. En möjlig orsak till detta är att speciallärare ofta rekryteras ur de egna leden, dvs efter genomgången utbildning återgår man till sin gamla arbetsplats. Många av de intervjuade speciallärarna ser detta som ett problem och menar att de trots hög kompetens har svårt att vinna gehör för sina förslag:

Vi speciallärare vi kämpar. I tre år har jag nu pratat om vissa saker i elevvårdskonferenser osv och man säger "javisst skall vi ha det och göra det", så det är inte ett motstånd. Så kom det en nyutbildad specialpedagog med på en konferens och hon sa samma saker som jag sagt i tre år. Det uppmärksammades mycket positivt och vi satte igång nästan direkt. (Speciallärare L o M).

Några speciallärare ger uttryck för att de egentligen skulle vilja arbeta genom lärarna för att bidra till en utveckling av klassundervisningen

men att detta är så påfrestande att de tvekar till och med när de blir ombedda att komma med råd.

Det händer nog, kan jag säga, att dom kommer och ger frågor, och jag hjälper i den mån jag kan. Det är svårt för man är så rädd att komma med pekpinnar. Och jag är nog den personen som har väldigt svårt att göra det. (Speciallärare H).

Skolan

Några speciallärare arbetar intensivt med att förändra skolan i en sådan riktning att alla elever skall känna trivsel och utvecklas optimalt. Man ser då också det traditionella speciallärararbetet som tveksamt eftersom man upplever att man snarare behandlar symptomet än själva grundproblemet. Det faktum att en elev själv vill ha specialundervisning kan också dölja något bakomliggande som behöver lyftas fram. Det kan vara så att eleven upplever skolmiljön som så otrygg att enda sättet att härda ut är att bli omhändertagen av specialläraren i en lugn och trygg miljö. Visserligen löser ett sådant arrangemang möjligen de akuta problemen, men de verkliga orsakerna till bekymren är det som man skulle vilja arbeta med.

Sen finns också den risken att man *vill* vara i en sån här liten grupp, det är ängsligt att vara i den stora gruppen. ...det här är en skola för alla, man ska gå där i nio år. Och vi vet att dom som har bekymmer att gå så länge i skolan, vi ska göra bästa möjliga och då är det inte att sortera ut kunskaper eller betyg utan försöka se till hela eleven och situationen. (Speciallärare H).

Omgivningen utanför skolan

Endast ett fåtal speciallärare angav att deras arbete sträckte sig utanför skolan. I de fall detta skedde försökte man främst involvera föräldrarna i det specialpedagogiska arbetet och det sågs som en specialpedagogisk uppgift att se eleven i helhetsperspektiv där varje arena där eleven kunde uppträda, kunde ses som bidragande till hans problem.

Att arbeta med familjer sågs också som problematiskt eftersom man själv ifrågasatte hur långt skolans ansvar egentligen borde ut-

sträckas. I de fall detta nämndes handlade det främst om fosterfamiljer och skälet till att det var lättare att arbeta med dessa familjer uppgavs vara att de inte hade så starka känslomässiga band till barnen som de biologiska föräldrarna.

Vi kan ha 5 – 6 barn från en och samma familj, barn med stora problem. Vi har täta kontakter med familjerna ungefär en gång i månaden. (Specialpedagog).

Förutsättningar för en vidgad specialpedagogisk roll

De speciallärare som hade en vidare inriktning i sitt arbete än enbart eleven hade det gemensamt att de ofta refererade till sin rektor under intervjun. De hade fått ett mandat av rektor som såg det som en specialpedagogisk uppgift att utveckla hela skolans verksamhet så att alla elever kunde ges förutsättningar att delta i den vanliga klassundervisningen. Speciallärarna kände emellertid att detta ställde stora krav på dem eftersom det ofta innebar "obekväma" beslut av stor betydelse för klasslärarna. Det kunde gälla resursfördelningsfrågor men också val av arbetsätt i klasserna. En grundförutsättning för att lyckas är då att man har skolledningens fulla stöd för sitt arbete.

Ingen av de intervjuade nämner skolplanen eller den lokala arbetsplanen som grund för den inriktning de givit den specialpedagogiska verksamheten. Karakteristiskt för de speciallärare som vidgat det specialpedagogiska arbetet, var emellertid att de själva gav uttryck för en väl genomtänkt policy som väl harmonierade med såväl läroplanen som den inriktning på det specialpedagogiska arbetet som beskrivs i regeringens proposition 1988/89:4.

Utbildningens betydelse nämns i detta sammanhang av flera av de intervjuade, särskilt bland dem som genomgått specialpedagogisk påbyggnadsutbildning efter 1990. Det är tydligt att de som genomgått denna utbildning eller fortbildning/vidareutbildning i specialpedagogik under senare år, i högre grad än andra ser den specialpedagogiska verksamheten som komplex och inte förgivettagen. Ett gemensamt bekymmer för dessa lärare är emellertid att de ofta bemöts av oförståelse på sina skolor och att de därför tvingas "ligga lågt".

KAPITEL VII

DISKUSSION

Huvudsyftet med denna studie är att studera under vilka villkor specialpedagogisk verksamhet bedrivs i den svenska grundskolan. Centrala frågeställningar har då varit *verksamhetens omfattning, inriktning, elevrekrytering, organisationsformer, utvärdering och förankring i lokala styrdokument*. Den teoretiska referensramen är historisk-sociologisk och tar sin utgångspunkt i Foucaults (1986) teorier om förståelse av avvikelse som en funktion av tids- och rumsberoende diskurser. Dessa diskurser har vidare givits innebörd genom Fulchers (1989) teorier om hur policies formar institutionella verksamheter och konsekvenser av sådana policies' samverkan med olika befattningsgruppers strävan efter professionalism i relation till nationella politiska ambitioner uttryckta i av t ex riksdagen beslutade intentioner.

Den empiriska undersökningen utgörs av 80 intervjuer med lärare och rektorer i nio kommuner samt analys av vid undersökningstillfället gällande skolplaner, lokala arbetsplaner och projektbeskrivningar i dessa kommuner. Det omfattande intervjumaterialet har granskats med avseende på skillnader och likheter i uppfattningar så som de uttryckts av de intervjuade. Dessa subjektivt uttryckta uppfattningar har ordnats i

kategorier vilka i förekommande fall förts samman i grupper. Eftersom antalet intervjuer är så pass stort som 80, har även den procentuella fördelningen på grupper och kategorier redovisats.

Den officiella diskursen och motdiskursen

Resultatanalysen visar att speciallärarna har att hantera ett stort antal problemområden i grundskolan, vilka har det gemensamt att elever uppvisar sådana avvikelser från det som upplevs som normalt, att specialpedagogiska insatser krävs. Vidare visas att det är speciallärarnas uppgift att i sina åtgärder förena behovet av att ge elever stöd, stimulans och en individuellt anpassad undervisning med att befria klassen från störande inslag. Det är den första funktionen som utgör den officiella diskursen, den som uttrycks i styrdokument på olika nivåer i utbildningssystemet och likaledes av främst de intervjuade skolledarna. Motdiskursen utgörs av specialpedagogikens andra funktion, nämligen att åtgärder vidtas i syfte att skapa mer homogena och därmed "problemfria" grupperingar där verksamheten kan fortgå utan hämmande inslag t ex i form av elever som har inlärningssvårigheter.

Denna dubbla funktion är emellertid inte okontroversiell. Speciallärarna förväntas dels använda sina fördjupade pedagogiska kunskaper för att på bästa sätt stötta och hjälpa individen, dels tillmötesgå krav och/eller förväntningar från klass-, ämneslärare och rektor vilket inte sällan försätter dem i konfliktsituationer och kan utsätta kollegialiteten för påfrestningar. Den dubbla funktionen visar sig kunna ta sig olika uttryck på olika skolor och är i hög grad beroende av hur de lokala maktförhållandena ter sig. Lindblad (1994) konstaterar att sådana konflikter förefaller att vara en del i lärararbetet²⁹ och skriver:

Som tjänsteman skall lärarna verka för att läroplaner förverkligas och direktiv följes. Men å andra sidan är lärarna verksamma i en social institution med där utvecklade regler och traditioner – en institution i en lokal kontext där specifika förhållanden råder. Lärarna förs in i och är medlemmar av en kultur med en uppsättning normer för vad som är riktigt agerande – med specifika hotbilder och allianser. (s. 70).

²⁹ Även om Lindblad främst avser klasslärare, inkluderar han även andra lärarkategorier inom det offentliga skolväsendet.

I den tidigare (s. 11) refererade norska rapporten (Moen & Øie, 1994) drar författarna slutsatsen att lokala förhållanden synes ha väl så stor inverkan på den specialpedagogiska verksamheten som riksdagsbeslut m m och söker förklaringen i "eksistens av lokale kulturer og at disse i større utstrekning styrer praksis når det gjelder spesialundervisning enn objektive kriterier av mere instrumentell karakter." (s. 106).

I detta spänningsfält mellan mer eller mindre klart uttryckta diskurser bedrivs den specialpedagogiska verksamheten. Skolan som arbetsorganisation sätter ramar för hur arbetet kan bedrivas, eftersom den sammanhållna klassen/gruppen fortfarande är den vanligaste och rekommenderade organisationsformen för undervisning. Redan SIA-utredningen (SOU 1974:53) ifrågasatte den låsta klass-strukturen av bl a specialpedagogiska skäl vilket på senare tid ånyo aktualiserats i två statliga utredningar; Skolkommitténs slutbetänkande *Skolfrågor: Om skola i en ny tid* (SOU 1997:121) och Läs- och skrivkommitténs slutbetänkande *Att lämna skolan med rak rygg* (SOU 1997:108).

Flera av de intervjuade speciallärarna ger uttryck för att deras arbete för med sig att de hamnar i konflikter. Tjänstekonstruktionen i grundskolan medför att klass- och ämneslärarna ibland själva tar hand om specialundervisningen i de klasser där de undervisar för att fylla ut sina tjänster. För speciallärarna kan detta innebära att man av kollegiala skäl inte protesterar över att elever som skulle behöva hjälp av en lärare med specialpedagogisk kompetens inte får det. Men resultatet visar att även den motsatta situationen kan uppstå, nämligen att förekomsten av speciallärare vid skolan i praktiken kommer att reglera det specialpedagogiska behovet. I det senare fallet är det klass- respektive ämneslärarna som hamnar i ett dilemma som man dock helst förtiger bl a av hänsyn till kollegialiteten.

Få befattningshavare i skolan har en så utsatt ställning som speciallärarna när det gäller skyldigheten att föreslå eller vidta åtgärder som kan upplevas obekväma för andra personalgrupper. Det krävs mycket av kompetens och civilkurage för att antyda att en elevs svårigheter kan bero på brister i den undervisning han är föremål för. Som jag behandlat tidigare (s. 115) blir detta tydligt i samband med upprättande av åtgärdsprogram i vilka det främst är frågan om att beskriva hur de förutsättningar, under vilka eleven arbetar i skolan, kan påverkas. Det förefaller sannolikt att ett viktigt skäl till den sparsamma förekomsten av sådana

program, är det problematiska i att föreslå åtgärder som kräver förändringar i lärarnas arbete, ifrågasättande av rådande organisation m m. Att just brister när det gäller dokumentation av åtgärder riktade till enskilda elever är påfallande, visas bl a av att av de 35 anmälningar mot enskilda kommuner som Skolverket fattade beslut om under 1994, 15 handlade om bristande dokumentation och i första hand om åtgärdsprogram för elever med särskilda svårigheter (Åström, personlig kommunikation, 14 juni, 1995³⁰). Den ringa förekomsten av åtgärdsprogram kan därför ses som en yttring av den konfliktsituation speciallärarna hamnar i till följd av deras svårbemästrade uppdrag.

På grund av det stora antalet anmälningar till Skolverket har riksdagens utbildningsutskott i ett särskilt utlåtande betonat vikten av väldokumenterade åtgärdsprogram. Man poängterar vidare betydelsen av att dess innehåll kontinuerligt prövas i relation till de överenskomna åtagandena och skriver att "det kan vara naturligt att skriftligen ange vad åtgärdsprogrammet innehåller, såsom en bekräftelse på vad man är överens om i fråga om ömsesidiga åtaganden. Elev, föräldrar och lärare deltar som likvärdiga parter i samtalet." (UbU 6, 1995, s. 6).

I ett uppmärksammat beslut i tillsynsämne avseende elevers rätt till stöd i skolarbetet i Malmö kommun (Skolverket, 1996), kritiseras kommunen för att inte uppfylla författningarnas krav på stödåtgärder. Kritiken gäller främst att elever förvägrats stöd av resursskäl, att åtgärdsprogram inte upprättats för alla de elever som behöver eller får stöd, att kommunen inte ger föräldrar information om rätten till stöd samt att skolhuvudmannens kontroll av den egna verksamheten, dvs stöd till elever med behov av sådant, inte uppfyllts. Skolverkets mycket hårda kritik riktas emellertid inte i första hand mot skolans personal, som man menar tidigt har påtalat konsekvenserna av nedskärningar i skolorna:

I samband med nedskärningar av resurser till skolorna våren 1995 gjorde rektorerna konsekvensbeskrivningar som innehöll farhågor för verksamheten. Sparbeting skulle dock genomföras oavsett beskrivna konsekvenser. Dessa borde föranlett Malmö kommun som skolhuvudman att noga följa upp verksamheten, bland annat hur stödet till elever med behov av sådant genomfördes. (s. 18).

Emellertid konstaterar Skolverket att de genomförda resursminskningarna i första hand drabbat elever med behov av särskilda stödåtgärder vilket strider mot skrivningarna i såväl nationella som lokala dokument.

³⁰ Lage Åström arbetade våren 1995 med tillsynsärenden vid Skolverkets tillsynsenhet.

En fördelning av tillgängliga resurser så att dessa barn prioriteras utgör ett åliggande för skolans personal.

Resultaten av den särskilda analysen av intervjuerna med speciallärarna visar att deras arbete främst är inriktat mot att åtgärda problem på individplanet³¹. Emellertid kan detta inte anses särskilt anmärkningsvärt eftersom det inte är förrän under senare år som de komplexa orsakssamband som kan ligga bakom skolsvårigheter fokuserats i utbildningen och den specialpedagogiska yrkesrollen. Vikten av att försöka förstå elevens svårigheter i ett vidare sammanhang är förvisso inget nytt. Sunderland (1989) menar att skolan som miljö med dess organisatoriska ramverk kan bidra till att elever får problem:

Pupils with special educational needs, especially those who present behavioural problems, are sometimes only at odds with the school system. The special need condition is perhaps simply a result of the interaction between pupil and school rather than some inbuilt disability on the part of the pupil. Perhaps it is school policies we need to examine as well as pupils' needs. (s. 88).

Konsekvensen blir att elevens interaktion med sin omgivning måste bli ett naturligt inslag i det specialpedagogiska arbetet och detta måste i högre grad än idag bli en hela skolans angelägenhet.

Den specialpedagogiska verksamhetens relation till styrdokumentet

Skollag, skolförordning, läroplan och kommunala skolplaner är *politiska* dokument. De är tillkomna på uppdrag av politiska organ på olika nivåer och fastställda av politiskt valda församlingar. De tre första är alla rättsregler vilket innebär att det är tvingande för skolans anställda att följa dem. Skolplanen är mera att betrakta som en framställning av en lokal verksamhetsinriktning, men dess betydelse manifesteras av att den skall fastställas av respektive kommunfullmäktige. Lokala arbetsplaner utarbetas på rektors uppdrag och fastställs enligt skolförordningen av

³¹ En tydlig markering vad gäller skolans roll när elever får problem i skolarbetet görs i betygsberedningens slutbetänkande: "Eventuella specialpedagogiska insatser bör vara av sådan karaktär att de leder mot de uppställda målen. Om eleven trots dessa insatser inte kommer vidare, bör i första hand de insatta åtgärderna granskas, eftersom det av pedagogiska skäl är ofruktbart att kategorisera svårigheterna som individproblem." (SOU 1992:86, s. 92).

rektor själv. Det är alltså en fackmannauppgift.

Resultaten av vår undersökning visar att skolplanerna är dåligt kända av skolans personal men också att de i flera fall är torftiga till sitt innehåll. Jag har tidigare pekat på svårigheten att transformera nationella policybeslut till den lokala nivån. Detta är ett exempel på de svårigheter som uppkommer undervägs. Genomgången av de nio skolplanerna visar att det i flera fall föreligger en diskrepans mellan lokala och nationella mål men att det är ännu vanligare att centrala områden i de nationella dokumenten inte alls behandlas i skolplanerna. Det förefaller troligt att man på lokal nivå sett det som riskfyllt att alltför konkret beskriva hur man avsett att gå tillväga för att uppfylla centralt fastställda mål, eftersom detta skulle innebära bindande åtaganden för kommunen. Här kan vi i så fall se hur policies grundade på ekonomiska överväganden hindrar implementationen. Man skulle också kunna vända på problemet och fråga sig om inte förskjutningen av det ekonomiska ansvaret nedåt i utbildningshierarkin i sig riskerar att generera en stor skillnad mellan nationell och lokal policy.

Ännu tydligare blir problemet på nästa nivå. De lokala arbetsplanerna skall utgöra verkningsfulla arbetsredskap i skolan. De skall vägleda lärarna i deras arbete beträffande resurser, samverkansformer, arbetsmetoder m m. Resultatet av undersökningen visar att specialpedagogisk verksamhet i liten omfattning behandlas i arbetsplanerna och om den gör det så används dessa ändå inte. Skälet till detta förefaller, som vår studie visar, vara att specialpedagogiken har en vidare funktion i skolan än den som beskrivs i de politiska dokumenten. John L. Goodlad frågade sig på 1970-talet "what schools are for" och det finns säkert lika välgrundad anledning att fråga sig "what special education is for". Om det är så att speciallärarna har på sin lott att reda ut det som skolan misslyckas med, kan det vara svårt att beskriva ett sådant verksamhetsfält.

Resultatet visar att de specialpedagogiska resurserna används till uppgifter av de mest skiftande slag i grundskolan och många av de intervjuade ger också uttryck för att det inte alltid handlar om att arbeta med elever som har svårigheter. Kanske är det så att skolans relativt slutna organisation kräver en funktion som tar hand om det som inte klaras av i den ordinarie verksamheten och att detta ofta blivit speciallärarens uppgift.

Skoldiskurs – befattningsdiskurs

Även om undersökningsresultaten visar att uppfattningarna om den specialpedagogiska verksamheten varierar stort mellan olika skolor, visar sig olikheterna vara än större mellan olika befattningskategorier. Detta kan beskrivas så att olika befattningsdiskurser utvecklats inom skolan och att sådana diskurser är mer eller mindre explicita. Vår studie visar att skillnaderna är betydande när det gäller hur representanter för de olika befattningskategorierna beskriver den specialpedagogiska verksamheten. Många klass- och ämneslärare upplever sin arbetssituation som så pressande att man ser hjälpen från specialläraren som en möjlighet för dem själva att få en något drägligare arbetssituation. Medvetenheten om detta bland speciallärarna kan förmodligen innebära att fokus för arbetet läggs på att bidra till en förändring hos eleven så att de akuta problemen löses. Men konsekvensen blir att speciallärarens arbetsuppgifter i hög grad definieras av hur klass- och ämneslärare upplever situationen i klassrummet. Moen & Øie kommer till liknande slutsatser och skriver att "...hvordan spesialundervisningen organiseres i betydelig utstrekning er avhengig av den enkelte klassestyrer." (s. 106).

Vår undersökning ger också stöd för Ströms (1993) slutsatser att det är på klasslärarens initiativ som specialpedagogiska åtgärder sätts in. Detta innebär att elevurvalet oftast ligger utom specialpedagogens kontroll vilket sannolikt innebär att tex en dålig relation mellan klasslärare och elev kan utgöra grund för specialpedagogiska åtgärder. Det förefaller då rimligt att även denna relation borde utsättas för analys så att inte arbetet enbart inriktas mot att söka anpassa eleven i enlighet med klasslärarens önskemål. Konsekvensen av detta blir att det som i klassrummet upplevs som en störning eller avvikelse från det "normala", betraktas som ett specialistärende dvs det överlämnas till någon annan för åtgärd. Vår undersökning visar att det är just dessa funktioner som blivit speciallärarens vanligaste arbetsuppgifter.

Resultatet av vår undersökning visar också att rektors roll i den specialpedagogiska verksamheten är betydande. På skolor där rektor aktivt ger specialläraren mandat att vidga verksamheten, så att individens svårigheter kan förstås utifrån flera utgångspunkter, gynnas verksamhetens kvalitet. Det är dock ett antal ytterligare faktorer som måste samverka för att detta skall äga rum, nämligen att specialläraren själv har tillräcklig

kunskap om de komplexa orsakssambanden bakom elevers svårigheter, att verksamheten är förankrad i lärarkollegiet och att dokumentation, uppföljning och omprövning av åtgärderna blir naturliga delar i den specialpedagogiska vardagen.

Ett sätt att illustrera det specialpedagogiska arbetet är att relatera speciallärarens fokus för arbetet (i enlighet med modellen s. 130) till dess inriktning:

SAMHÄLLET			
SKOLAN			
KLASSEN/GRUPPEN			
INDIVIDEN			
	BESKYDD- ANDE	ÅTGÄRDANDE	OMDANANDE

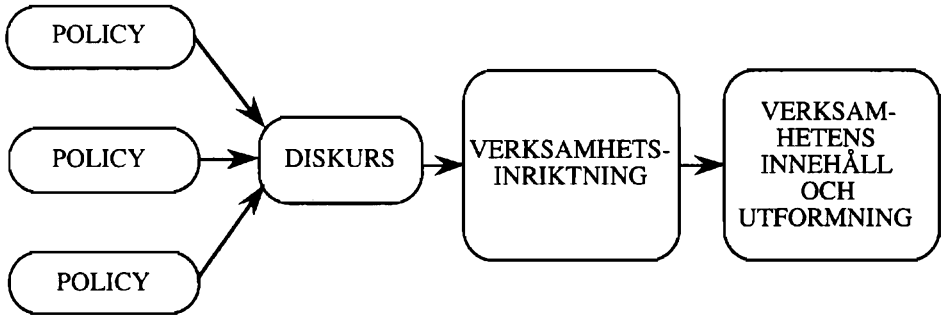
Tablå 24. Relationen mellan faktorer som avgör den specialpedagogiska verksamhetens inriktning.

Med få undantag arbetar, enligt resultatet av vår undersökning, speciallärarna på sådant sätt att deras arbete kan beskrivas av faktorer i de nedre vänstra fälten. Vad kommer sig detta av? Speciallärarna ger de facto själva uttryck för höga ambitioner vad gäller deras arbete. Ett svar är att de är utsatta för delvis motstridiga uppfattningar om vad arbetet bör inriktas mot. Även om speciallärarna själva ser elevernas problem som konsekvenser av t ex ett arbetssätt i klassrummet som missgynnar just dessa elever, krävs mycket för att identifiera, peka ut och arbeta med problemets kärna. Att det kan vara svårt att få förståelse för förslag till förändringar i klassrummet är väl känt. Galloway & Goodwin (1987) har studerat lokala utvecklingsarbeten i England och konstaterar:

It is one thing for an educational psychologist, or in Sheffield for a support teacher, to identify cognitive, personality, perceptual or family factors which contribute to the child's special educational needs. It is quite another to identify weaknesses in teaching method and classroom or school organisation or management. This could imply that the teacher, or head-teacher has special educational needs, not the child! More than one educational psychologist has found him or herself persona non grata in a school for doing just this. (s. 127).

Om den specialpedagogiska diskursen är uppbyggd av motstridiga policies får specialläraren problem och tenderar att isolera verksamheten till

att gälla eleven. Om däremot diskursen definieras av gemensamt utarbetade och överenskomna policies, vilka dessutom stöds av rektor, kan det specialpedagogiska verksamhetsfältet väsentligen vidgas. Relationen mellan policies och verksamhetsinriktning via diskursformationen kan beskrivas enligt följande, illustrerat i figur 6:



Figur 6. Den specialpedagogiska verksamheten som en funktion av policies.

Figuren avser att visa hur det specialpedagogiska arbetet vid ett visst tillfälle formas av policies på den aktuella skolan. När t ex en ny läroplan introduceras kan diskursen (och därmed den specialpedagogiska verksamheten) påverkas i olika hög grad beroende på om andra policies också förändras. Detta medför att det inte är säkert att verksamheten, trots att konsensus råder om dess innehåll, harmonierar särskilt väl med samhällets intentioner så som de beskrivs i de nationella styrdokumentet. Om t ex speciallärarna är en stark grupp som utvecklat en specialpedagogisk professionalism kan detta, med hänvisning till Fulchers teori (se s. 23), få oönskade konsekvenser. Det kan förefalla vågat att i dessa dagar, när lärares professionaliseringssträvanden är i fokus, ifrågasätta värdet av en stark professionalism bland speciallärare. Det är emellertid viktigt att betona att jag i detta sammanhang strikt skiljer mellan *professionalism* och *kompetens*. En hög kompetens bland dem som skall arbeta med barn och ungdomar, som på olika sätt har problem i skolan, är både önskvärd och nödvändig. Professionalism däremot, bygger enligt Fulcher på exklusivitet och därmed revirsättande gentemot andra (professionella). Det är heller ingen självklarhet att den a priori förutsätter hög kompetens även om sådan är underförstådd. Emellertid kan det utbildningsbyråkratiska systemet anses underlätta utvecklandet av en spe-

cialpedagogisk professionalism genom den särskilda utbildningen och en egen högskoleexamen.

Inom vissa sektorer i samhället (t ex näringslivet) har professionalism en klar koppling till specialisering och i takt med förfinade tekniska lösningar inom t ex kommunikationsområdet ökar kravet på specialkunskaper. Benny Hjern, statsvetare och professor i implementationsforskning vid Umeå universitet, varnar dock för att detta skulle överföras till "mjuka" sektorer som t ex det pedagogiska området:

Man är illa ute om man sammankopplar specialisering och professionalisering när det gäller läraryrket. Många lärare är förvisso goda ämnesspecialister, men som lärare måste du också ha social och pedagogisk kompetens. Du måste vara generalist med hög grad av medvetenhet om elevers behov. (Hjern, 1995, s. 6).

Hjerns resonemang är i hög grad relevant inom det specialpedagogiska området. Det räcker då inte med aldrig så goda kunskaper om olika handikapp eller särskilda metoder för att hjälpa elever som har svårigheter i skolarbetet, om specialpedagogen inte förmår se elevens svårigheter i perspektivet av t ex den påverkan skolan kan ha på eleven. Eftersom avvikelser från "det normala" traditionellt setts som skäl för träning eller behandling har expertis efterfrågats. Armstrong och Galloway (1994) menar att konsekvensen av ett sådant synsätt "may be a deskilling of mainstream classroom teachers as responsibility for 'problem' children is increasingly shifted into the hands of outside 'experts'..." (s. 176). Även Tomlinson (1994) varnar för en alltför stark praktiskt orienterad specialisering av specialpedagogisk kompetens och skriver:

A burgeoning literature on practice, provision, management and training has not been matched by research on, or evaluation and analysis of, the policy development, implementation and change which underpins all practice. Consequently those dealing with special educational needs are in danger of knowing about 'how to do it', while knowing little about why they do it. (s. xiii).

För att möta framtidens krav på utbildning i ett samhälle som vi vet lite om, krävs förmodligen mer av generalistkompetens än specialistkompetens hos specialpedagogen för att möta skilda behov i den obligatoriska skolan. Konsekvenserna av ett sådant resonemang blir att uppläggnin-

av och innehåll i de specialpedagogiska påbyggnadsutbildningarna idag inte självklart är anpassade till de krav skolan bör ställa på framtida specialpedagogisk kompetens.

Kompetens – professionalism

Enligt Fulcher definieras professionalismen i huvudsak av språkbruket. Ett exempel på detta är beskrivningen av specialpedagogikens "klienter" som barn och ungdomar "med särskilda behov". Behov definieras relativt något och definitionen av behoven och den påföljande behandlingen överläts ofta åt specialläraren eller andra specialister. Faran med detta är att, som tidigare behandlats, problemet blir *individbundet* och att åtgärderna riskerar att bli snävt individriktade. En stark specialpedagogisk professionalism kan då bidra till att påtalade behov marginaliseras, dvs det anses som ett *annat* slag av behov, typiska för de barn som hamnat i något slag av svårigheter i skolarbetet. Då spelar det egentligen ingen roll om verksamheten bedrivs i klassrummet eller i en speciell klinik, det är ändå de särskilda behoven som eleven uppvisar, som gör att han förutsetts behöva speciell behandling.

Konsekvensen av det här förda resonemanget är att specialpedagogiken tätare än nu borde knytas till den vanliga pedagogiken. Förekomsten av specialpedagogisk verksamhet i form av specialundervisning skall inte nödvändigtvis vara liktydigt med att problemen överförs från klassen/gruppen och klassläraren till att bli enbart speciallärarens och den avvikandes. Den specialpedagogiska kompetensen behöver inte ges uttryck i en specialpedagogisk professionalism för att revirmässigt försvara sin plats på den pedagogiska arenan. Dess viktigaste särdrag borde snarare vara att som en naturlig del i skolans pedagogiska verksamhet bidra med fördjupade kunskaper, varigenom elevens skolproblem kan förstås som konsekvenser av något mer än enbart en individuell avvikelse.

Det kan möjligen anmärkas att min argumentation är överflödigt. Dörrarna är redan inslagna och inga officiella hinder finns för verksamheten att formis som här argumenterats för. Emellertid förutsätter ett sådant resonemang att den hierarkiska transformationsmodellen (se s. 20) fungerar, vilket måste ifrågasättas. Resultatet av vår studie visar med all tydlighet att det föreligger stora skillnader mellan nedtecknad (written) och uppgiven (stated) policy så som den specialpedagogiska verksamhe-

ten bedrivs. Ändå ger denna undersökning inget svar på hur den tredje komponenten, praktiserad (enacted) policy, gestaltar sig (se s. 20).

Diagnostisering

Vår undersökning visar att det vanliga är att specialläraren får signaler från klass- respektive ämneslärare om att någon elev har sådana svårigheter att specialpedagogiska åtgärder krävs. Men resultaten visar också att olika slag av diagnostisering ofta används av speciallärarna för att bli a finna de elever som behöver stöd.

Traditionellt har test och olika slag av diagnosinstrument använts av två skäl. Dels har det krävts något slags urvalsförfarande för att placera elever i särskilda grupperingar³², dels har instrumenten använts som en del av undervisningen (diagnostisk undervisning). Båda dessa användningsområden bygger på föreställningen att man på ett objektivt sätt kan mäta förmågor hos eleven för att med detta som utgångspunkt vidta lämpliga åtgärder.

Testning och diagnostisering visar sig vara vanligt förekommande på låg- och mellanstadiet trots att såväl läroplanen som kommentarmaterialet om hjälp till elever med svårigheter pekar på den individuella testningens och diagnostiseringens otillräckliga informationsvärde. De intervjuade ger också uttryck för ett stort behov av mätinstrument, främst i svenska och matematik, men beklagar att man ofta tvingas använda gamla test³³. Ingen av de intervjuade anger att man använder SÖ:s diagnosmaterial möjligen av det skälet att det inte ger samma kvantitativa mått på elevens kunskaper och färdigheter som t ex DLS gör. Test som kan redovisa sådana kvantitativa mått blir sannolikt lättare ansedda som användbara som argument vid t ex resursfördelning än sådana som på ett kvalitativt sätt ger en bild av elevens förmåga att arbeta inom ett bestämt område och som kan ge implikationer för den fortsatta under-

³² Redan 1915 reviderade Jaederholm den s k Binet-Simonskalan för svenskt bruk. Den avlöstes 1938 av Terman-Merrill-testet som var flitigt använt vid uttagning av elever till hjälpklass fram till början av 1960-talet. Genom denna möjlighet till förfinad differentiering stärktes argumenten för utökad hjälpklassundervisning. (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986, s. 39).

³³ De test som de intervjuade oftast refererar till är H₄, H₅ (Lindahls högläsningsprov) och DLS (Björkquist & Järpstens Diagnostiska läs- och skrivprov) som avser att mäta elevernas läsförståelse och läshastighet. Under 1960-talet kom dessa test att bli vanliga inslag i speciallärarnas arbete i brist på testutbildade psykologer. Gemensamt för testen är att de baseras på en behavioristisk inlärningssyn.

visningen.

Risken med den förra typen av test (vilka har sitt ursprung i differentialpsykologin) är att de kan ge en förenklad bild av elevens förmågor, kunskaper och färdigheter. I en utvärdering av ett diagnosmaterial understryker Ulla Runesson och Monica Ågren (1991) detta och skriver att det "visserligen blir relativt enkelt att påvisa elevernas kunskapsnivå, men svårare att förstå vad resultatet beror på och – i ännu högre grad – vilka åtgärder som bör vidtagas för att förbättra tillståndet." (s. 121).

Det är möjligt att den kritik som diagnostisering och testning fått utstå under det senaste decenniet, har bidragit till att området inte fått den genomlysning som skulle varit önskvärd inom lärarutbildningarna och den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen. Det är därför angeläget att problemen behandlas framför allt i perspektivet av vad olika former av diagnos och analys *kan* och *inte kan* ge av kunskaper om elevernas egna kunskaper och färdigheter. Analysmetoder som kan bidra till att förstå elevens svårigheter i relation till den undervisning han är föremål för, blir då angelägna att utveckla. Inom ramen för vad Alexandersson (1992) kallar reflekterande utvärdering (se s. 28) skulle det vara möjligt för läraren att relatera en elevs skolsvårigheter i något avseende till sin egen undervisningspraktik för att därigenom möjliggöra lösningar som inte nödvändigtvis innebär att problemet överlämnas åt andra att lösa.

Att komma ikapp de andra

Jag har tidigare berört specialundervisningens funktion som instrument för differentiering. Differentieringsbehovet uppstår när heterogeniteten i elevgruppen innebär att elevernas skiftande förutsättningar i olika avseenden omöjliggör en undervisning som riktas till vad en av de intervjuade kallar "en tänkt medelelev". Vårt resultat visar att om undervisningen i hög grad bygger på läromedelstexter³⁴ finns risk att elever med läs- och skrivsvårigheter får bekymmer i flera ämnen vilket kan utvecklas till en specialpedagogisk angelägenhet.

³⁴ I Finansdepartementets rapport *Skolans kostnader, effektivitet och resultat* (Finansdepartementet, 1994) konstateras att "läroboken är det dominerande läromedlet, tidningar och tidskrifter används av ungefär hälften av lärarna, och förändringen av läromedelsanvändningen är mycket blygsam. Hemuppgifterna ökar. I inlärningssituationen blir behandlingen av eleverna ofta ganska likartad eftersom undervisningen sker på traditionellt sätt och i årsklasser." (s. 45).

En vanlig föreställning bland de intervjuade är att specialundervisningen skall innebära att eleverna efter en tids behandling skall ha kommit ifatt sina klasskamrater. Flera speciallärare ger också uttryck för det dilemma de ställs inför genom att sådana förväntningar ställs på deras arbete. Problemet här är att måttstocken utgörs av de andra elevernas prestationer vilket ofta innebär att orimliga krav ställs på både specialläraren och eleven. Ofta relateras de förväntade prestationerna till betyg eller prov, vilket medför att det inte räcker för eleven att prestera optimalt utifrån sina förutsättningar.

Lgr 80 betonar vikten av att alla elever skall få möjlighet att utvecklas i egen takt och utifrån sina egna förutsättningar. Samtidigt är det skolans uppgift att, även om det är "fria val", fördela elever på olika utbildningar och platser på arbetsmarknaden. Att dessa i sig motstridiga uppgifter blir särskilt tydliga när det gäller elever som får problem i skolarbetet, visar resultatet av denna undersökning.

Samtidigt som ett filantropiskt synsätt motiverar extra stöd och resurser åt dem som har de största behoven, finns således ett mindre artikulera, sorterande motiv, som går ut på att avgöra vilka barn som har de bästa respektive sämsta förutsättningar att tillägna sig studier och därmed kunskap. Foucault (1986) menar att detta är en del av det mänskliga sociala livet och att avvikelser har en given plats i samhället. De kan inte elimineras men får olika uttryck under olika tidsepoker. Men om man i enlighet med läroplanstexten accepterar det faktum att barn är olika när de kommer till skolan och att det inte är skolans uppgift att reducera denna olikhet samtidigt som man prioriterar elever som har svårigheter i skolarbetet, får detta konsekvenser för skolans hela verksamhet. Först då accepteras det förhållande att barn lär sig i olika takt och på olika sätt vilket i sin tur innebär att kvaliteten på det barn lär sig inte med nödvändighet sammanhänger med kvantiteten i termer av t ex antalet lösta matematikuppgifter eller lästa boksidor.

Om det faktiskt uttalade målet för specialundervisningen är att eleven skall komma ikapp de andra, finns uppenbar risk att besvikelsen blir stor när detta inte sker. Tidigare forskning visar också att det som regel är omöjligt för en elev som har svårigheter i skolarbetet att genom specialundervisning dels ta igen de kunskapsbrister som föranlett specialundervisning, dels avancera till sina kamraters kunskapsnivåer.

Ytterligare en risk är att de elever som ständigt "ligger efter" de andra utvecklar egna strategier för att ändå visa omgivningen att de duger. Vuxna analfabeter t ex kan vittna om de färdigheter de utvecklat i att du-

pera folk till att tro att de kan läsa. Dessa alternativa (och i vissa sammanhang funktionella) "basfärdigheter" blir dock i längden ohållbara då de skapar otrygghet eftersom risken för avslöjande är ständigt närvarande.

I kursplanerna till Lpo 94 beskrivs kravnivåer för betygsgraden godkänd. Detta är en av de största förändringarna jämfört med Lgr 80. I den nya läroplanen sägs att det är skolans skyldighet att se till att alla elever når kravnivån och om så inte sker skall särskilda stödåtgärder sättas in. Det förefaller naturligt att det då blir frågan om specialpedagogiska åtgärder, vilket innebär att risken blir stor att huvuduppgiften för grundskolans specialpedagogiska verksamhet blir att få eleverna att nå kravnivån – "att komma ikapp". Vad detta kommer att få för konsekvenser är till stora delar förutsägbart, och risken för en återgång till äldre tiders läs- och matematikkliniker och -klasser förefaller överhängande. Att vissa elever trots hårt arbete aldrig kommer att nå upp till godkändnivån, och därmed inte heller får något betyg, *kan* innebära att de ses som en belastning för systemet och därför motiverar placering i särskilda klasser eller grupper. (Jfr Emanuelsson, 1992a).

Den specialpedagogiska myten

Våra resultat visar att en av specialpedagogikens traditionellt viktigaste uppgifter är att arbeta med barn som har inlärningssvårigheter. Inlärningssvårigheter har ofta en nära koppling till svårigheter att läsa och skriva och den specialpedagogiska uppgiften blir att träna upp dessa förmågor. Vanligt är då att specialläraren arbetar med en liten grupp elever och med basfärdighetsträning i syfte att befästa det allra nödvändigaste hos eleven. Vidare handlar det i hög grad om att, som tidigare nämnts, få eleven att komma ikapp de andra i klassen vilket ytterligare motiverar just sådan träning.

De intervjuade speciallärarna ger också uttryck för att de skulle behöva mera tid för att hinna ägna sig åt elever med stora inlärningsproblem. Det kan emellertid ifrågasättas om det är undervisning i "en-till-en-situationer" kring basfärdigheter som dessa barn egentligen behöver. Solity (1992) varnar för en allt för ensidig koncentration på sådan basfärdig-

hetsträning och skriver:

Children need to engage in a variety of activities to indicate that they have learned successfully. It is not sufficient for young children to demonstrate that tasks can be performed accurately, or are remembered over time. They need to learn to generalize their knowledge and apply it to real-life problems and situations. They also require opportunities to work independently and co-operatively with peers. When given a balanced range of learning experiences, children who have difficulties neither require nor will benefit from high levels of direct pupil-teacher contact time. (s. 48)

Risken är stor att elever som får det slag av specialpedagogiskt stöd som Solity beskriver, naturligtvis utan att det är avsikten, berövas möjligheter att generalisera sina kunskaper och lära sig att diskutera på en "meta-nivå". En klok avvägning mellan träning av basala färdigheter och kunskaper samt möjlighet att använda dessa i vidare sammanhang bör då bli en viktig del i det specialpedagogiska arbetet.

Hur hanteras normalt förekommande variation?

En av demokratins grundpelare är en samhällets försäkran om att alla individer får möjligheter att tillägna sig grundläggande värden, kunskaper, attityder och färdigheter för egen förkovran i samhällets tjänst. Det har blivit skolans uppgift och skyldighet att systematisera och genomföra detta och som motprestation har individen skyldighet att infinna sig i skolan för att få tillgång till tjänsterna. Denna dubbla skyldighet innebär också rättigheter. Individen har rätt att kräva god undervisning i enlighet med läroplanen och skolan har rätt att förvänta sig samarbetsvilja hos individen.

Eleven har också rätt att förvänta sig att undervisningen är anpassad till hans möjligheter att tillgodogöra sig den. Resultatet av den här undersökningen visar att uppfattningarna varierar när det gäller hur undervisningen skall gestaltas för de elever som har svårigheter i skolarbetet.

Den tidigare behandlade differentieringsproblematiken har sin grund i att elever är olika. Det finns emellertid skäl att misstänka att dessa olikheter, trots de senaste decenniernas jämlikhetssträvanden, ökar i samhället. Den ökande andelen arbetslösa i kombination med sänkta ersätt-

ningsnivåer i sjuk- och arbetslöshetsförsäkringssystemen utgör exempel på strukturförändringar som bidrar till att öka ojämlikheten i samhället och därmed förändra förutsättningarna för den uppväxande generationen. Att negativa förhållanden av det här slaget får konsekvenser även i skolan är självklart.

Varje lärare har dagligen att hantera situationer som har sin grund i att barn är olika. Detta är så självklart att läraren knappast reflekterar över det. Emellertid är det inte lika självklart var gränsen går för att den naturliga variationen skall innebära att vissa elever benämns *elever med svårigheter*. I styrningspropositionen (Prop. 1988/89:4, s. 80-81) klargörs att specialpedagogiska insatser, dvs insatser som kräver djupare kunskaper än de som den vanlige läraren kan förväntas ha, skall riktas till de elever som har de allra största svårigheterna. Detta innebär vidare att åtgärder som att temporärt dela klasser i mindre grupper, placera oroliga elever i mindre grupper etc. får betraktas som uppgifter som arbetsenhetsens vanliga lärare kan klara av. Det betonas också att de elever som får specialpedagogisk hjälp i möjligaste mån skall finnas kvar i sin ordinarie miljö.

Mot bakgrund av detta måste det betraktas som anmärkningsvärt att framföra åsikten, att en del av grundskolans elever anses ha så dåliga förutsättningar att lära sig, att det inte lönar sig att satsa specialundervisning på dem. De resurser man i så fall kan spara in skulle ge bättre utbyte om de satsades på elever med bättre inlärningsodds. Konsekvenserna av ett sådant ställningstagande blir att de allra svagaste eleverna får klara sig bäst de kan utan annan hjälp än den klassläraren kan ge.

Foucault visade att inställningen till avvikelser har skiftat över tid. När det gäller synen på elever med svårigheter blir detta tydligt idag. Ett elitistiskt synsätt har nog funnits även tidigare men under 90-talet är det *comme-il-faut* att uttrycka det. Till och från kan uttryck höras i debatten om skola och utbildning som närmast verkar hämtade från 1930- och -40-talet. Mönstret tycks vara att man i tider av krympande ekonomiska resurser måste satsa på dem vars framgångsmöjligheter är störst. I en artikel i Ny Teknik nr 4, 1992 framhålls grundskolans oförmåga att förse arbetsmarknaden med kompetent arbetskraft varför den snarast borde ersättas med en parallellskola liknande den som fanns i Sverige före 1960-talet:

Tyvärr är den svenska grundskolan uppbyggd kring en myt, nämligen att alla elever har lika förutsättningar för studier. Vi vet alla att så är det inte i praktiken. I vissa andra länder, t ex Tyskland, har man en skola som istället anpassas till verkligheten. Den är från och med femte skolåret (10-åringar) uppdelad i tre parallella skolsystem, vart och ett med helt separata skolenheter. ... Varför inte överge den nuvarande grundskolan, och införa en skola som är anpassad till verkliga förutsättningar och de verkliga behoven? (Monemar, 1992, s. 36).

Budskapet är alltså att den sammanhållna grundskolan hämmar utvecklingsmöjligheterna för de studiebegåvade vilket medför att Sveriges konkurrenskraft på de internationella marknaderna hämmas. Det finns anledning att påminna företrädarna för liknande ståndpunkter om debatten decennierna kring sekelskiftet (se s. 7). Redan då ansågs det angeläget att befria de normala barnen från de störningar svaga och lågt begåvade barn kunde åstadkomma genom att placera de senare i separata skolor och klasser.

Slutord

Sarah Sandow har skrivit en bok med titeln "Whose Special Need?" (Sandow, 1994). Detta skulle kunna stå som en sammanfattning av denna studie. Sandow ifrågasätter den traditionella specialundervisningen och hävdar att den bidrar till att konservera pedagogiska mönster som hör gårdagen till. Det förhållande att speciallärare finns att tillgå legitimerar en pedagogik som i sig är selektiv och får segregeringseffekter vilket medför att den inte behöver inkludera elever som har svårigheter. Möjligheten finns ju att ge dessa elever en speciell undervisning genomförd av specialister på svårigheter.

För att utveckla specialpedagogiken krävs åtgärder på flera nivåer. Som kunskapsområde måste specialpedagogiken å ena sidan få möjlighet att utvecklas med något lösare band till samhällsinstitutioner och därmed ett rent nyttotänkande än fallet är idag. Å andra sidan krävs en mer direkt koppling mellan specialpedagogisk forskning och praktisk verksamhet för att specialpedagogiken skall ses som en integrerad del i ordinarie institutionell verksamhet. Detta ställer stora krav på de miljöer där forskning, utvecklingsarbete och utbildning bedrivs.

Läro- och lärutbildningarna är nyckelinstitutioner som kompetens- och behörighetsgivare för utövande av läraryrket. Detta gäller alla läro- och lärutbildningar men i än högre grad den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen. Om vi återvänder till tabell 24 kan vi konstatera att examensförordningen förutsätter att utbildningen har en sådan inriktning att den förbereder för specialpedagogiskt arbete inom samtliga fält (SFS 1993:100, s. 84). Emellertid är även läro- och lärutbildningarna belastade av traditioner som medför att deras egna specialpedagogiska diskurser influeras av motstridiga policies.

Den bild av det specialpedagogiska arbetet i grundskolan som vår studie ger, kan förefalla dystert. I vissa hänseenden kan man konstatera att förvånansvärt lite har skett sedan 1970-talet trots bl a genomgripande läroplansreformer och förändringar i skolans styrning. Men våra resultat visar också att den specialpedagogiska verksamhetens många funktioner egentligen bara är en konsekvens av de motsättningar som är inbyggda i grundskolan som en samhälls- och utbildningsinstitution. Det kanske i själva verket är så att *En skola för alla* förutsätter något slag av specialpedagogik för att fungera. Vår studie ger anledning att tro att det är så. Det vore därför värdefullt om kommande forskning inriktas på att djupare studera och analysera specialpedagogikens funktion och konsekvenser som en del i skolans "vanliga" pedagogiska verksamhet.

REFERENSER

- Ahl, L., Nyberg, E. & Persson, B. (1994). *Vad blev det av dom? Specialpedagogisk kompetens i användning. Specialpedagogisk bulletin nr 1.* Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Ahlström, K-G., Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav – elevernas behov.* Studentlitteratur. Lund
- Alexandersson, M. (1992). "Reflekterande utvärdering" – kunskapsökande på lärarnas villkor. *Forskning om utbildning* 1992, 3, 20-33.
- Allan, J. (1995). *Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools: A Foucauldian Analysis of Discourses.* University of Stirling. Department of Education.
- Arfwedsson, G. (1983). *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder.* Liber Utbildningsförlaget. Stockholm.
- Armstrong, D. & Galloway, D. (1994). Special educational needs and problem behaviour. I S. Riddell & S. Brown (Red.). *Special Educational Needs Policy in the 1990s. Warnock in the market place.* Routledge. London.
- Bacon, F. (1984). *Essäer.* (Övers. R. Hejll.). Daidalos. Göteborg.
- Barton, L. & Tomlinson, S. (Red.). (1984). *Special Education and Social Interest.* Croom Helm. London.

- Berg Eriksen, T. (1988). *Nietzsche og det moderne*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Bladini, U.-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi. Specialpedagogiska rapporter nr 2*. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press. Cambridge.
- Carlgren, I. (1994). Professionalism som reflektion i lärares arbete. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet. Stockholm.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Skidmore, D. (1995). *Dialectical Analysis, Special Needs and Schools as Organisations*. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.). *Towards Inclusive Schools*. David Fulton. London.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in Education*. Third Edition. Routledge. London.
- Colnerud, G. & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. HLS Förlag. Stockholm.
- Corrie, M. & Zaklukiewicz, S. (1985). *Qualitative Research and Case-Study Approaches: an Introduction*. I S. Hegarty & P. Evans (Red.). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. NFER-Nelson. Windsor.
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. MacMillan. New York.
- Eliasson, R. (1987). *Forskningsetik och perspektivval*. Studentlitteratur. Lund.
- Emanuelsson, I. (1974). *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv*. Lärarhögskolan i Stockholm. Pedagogiska institutionen.

- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Emanuelsson, I. & Sonnander, K. (1990). *Svagbegåvade i vanlig skola. En uppföljning genom högstadiet och gymnasieskolan*. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Institutionen för pedagogik och Uppsala universitet. Institutionen för psykiatri.
- Emanuelsson, I. (1992). *Specialundervisningen och dess konsekvenser (SPEKO). Studier av motiveringar för fördelning, användning och effekter av specialpedagogiska resurser i grundskolan*. Projektförslag. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.
- Emanuelsson, I. (1992a). Obligatoriskt underkänd. *KRUT. Kritisk Utbildningstidskrift*, 1, 18-22.
- Englund, T. (1993). Education for public or private good. I G. Miron (Red.). *Towards free choice and Market-Oriented Schools. Problems and Promises*, 2. Skolverket. Stockholm.
- Englund, T. (1994). Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet. Stockholm.
- Felix, L. & Selén, U. (1991). *Specialpedagogik - Till vad för vem?* Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Finansdepartementet. (1986). *Kostnader och resultat i grundskolan – en jämförelse av kommuner. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Ds Fi 1986:14*. Stockholm.
- Finansdepartementet. (1994). *Skolans kostnader, effektivitet och resultat – en branschstudie. Rapport till expertgruppen för studier i offentlig ekonomi. Ds 1994:56*. Stockholm.
- Florin, C. (1987). *Kampen om katedern. Feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860 - 1906*. Umeå Studies in Humanities 82. Umeå.

- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og Makt*. Akademisk Forlag. Köpenhamn.
- Foucault, M. (1973). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Vintage. New York
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Penguin. London.
- Foucault, M. (1985). *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock. London.
- Foucault, M. (1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Arkiv Förlag. Lund.
- Foucault, M. (1989). *Politics, Philosophy, Culture. Interviews and other Writings 1977 - 1984*. Routledge. London.
- Freeman, A. & Gray, H. (1989). *Organizing Special Educational Needs. A Critical Approach*. Paul Chapman. London.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability*. Falmer Press. London.
- Galloway, D. & Goodwin, C. (1987). *The education of disturbing children. Pupils with learning and adjustment difficulties*. Longman. London.
- Gesser, B. (1985). *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Arkiv Förlag. Lund.
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter. New York.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill. New York.
- Goodlad, J.I. (1979a). *What Schools Are For*. University of California. Los Angeles.
- Gunnarsson, B. (1995). *En annorlunda skolverklighet – Elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö*. Almqvist & Wiksell International. Stockholm.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge. London.
- Hegarty, S. & Evans, P. (1985). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. NFER-Nelson. Windsor.
- Hegarty, S. (1991). Toward an agenda for research in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 6(2), 87-99.
- Helldin, R. (1990). *Den unika speciallärarkompetensen? – Några speciallärares uppfattningar om relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education 37. Uppsala.
- Hill, A. & Rabe, T. (1987). *Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola. Integrering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv*. Göteborg Studies in Educational Sciences 61. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjern, B. (1995). –Håll huvudet kallt! I S. Selander & L. Lindhé (Red.). *Praxis. Kunskap om undervisning och utbildning*, 1, 4-7.
- Holmberg, L. (1983). *Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok*. Gleerup. Lund.
- Härnqvist, K., Emanuelsson, I., Reuterberg, S-E. & Svensson, A. (1994). *Dokumentation av projektet "Utvärdering genom uppföljning"*. Rapport 1994:03. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.
- Kivirauma, J. & Kivinen, O. (1988). The School System and Special Education: Causes and effects in the 20th century. *Disability, Handicap & Society*, 3(2),153-166.
- Knutsson, J. (1977). *Stämplingsteori – en kritisk granskning*. Brottsförebyggande rådet. Liber. Stockholm.
- Krokmark, T. (1989). *Didaktiska Strövtåg*. Daidalos. Göteborg.

- Kvale, S. (1989). To Validate is to Question. I S. Kvale (Red.). *Issues of Validity in Qualitative Research*. Studentlitteratur. Lund.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur. Lund.
- Lgr 62. (1962). *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Utbildningsförlaget. Stockholm.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Liber. Stockholm.
- Levin, M. H. (1989). Financing the Education of At-Risk Students. I *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(1), 47-60.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna – Samhället och Skolans Utveckling. Utforsknings- och analyser av lärarledd verksamhet*. HLS Förlag. Stockholm.
- Lpo 94. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Lundgren, U.P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Göteborg Studies in Educational Sciences 8. Almqvist & Wiksell. Stockholm.
- Macey, D. (1993). *The Lives of Michel Foucault*. Hutchinson. London.
- Meijer, C.J.W., Pijl, S.P. & Hegarty, S. (1994). *New Perspectives in Special Education. A six-country study of integration*. Routledge. London.
- Mellin-Olsen, S. (1989). *Kunnskapsformidling. Virksomhetsteoretiske perspektiver*. Caspar. Rådal.
- Mellin-Olsen, S. (1991). *Hvordan tenker Lærere om matematikundervisning?* Bergen Lærerhøgskole. Landås.
- Merriam. B. S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur. Lund.

- Mertens, D. M. & McLaughlin, J.A. (1995). *Research Methods in Special Education*. Sage. London.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage. London.
- Miller, J. (1993). *The Passion of Michel Foucault*. Harper Collins. London.
- Moen, V. & Øie, A. (1994). *Spesialundervisning. En kartlegging av undervisningen for barn og unge med særskilte behov i grunnskolen og i den videregående skolen. Rapport nr. 9403*. Møreforskning. Volda.
- Monemar, B. (1992). Högskolan behöver en bättre grundskola. *Ny Teknik* 1992:4.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Westview Press. Colorado.
- OECD. (1995). *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*. OECD. Paris.
- Pedhazur, E. J. & Pedhazur Schmelkin, L. (1991). *Measurement, Design, and Analysis: An Integrated Approach*. Lawrence Erlbaum. New Jersey.
- Persson, B. (1992). *Specialpedagogiken i praktiken. En fallstudie*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.
- Persson, B. (1994). *Comparative Perspectives on Special/Inclusive Education – Sweden*. The University of Sheffield. Division of Education.
- Persson, B. (1994a). *Från regelstyrning till marknadsanpassad målstyrning – Svensk skola i förändring*. Opublicerat manuskript. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Philp, M. (1985). Michel Foucault. I Q. Skinner (Red.). *The return of grand theory in the human sciences*. Cambridge University Press. Cambridge.

- Prop. 1988/89:4. (1988). *Regeringens proposition om skolans utveckling och styrning*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Reuterberg, S.-E. (1984). *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences 50.
- Riddell, S., Brown, S. & Duffield, J. (1995). The Ethics of Policy-focused Research in Special Educational Needs. I P. Clough & L. Barton. *Making Difficulties. Research and the Construction of SEN*. Paul Chapman. London.
- Riksrevisionsverket. (1987). *Resursutnyttjande i grundskolan*. Revisionsrapport. Dnr 1985:280. Stockholm.
- Robitaille, D. & Garden, R. (1989). *The IEA Study of Mathematics II; Contexts and Outcomes of School Mathematics*. Pergamon. Oxford.
- Rosén, M. & Wernersson, I. (1996). Kunskapsmönster och kön. Om nödvändigheten av kvantitativ feministisk forskning i pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1(1), 8-24.
- Rosenqvist, J. (1988). *Om kvalitativ metod: några aspekter på ekologiska modeller och kvalitativ forskningsintervju*. Kompendier från institutionen för pedagogik nr 34. Lärarhögskolan i Malmö. Institutionen för pedagogik.
- Rosenqvist, J. (1995). *Specialpedagogiska forskningsmiljöer - En analyserande översikt*. *Specialpedagogiska rapporter nr 5*. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Runesson, U. & Ågren, M. (1991). *Göteborgsdiagnosen. En utvärdering av en utvärdering. Rapport nr 1991:06*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.
- Sandow, S. (1994). *Whose Special Need? Some perceptions of special educational needs*. Paul Chapman. London.
- Sarnecki, J. (1987). *Skolan och brottsligheten*. Carlsson. Stockholm.

- Schindele, R. A. (1985). *Research Methodology in Special Education: A Framework Approach to Special Problems and Solutions*. I S. Hergarty & P. Evans (Red.). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. NFER-Nelson. Windsor.
- Schonell, F. J. (1942). *Backwardness in the Basic Subjects*. Oliver and Boyd. Edinburgh.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Ändrad 1991:1111. Allmänna Förlaget. Stockholm.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. Ändrad 1993:159, 952. Allmänna Förlaget. Stockholm.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning*. Allmänna Förlaget. Stockholm.
- Skolverket. (1993). *Beskrivande data om skolverksamheten. Skolverkets rapport, 8*. Stockholm.
- Skolverket. (1996). *Beslut i tillsynsärende. Tillsyn avseende elevers rätt till stöd i skolarbetet i Malmö kommun. Dnr 96:459*. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen. (1973). *Underlag för debatt om utvecklingsprogram för skolan. Projektet Målbestämning och utvärdering, MUT*. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen. (1982). *Utbildningsekonomi - en forskningsöversikt*. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen. (1982a). *Hjälp till elever med svårigheter*. SÖ:s publikation Läroplaner 1982:7. Liber. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen. (1987). *Skolöverstyrelsens allmänna råd för tillämpning av föreskrifterna i läroplanen för grundskolan om individuella åtgärdsprogram för elever med svårigheter*. SÖ-FS 1987:242. Stockholm.
- Skolöverstyrelsen. (1990). *Skolans produktivitet, kvalitet och effektivitet*. R 90:12/Rapporter - Planering, uppföljning, utvärdering. Stockholm.

- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education. A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Love. Denver.
- Solity, J. (1992). *Special Education*. Cassell. London.
- SOU 1948:27. 1946 års skolkommisjons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Ecklesiastikdepartementet. Stockholm.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. 1957 års skolberedning*. Ecklesiastikdepartementet. Stockholm.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete - SIA*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling: Betänkande avgivet av 1974 års lärarutbildningsutredning*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg. – Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. Slutbetänkande av Läs- och skrivkommittén*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor: Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1990). *Inclusive Schooling*. I S. Stainback & W. Stainback (Red.). *Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent Integrated Education*. Brookes. Baltimore.
- Stangvik, G. (1979). *Self-concept and school segregation*. Göteborg studies in educational sciences, 28. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Stangvik, G. (1993). *Om grunnetaget for spesialpedagogisk utdanning. Notat til møtet i arbeidsgruppen for "Oppbygging av utdannings- og forskningsmiljø i spesialpedagogikk ved høyskoler og universitet"*. Troms.

- Ström, K. (1993). *Speciallärarnas arbete på högstadiet*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 3, 1993. Vasa.
- Stukát, K-G. & Bladini, U-B. (1986). *Svensk specialundervisning. Intentioner och realiteter i ett utvecklingsperspektiv. Rapport nr. 1986:14*. Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik.
- Sunderland, J. (1989). Integrating pupils with behavioural difficulties into mainstream schools. I N. Jones & T. Southgate (Red.). *The management of special needs in ordinary schools*. Routledge. London.
- Säljö, R. (1995). Bilder av kunskap – Om naturvetenskap som bildningsområde. I S. Selander & L. Lindhé (Red.). *Praxis. Kunskap om undervisning och utbildning, 1*, 29-35.
- Söder, M. (1989). Disability as a social construct: the labelling approach revisited. *European Journal of Special Needs Education, 4*(2), 117-129.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. Routledge. London.
- Tomlinson, S. (1994). Preface in S. Riddell & S. Brown (Red.). *Special Educational Needs Policy in the 1990s. Warnock in the market place*. Routledge. London.
- UbU 6. (1995). *Utbildningsutskottets betänkande 1994/95*. Sveriges Riksdag. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (1986). *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Dsu 1986:13. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (1993). *Bilaga till regeringens propositioner 1992/93:220 och 1992/93:250 om nya läroplaner och nytt betygssystem*. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Regeringens skrivelse. Utvecklingsplan för skolväsendet*. Skr. 1993/94:183. Stockholm.

- Vulliamy, G. & Webb, R. (1993). Special Educational Needs: from disciplinary to pedagogic research. *Disability, Handicap & Society*, 8(2), 197-202.
- Österling, O. (1967). The efficacy of Special Education. A comparative study of classes for slow learners. Almqvist & Wiksell. Stockholm.

Hur definieras begreppet specialpedagogik (specialundervisning)?

VERKSAMHET SOM HAR SIN GRUND I SVÅRIGHETER HOS ELEVEN	VERKSAMHET SOM HAR SIN GRUND I BRISTER I SKOLANS ARBETSSÄTT, ORGANISATION ELLER MILJÖ	VERKSAMHET SOM HAR SIN GRUND I EN FORDJUPAD LÄRAR-KOMPETENS

På vilket sätt skiljer sig specialpedagogisk verksamhet från klassundervisning?

GRUNDLÄGGANDE KOGNITIV OCH SOCIAL FÄRDIGHETSTRÄNING	LITEN GRUPP	LÅNGSAMMARE TEMPO

VERKSAMHET AV ANNAT SLAG ÄN BARA UNDERVISNING T EX HANDELEDNING ELLER RÅDGIVNING	ANNAN METODIK ELLER PEDAGOGIK

INGEN EGENTLIG SKILLNAD I KVALITET	

Vad avgör vilka elever som skall få specialpedagogisk hjälp?

ALLMÄNNA INLÄRNINGSPROBLEM	SOCIOEMOTIONELLA PROBLEM	FYSISKA ELLER MOTORISKA/PERCEPTUELLA FUNKTIONSHINDER

LÄSNINGSKRIVNING - DYSLEXI	MATEMATIK	ENGELSKA	SAMHÄLLS-ORIENTERANDE ÄMNET

LÄRARES UNDERVISNINGSPROBLEM	OMDÖME FRÅN TIDIGARE LÄRARE - FRÄMST TIDIGARE STADIUM	ELEVENS EGET VAL

Vad gör man när man utövar specialpedagogisk verksamhet?

TAL- OCH/ELLER HÖRSELTRÄNING	MOTORIKTRÄNING	SJÄLVFÖRTROENDSTÄRKANDEVERKSAMHET

SKILJER ELEVEN FRÅN KLASSEN	HJÄLP ATT MED KORT VARSEL RÄDDA EN PROBLEMATISK SITUATION	DIAGNOSTISERING OCH TESTNING

FÖRSÖKER FÅ ELEVEN ATT KOMMA IFATT OCH/ELLER REPARERAR BRISTER	MATEMATIK	SVENSKA

Vilka faktorer avgör den specialpedagogiska verksamhetens omfattning?

0,3 - RESURSEN SOM RIKTMÄRKE	OMRÅDETS SOCIALA OCH SOCIOEKONOMISKA STRUKTUR	EKONOMIN
TJÄNSTESITUATIONEN	TRADITION "SÅ HAR VI ALLTID GJORT"	TIMPLÅNER OCH SCHEMAN ELLER ANORDNANDE AV KLASSER/GRUPPER
ARTEN OCH GRADEN AV ELEVEN SVÅRIGHETER	KLASS-/ AMNESLÄRARENS BEHOV AV ASSISTANS	
VET EJ		

Hur bedrivs den specialpedagogiska verksamheten på skolan?

RESURS ANVÄNDS FÖR GRUPPDELNING ELLER ÖKAD GRUNDBEMÄNNING	"KLINIKUNDERVISNING"	SPECIALLÄRAREN FINNS MED I KLASSRUMMET	UNDERVISNINGEN BEDRIVS IBLAND I "KLINIK" OCH IBLAND I KLASSRUMMET
---	----------------------	--	---

Hur är den specialpedagogiska verksamheten förankrad i lokala styrdokument?

KÄNNER INTE TILL OM DET FINNS NÅGON SKOLPLAN	KÄNNER TILL ATT DET FINNS EN SKOLPLAN	SKOLPLAN FINNS MEN VET EJ OM SPECIALPEDAGOGIK BEHANDLAS DÄR	SKOLPLAN FINNS OCH DÄR BEHANDLAS ÄVEN SPECIALPEDAGOGIK	KÄNNER TILL VAD SOM STÅR SKRIVET OM SPECIALPEDAGOGIK I SKOLPLANEN
LOKAL ARBETSPLAN FINNS EJ I SPECIALPEDAGOGIK	KÄNNER EJ TILL OM DET FINNS LOKAL ARBETSPLAN I SPECIALPEDAGOGIK	ARBETSPLAN FÖR SPECIALPEDAGOGIK FINNS MEN KÄNNER EJ TILL VAD DEN INNEHÅLLER	SPECIALPEDAGOGIK BEHANDLAS I ANDRA ARBETSPLANER	KÄNNER TILL VAD SOM STÅR SKRIVET I ARBETSPLANEN FÖR SPECIALPEDAGOGIK

Hur arbetar man med åtgärdsprogram?

VET EJ OM ÅTGÄRDSPROGRAM UPPRÄTTAS	ÅTGÄRDSPROGRAM UPPRÄTTAS INTE	FORMELLA ÅTGÄRDSPROGRAM I ENLIGHET MED SÖS DEFINITION UPPRÄTTAS FÖR SAMTLIGA	FORMELLA ÅTGÄRDSPROGRAM I ENLIGHET MED SÖS DEFINITION UPPRÄTTAS ENBART FÖR VISSA ELEVER	INFORMELLA, SKRIFTLIGA ÅTGÄRDSPROGRAM
------------------------------------	-------------------------------	--	---	---------------------------------------

Hur utvärderas den specialpedagogiska verksamheten?

UTVÄRDERING FÖREKOMMER INTE ALLS	VET INTE OM UTVÄRDERING FÖREKOMMER	UTVÄRDERING SKER VARJE TERMIN ELLER LÅSÅR	UTVÄRDERING SKER KONTINUERLIGT MEN HANDLAR MER OM PLANERING OCH/ELLER UPPFÖLJNING	OSÄKER PÅ OM SPECIALPEDAGOGIKEN FINNS MED VID DEN ÅRLIGA UTVÄRDERINGEN
----------------------------------	------------------------------------	---	---	--

RAPPORTER FRÅN INSTITUTIONEN FÖR SPECIALPEDAGOGIK
GÖTEBORGS UNIVERSITET

ISSN 1104-6759

Beställes från Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet,
Box 300, 40530 Göteborg.

Serien startade år 1994.

Liljeroth, I. En idé och dess utveckling. Antroposofisk läkepedagogik och socialterapi i historisk jämförelse mellan allmänna omsorger och särskola. 1994:1

Bladini, U-B. Läs- och skrivsvårigheter - ordblindhet - dyslexi. En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt. 1994:2

Berglund, L. Specialpedagogik och elevvård i en decentraliserad organisation med minskande ekonomiska resurser. 1995:3

Persson, B. Specialpedagogiskt arbete i grundskolan - En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning. 1995:4

Tyckt & Bunden
Vasaotadens Bokbinderi A.B
1998

