



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Likvärdighet –ett specialpedagogiskt dilemma
-en litteraturstudie över en skola för alla

Viktoria Jonsson, Kristina Martinsson

LAU350

Handledare: Marie Sjöberg

Rapportnummer: VT07-2611-180



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen, 41-60 poäng/61-80 poäng

Titel: Likvärdighet –ett specialpedagogiskt dilemma, en litteraturstudie över en skola för alla

Författare: Viktoria Jonsson, Kristina Martinsson

Termin och år: våren 2007

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Marie Sjöberg

Examinator: Marianne Lundgren

Rapportnummer: VT07-2611-180

Nyckelord: Likvärdighet, en skola för alla, elever i behov av särskilt stöd

Sammanfattning

Historiskt sett har tanken på hur alla elevers behov skall tillgodoses i skolan debatterats och reflekterats över, framförallt inom skolvärlden. Lösningarna har varierat under tidens gång. Synen på undervisningen har gått från differentierat arbete, i början av 1900-talet, till att under senare delen av samma århundrade se på bemötandet av samma behov som en strävan mot en integrerad undervisning.

Syftet med studien var att undersöka hur begreppet likvärdighet, utifrån litteraturen, beskrivs i relation till begreppen ”en skola för alla” samt ”elever i behov av särskilt stöd”. För att besvara vårt syfte kom vi att bena ut begreppen vart och ett enskilt för att sedan se på relationen mellan likvärdighet och begreppen ”en skola för alla” och ”elever i behov av särskilt stöd”.

Metoden vi använde för att bilda oss en uppfattning av hur begreppen en skola för alla samt elever i behov av särskilt stöd skall tolkas i förhållande till begreppet likvärdighet, innebar studier av litteratur med koppling till de valda begreppen.

Vår litteraturstudie resulterade i insikten att det är svårt att finna en definition på vad likvärdighet står för, tolkningen av begreppet går isär och har förändrats beroende på kontext och politiska influenser. Begreppen en skola för alla och elever i behov av särskilt stöd existerar parallellt med begreppet likvärdighet, tillsammans utgör dessa synen på vad en likvärdig utbildning bör innefatta. Begreppet likvärdighet kan emellertid tolkas på olika sätt, beroende på vilket perspektiv som väljs som utgångspunkt. Att elever undervisas utanför den ordinarie verksamheten kan ur visst perspektiv anses likvärdigt medan det ur nästa perspektiv tycks peka på motsatsen.

De teorier och styrdokument som använts styrker tanken om en inkluderande integrering. Forskning visar att den segregering integreringen, då elever flyttas från den ordinarie undervisningen, inte bör vara något alternativ.

Förord

Tanken på ett arbete med likvärdighet i skolan som tema växte fram när vi träffades för att diskutera huruvida vi skulle arbeta tillsammans inför vårt examensarbete. Med utgångspunkt från våra ämneskombinationer, Viktoria med inriktning mot engelska och specialpedagogik och Kristina med matematik och religion, tycktes det kanske svårt att hitta en gemensam fråga att fokusera kring. Frågor rörande värdegrunden fick oss att enas kring likvärdighetens betydelse. Eftersom etik och värdegrundsfrågor är viktiga delar inom religionsämnet och specialpedagogiken antog vi att samarbetet gjorde att ämnet kunde belysas och förstås ur olika infallsvinklar.

Till vår hjälp och till vårt stöd i arbetet har vi haft kontakt med en handledare inom det specialpedagogiska området, Marie Sjöberg. Vi vill tacka henne, släkt och vänner som stöttat och uppmuntrat oss under arbetets gång.

Göteborg våren 2007

Viktoria Jonsson och Kristina Martinsson

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1 Inledning.....	1
1.1 Bakgrund	1
2 Syfte	4
3 Teoretisk bakgrund.....	5
3.1 Historik	5
3.2 Skolväsendets styrdokument	6
3.2.1 Skollagen	6
3.2.2 Läroplaner	6
3.2.3 FN konventionen om barnets rättigheter	7
3.2.4 Salamancadeklarationen.....	7
3.3 Specialpedagogik.....	8
3.4 Undervisning och specialpedagogik	9
3.4.1 Det kompensatoriska perspektivet.....	9
3.4.2 Det demokratiska deltagarperspektivet	9
3.5 Definition av integration och segregation	10
3.6 Integrering	10
3.6.1 Segregerande integrering.....	11
3.6.2 Inkluderande integrering.....	11
3.7 Lärandeteorier	11
3.7.1 Socialkonstruktivismen.....	12
3.7.2 Sociokulturella perspektivet.....	13
4 Metod	15
4.1 Val och motivering av metod	15
4.1.1 Kvalitativ metod	16
4.1.2 Kvantitativ metod.....	16
4.2 Tillvägagångssätt	16
4.3 Tillförlitlighet	16
4.4 Etiska aspekter	17
5 Resultat.....	18
5.1 Terminologi	18
5.1.1 Likvärdighet.....	18
5.1.2 En skola för alla.....	20
5.1.3 Elever i behov av särskilt stöd.....	21

5.2 Analys.....	22
5.2.1 En skola för alla och elever i behov av särskilt stöd i förhållande till likvärdighet.....	22
6 Diskussion.....	25
6.1 Metoddiskussion.....	25
6.2 Diskussion och slutsatser	25
7 Referenser	31
7.1 Litteratur	31

1 Inledning

Vår studie kommer på intet sätt att behandla en ny diskussion utan behandlar ett ämne som under lång tid diskuterats inom skolvärlden. Redan vid ett nordiskt skolmöte 1905 diskuterades ämnet hur de "mindre begåvade" eller svaga eleverna skulle undervisas på bästa sätt och hur undervisningen skulle anpassas till elevers olika förutsättningar och behov. Majoriteten av mötesdeltagarna förordade en differentierad utbildningsform då elever i heterogena klasser ansågs förlora självförtroendet och lusten att lära (Egelund, Haug & Persson, 2006, s.20-21).

Än idag återfinns dessa tankar kring hur undervisning på bästa sätt kan skapas. Utefter den erfarenhet vi själva fått inom skolvärlden har vi båda erfarit att elever i behov av särskilt stöd kommit att problematiseras utifrån den enskilde individen vilket medfört att en differentierad skolform än idag verkar vara aktuell. Vi upplever att de elever som är i behov av specialpedagogiskt stöd inte alltid ges det utrymme de, enligt skollag, har rätt till utan utelämnas till att assimileras till den ordinarie undervisningen, utan särskilt stöd.

Eftersom vi båda upplevt att specialpedagogik inte alltid behandlats på djupet under utbildningens gång anser vi att det är av stor vikt att fördjupa sig i begrepp såsom vad "en skola för alla" samt "elev i behov av särskilt stöd" kan innebära. Genom att studera värdegrundsfrågor utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv anser vi att vi ges insikt i hur man som pedagog kan arbeta för att verka för en skola för alla. Vi hoppas att med denna studie få ta del av olika perspektiv på hur en skola för alla kan uppnås utan att förorda en differentierad skolform, utan en skolform där elevers olikheter tas tillvara på.

1.1 Bakgrund

Historiskt sett har utbildning kommit att vara en fråga för de privilegierade klasserna. I och med samhällets förändring och utveckling under 1800- samt 1900-talet, kom synen på utbildning, och vilka som där skulle delta, att förändras (Wallin, 2002, s.204). Wallin hävdar att i och med ett nytt behov av utbildning väcktes ideologiska frågor om rättvisa och jämlikhet. Arbetarrörelsen strävade tillsammans med lärarkåren för att uppnå jämlikhetsideal där kravet på lika tillgång till utbildning kom att stå i centrum (ibid., s.204).

Diskussionen om lika rätt till utbildning fortsatte in på 1900-talet, något som präglade och återgavs i den allra första läroplanen. Enligt Wallin (2002) uttrycker dock de tidiga läroplanerna den dominerande tolkningen av jämlikhet som vid denna tidpunkt kom att handla om yttre faktorer såsom "bostadsort, social och ekonomisk klasstillhörighet och fortsättningsvis alltmera kön och etnicitet" (ibid., s.204).

Lika tillgång till utbildning ansågs vara en rättighet som skulle minska på skillnader mellan grupper. Detta blev dock inte fallet då elever, beroende på social klass, kom att legitimera olikheter i utbildning mellan grupper. Under 1980-talet sker dock en förändring i skolan, enligt den dåvarande skolöverstyrelsens pedagogiska nämnd kom indikationen att diskutera och problematisera utbildning utifrån begreppet likvärdighet istället för jämlikhet. Begreppet likvärdighet skulle, till motsats från jämlikhetsbegreppet som anknytts till "organisatoriska

och ämnesanknutna valmöjligheter”, betraktas som ”individuella behov och möjligheter i skolans verksamhet” (Wallin, 2002, s. 205). Något som än idag präglar vår syn på skola och elever.

I den internationella debatten som idag förs om likvärdighet finns ett flertal dimensioner. Enligt skollagen innefattar begreppet likvärdighet dels att vi måste ta hänsyn till utbildningens innehåll och kvalitet samtidigt som begreppet rör likvärdighet utifrån olika egenskaper och karaktäristika hos barn (Skollagen kap 1, 2§).

Att erbjuda alla elever lika möjligheter och förutsättningar bör ses som ett av skolans viktigaste uppdrag. Enligt FN konventionen om barnets rättigheter fastslås det att alla barn skall ha lika tillgång till utbildning på grundskole-, gymnasie- samt högskolenivå. Konventionen fastslår att alla barn har rätt till utbildning samt rätt till stöd för att kunna tillgodogöra sig utbildningen. Specialundervisning utanför det ordinarie skolsystemet bör enligt konventionen undvikas så långt som möjligt. Denna konvention har folkrättslig kraft vilket innebär att de länder som ratificerat den måste rapportera vad de gjort för att upprätthålla den (Utbildningsdepartementet, 2000, s.8ff). Utöver FN konventionen om barnets rättigheter och Salamancadeklarationen som även den tar sin utgångspunkt i varje barns grundläggande rätt till utbildning, intressen och inlärningsbehov finns det styrdokument som likaså betonar vikten av likvärdighet och hur undervisning skall individanpassas utefter varje individs behov. I Lpf 94 står det att läsa följande:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. [...] En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå (Utbildningsdepartementet 1994, s.38).

Begreppet likvärdighet är ett begrepp svårt att definiera. Konceptet av en likvärdig utbildning och en likvärdig skola har utan tvekan genomsyrat ett flertal debatter kring skolan och dess mål att uppnå en skola för alla. Som vi ser det är likvärdighet historiskt och kulturellt betingat, innebörden och betydelsen av begreppet varierar således. Historiskt sett har den svenska skolundervisningen genomgått stora förändringar. Synen på begreppet likvärdighet är inte desamma idag som för femtio år sedan. Enligt Rosenqvist (2000) har den svenska skolan gått från ett segregeringande stadie till ett tänkande på senare år kring att skapa ett icke segregeringande stadie (ibid., s.4).

Vi ämnar i vår studie undersöka begreppet likvärdighet utifrån ett pedagogiskt perspektiv; huruvida likvärdighet, såsom det står skrivet i Lpo 94 samt Lpf 94, enligt litteraturen fungerar i praktiken. Vi kommer även att undersöka hur begreppet likvärdighet behandlas utifrån Salamancadeklarationen och FN konventionen om barnets rättigheter. Vi avser att undersöka vad en likvärdig utbildning innebär och vad det är som gör en utbildning likvärdig.

Parallellt med begreppet en likvärdig utbildning medföljer begreppen ”en skola för alla” samt ”elever i behov av särskilt stöd”. Vi avser att undersöka huruvida det finns entydiga definitioner av vart och ett av begreppen, definitioner som bör ses som universella, eller om innehållen i begreppen är olika beroende av vart skolor är belägna. Eftersom ”en skola för alla” och ”elever i behov av särskilt stöd” är nära sammankopplade med likvärdigheten faller det sig naturligt att anta att även dessa begrepp är historiskt och kulturellt betingade begrepp.

Med utgångspunkt från läroplanen anser vi att det är ytterst relevant att reflektera huruvida dagens skola är en skola för alla, eller om den bör vara det och vad det innebär i sådana fall.

Under vår inledande fas i arbetet ställs ett flertal frågor som vi anser vara av stor relevans. För att begränsa samt göra arbetet mer överskådligt har vi dock gjort en avgränsning kring fyra centrala frågor, vilka vi förtydligar i vårt syfte.

2 Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka hur begreppet likvärdighet, utifrån litteraturen, beskrivs i relation till begreppen "en skola för alla" samt "elever i behov av särskilt stöd". För att nå vårt syfte kommer vi att arbeta med följande frågeställningar:

- Likvärdighet, vad innebär det?
- En skola för alla, vad innebär det?
- Elever i behov av särskilt stöd, vad innebär det?
- Hur förhåller sig "en skola för alla" och "elever i behov av särskilt stöd" till likvärdighet?

3 Teoretisk bakgrund

Detta avsnitt inleds med en historisk överblick där vi avser att beskriva hur synen på likvärdighet, en skola för alla samt elever i behov av särskilt stöd har förändrats genom historien. Därefter följer definitioner av integration och segregation, vilka vi anser vara nödvändiga att bena ut för att nå insikt i analysen av frågeställningarna. De dokument som skolan stöder sig på såsom skollagen, läroplaner, FN konventionen om barnets rättigheter och Salamancadeklarationen anser vi även vara av stor vikt att redogöra för. Vidare följer en teoretisk bakgrund där de teorier, som av oss anses relevanta i sammanhanget, genomgås och som vidare kopplas samman med frågeställningarna.

3.1 Historik

Svensk skolundervisning har under årens lopp genomgått stora förändringar. Synen på kunskap och hur denna bäst införskaffas är föränderlig och har tagit sig olika uttryck beroende på rådande normer och värderingar.

Under tiden från mitten av 1800-talet och fram till början av 1900-talet fördes en diskussion rörande hur undervisningen kunde bedrivas för alla elever oberoende av förutsättningar och behov. Egelund, Haug och Persson (2006) menar att elever ansågs vara allt för olika för att undervisning skulle kunna bedrivas gemensamt för alla (ibid., s.21). De elever som ansågs orsaka problem i skolan var elever med ”låg fattningsgåva, de fysiskt funktionshindrade och de vanartiga och försummade barnen” (ibid., s.21). Man ansåg att dessa barn skulle undervisas utanför ordinarie verksamhet dels för att det skulle gynna dem själva, att få den hjälp de behövde, samt att den ”vanliga” klassen fick bättre förutsättningar utan dessa elever. Med målet att folkskolan skulle rekrytera elever även från de högre samhällskikten fanns en önskan om att skolan skulle befrias från de elever som orsakade problem, så att barn från en borgerlig miljö inte påverkades i negativ riktning. Detta kunde till exempel lösas genom anstalter som erbjöd dessa barn en särskild pedagogisk behandling (ibid., s.11-12).

Inför arbetet med den läroplan som utkom 1962 förändrades synen på hur undervisning skulle bedrivas. Det ansågs viktigt att elever, trots olika svårigheter, lärde sig att samarbeta, som en förberedelse inför det demokratiska samhällslivet. Från och med läroplanen 1962 infördes integrerad verksamhet i skolans första åtta år (Egelund, Haug, Persson, 2006, s.57-60).

I mitten på 1970-talet nådde det segregerade stadiet sin kulmen, under denna period existerade den så kallade ”samordnade specialundervisningen”, vilket innebar segregerad undervisning i klassrum och så kallade kliniker. Denna segregerande period avtog dock i slutet av sjuttioalet då en integrerande tanke infördes. Enligt Rosenqvist (2000) föddes här tanken om ”normalisering”, en tankegång där krav ställdes på ett normaliserat samhälle vilket implicit innebar en inkluderande undervisning, detta gällde först och främst integreringsförsök i särskolan. Det integrerade stadiet nåddes dock av en del kritik. Integreringen vid högra stadier ansågs vara svår att uppnå, de sociala vinsterna med integrering ansågs inte uppväga framför skolprestationer (Rosenqvist, 2000, s.5). Kommande läroplan influeras däremot av denna tanke och begreppet ”en skola för alla” införs i läroplanen (Egelund, Haug, Persson, 2006, s.63).

Integrationsbegreppet, såsom det kan ses på idag, har utvidgats till att innefatta betydligt fler elever än diskussionen kring särskolan. Integrationsdiskussionen handlar idag om hur en gemensam undervisning skall eftersträvas. Rosenqvist menar att om skolan skall tillmötesgå kravet på "en skola för alla" bör skolan möta varje elev vid den nivå där de befinner sig. Att uppnå integration innebär således en förändring på hur skolan och klasser är uppbyggda idag (ibid., s.8).

3.2 Skolväsendets styrdokument

3.2.1 Skollagen

Skollagen är stiftad av riksdagen och innehåller grundläggande bestämmelser om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning. Lagen anger övergripande mål för utbildningen i skola och vuxenutbildning samt riktlinjer för hur skolans verksamhet skall utformas (Skollagen 1985:1100).

I skollagen finner man bestämmelser på vilka krav som ställs på kommunerna. Lagen anger även riktlinjer vad gäller skolplikt samt rätten till utbildning till elever och föräldrar (Skollagen 1985:1100).

Skollagen säger att alla barn oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, skall ha lika tillgång till utbildning. Det sägs också att varhelst i landet som utbildningen anordnas så skall den vara likvärdig (Skollagen kap 1, 2§).

Varje kommun är skyldig att erbjuda utbildning på nationella program för alla de ungdomar som avslutat grundskoleutbildning med godkända betyg i svenska, alternativt svenska som andraspråk, engelska och matematik eller på annat sätt förvärvat likvärdiga kunskaper. De skall tidigare inte genomgått likvärdig utbildning eller avlagt International Baccalaureate (Skollagen kap 5, 5§).

Kommunerna är också skyldiga att erbjuda gymnasieutbildning i form av specialutformade program eller individuella program för de ungdomar i kommunen som inte har tagits in på något nationellt program i gymnasieskolan eller en likvärdig utbildning (Skollagen kap 5, 13§).

Varje människas värde poängteras också som viktigt i skollagen. De som arbetar inom skolans verksamhet skall främja jämställdhet mellan könen samt aktivt motverka alla former av kränkande behandling. Att utbildningen skall ta hänsyn till elever i behov av särskilt stöd sägs i samma paragraf. Hemmen skall i samarbete med skolan främja elevernas harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. (Skollagen kap1, 2§).

3.2.2 Läroplaner

Läroplanerna fastställs av regeringen och det finns en läroplan för varje skolform. Läroplanen bygger på skollagen och uttrycker vilka krav staten ställer på skolan (Utbildningsdepartementet, 1994, s.2). Den nya läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf 94 utkom 1994 och ersatte 1970 års läroplan för gymnasieskolan.

Skolans uppdrag handlar i hög grad om att fostra barnen till ansvarskännande samhällsmedborgare samt överföra grundläggande demokratiska värden (Utbildningsdepartementet, 1994, s.7). Läroplanerna framhåller att hänsyn skall tas till elevers

olika förutsättningar, behov och kunskapsnivåer. Varje elev ska få stimulans att växa med uppgifterna och utvecklas efter egna förutsättningar.

Det grundläggande värden som skolan skall förmedla och gestalta är, enligt läroplanen, människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Skolan skall förmedla och förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Lpf 94 formulerar även en tanke om att främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Skolan förbinder sig genom läroplanerna att aktivt och medvetet påverka samt stimulera till samhällets gemensamma värderingar (Utbildningsdepartementet, 1994, s.7-8).

I läroplanen står det att läsa kring begreppet likvärdighet och dess innebörd för elever samt lärare. Utifrån läroplanen står det att läsa att all undervisning i skolan skall utformas efter de förutsättningar och behov som finns hos eleverna. Hänsyn skall tas till olika elevers olika förutsättningar och därför kan inte utbildningen göras lika för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever med funktionshinder står det i samma avsnitt (Utbildningsdepartementet 1994, s.8).

Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla (Utbildningsdepartementet, 1994, s.8).

3.2.3 FN konventionen om barnets rättigheter

1989 antog Förenta nationernas generalförsamling konventionen om barnets rättigheter, något som ansågs vara ett viktigt tillskott till konventionen för mänskliga rättigheter. Detta bindande dokument har numer ratificerats av nästan alla världens länder, Sverige inkluderat. Detta innebär att Sverige undertecknat ett fördrag där vi åtagit oss att garantera vissa rättigheter för barn och ungdomar (Utbildningsdepartementet, 2000, s. 5).

Konventionen anger definitioner på vilka rättigheter som borde gälla för barn och ungdomar. Dessa definitioner skall gälla i alla samhällen "oavsett kultur, religion eller andra särdrag" (Utbildningsdepartementet, 2000, s. 8). Konventionen kan även ses på som individbaserad, detta innebär att barn skall få sina behov tillgodosedda.

Konventionen bygger på fyra principer; likvärdighet, barnets bästa, rätten till liv samt möjligheten att påverka sin egen situation. En av grundpelarna i konventionens budskap är tanken kring likvärdighet, alla barns lika värde, något som således skall betraktas som en av huvudprinciperna. Alla barn skall behandlas med fullt och lika människovärde.

./.../ varje barn, utan undantag, har rätt att få del av sina rättigheter ; att barnets bästa skall beaktas vid alla beslut som berör barn; att inte bara deras överlevnad utan också utveckling skall säkerställas till det yttersta av samhällets förmåga (Utbildningsdepartementet, 2000, s.14).

3.2.4 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen kan ses som ett handlingsprogram för undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Deklarationen tar sin utgångspunkt i tanken om rätten till den grundläggande synen för barnens rätt till utbildning och uttrycker att barn i behov av särskilt stöd "måste ha tillgång till ordinarie skolor och att denna integrationstanke är ett bra sätt att bekämpa diskriminerande attityder" (Utbildningsdepartementet, 2001, s.5).

En av de grundtankar som arbetats fram i och med Salamancadeklarationen är att först och främst erkänna behovet av att arbeta för en skola för alla. Dokumentet utgör en viktig faktor

vad gäller strävan att åstadkomma en sådan institution. En institution som enligt dokumentet ”respekterar olikheter, som stödjer inläring och som tillgodoser individuella behov” (Utbildningsdepartementet, 2001, s.12).

Deklarationen skall även ses på som en handlingsram vilken anger riktlinjer för åtgärder samt hur arbetet med elever i behov av särskilt stöd skall ske. Denna handlingsram bygger i stor utsträckning på resolutioner, rekommendationer samt publikationer inom FN-organisationen. Utifrån de riktlinjer som anges i deklARATIONEN skall skolorna ge plats för alla barn samt utveckla en pedagogik som bygger på att barnet skall sättas i centrum. Barn som är i behov av särskilt stöd bör omfattas i de allmänna utbildningssystemen, där mångkulturalism och pluralism råder. Skolan skall aktivt verka för att skapa en integrerad skola, en miljö där diskriminerande attityder motverkas och där ett integrerat samhälle utvecklas (Utbildningsdepartementet, 2001, s.22). Följande står att läsa i dokumentet:

Undervisning av elever i behov av särskilt stöd bygger på den sunda pedagogikens välbeprövade principer som kan komma alla barna tillgodo. Den utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället (Utbildningsdepartementet, 2001 s.23).

3.3 Specialpedagogik

Att fokusera på en teoretisk utgångspunkt vad gäller specialpedagogik kan vara problematiskt eftersom specialpedagogiken är mångdimensionell (Persson, 1998, s.20). Ämnets breda karaktär innebär att det kan appliceras inom ett flertal olika paradig. Enligt Atterström och Persson (2000, s.27) innebär denna mångfald av aspekter att specialpedagogiken kommer att behandlas på olika sätt beroende av vilket paradigm ämnet belyses ur. De olika förståelsemodellerna är alla viktiga att ta i beaktning men bör ej betraktas linjärt hävdar Atterström och Persson. Med detta menas att i och med att specialpedagogiken bör ses som tvärvetenskapligt är de olika förståelsemodellerna alla lika viktiga och bör existera parallellt med varandra (ibid., s.25-35).

Inom den specialpedagogiska forskningen kan, enligt Skidmore, definieras tre paradig med fokus på: individer, institutioner och samhälle (Skidmore i Ahlberg, 1999, s.33). Ahlberg menar, liksom Atterström och Persson, att för att skapa en förståelse för begreppet ”särskilda behov” och för vilka åtgärder som är intressanta i sammanhanget, måste perspektivet vara bredare samt relatera och integrera de olika paradigmerna. Paradigmen var för sig är inte tillräckliga för en sådan förståelse (ibid., s.33-34).

Under 1970-talet skedde en förändring i synen på specialpedagogik. Den fokusering på individen som tidigare rådde fick i och med SIA (SOU 1974:53) en ny inriktning. Utredningen framhäver enligt Bladini det sociala sammanhanget och skolans miljö som en betydande faktor för elever i behov av särskilt stöd (Bladini i Ahlberg, 1999 s.29). Utredningen medförde att man i Sverige fortbildade lärare på 1980-talet med syftet att verksamheten skulle utformas efter individernas behov, så att individen kunde få undervisning inom den ordinarie undervisningens ram (Ahlberg, 1999 s.29ff).

Tidigare forskning som gjorts kring specialpedagogik visar på att fokus legat på att det avvikande tillskrivits individen, detta har resulterat i att omgivningen inte ifrågasatts eller

utmanats som orsak till svårigheter (Persson, 1998, s.21). Haug menar att eftersom tidigare forskning i Sverige främst dominerats av forskning kring handikapp har forskningen kring specialundervisning kommit i skymundan (Haug i Ahlberg, 1999 s.32ff). Synen på specialpedagogik har dock kommit att förändras under 1990-talet vilket lett till att specialpedagogiken vidgats. Den specialpedagogiska forskningen har på senare år börjat undersöka huruvida den sociala miljön skall ses som orsak till svårigheter som uppstår i skolan. Persson menar dock inte att det fokus på individen, som tidigare rådde inom forskningen, ersatts av fokus på miljöpåverkan utan snarare att den miljörelaterade forskningen givits ökat utrymme (Persson, 2001, s.28-29).

3.4 Undervisning och specialpedagogik

Haug (1998) menar att social rättvisa är ett centralt begrepp i studiet av en likvärdig utbildning. Med begreppet social rättvisa syftar Haug till en skola som har sin bas i ”demokratiska deltagarorienterade principer” (Haug, 2000, s.29) Han skiljer på två perspektiv av social rättvisa vilket är det ”det kompensatoriska perspektivet” samt ”det demokratiska deltagarperspektivet”.

3.4.1 Det kompensatoriska perspektivet

Det kompensatoriska perspektivet innebär att de elever som är i behov av särskilt stöd får hjälp för att kompensera de områden där svagheten anses ligga. Tanken är att eleven ges möjlighet att stärka de svaga sidorna, så att eleven kan nå upp till den nivå där övriga elever befinner sig. Målet utifrån detta perspektiv är att eleven skall föras tillbaka till den vanliga undervisningen.

Det kompensatoriska perspektivet har dock fått kritik och man menar att det krävs en säker diagnos för att fastställa elevens svaga sidor. Haug (1998) hävdar att det är oerhört problematiskt att ställa en säker diagnos då det är många faktorer som spelar in. Han menar att mellan en diagnos och den undervisning som anpassas därefter behöver inte nödvändigtvis finnas ett samband. Enligt Emanuelsson kan en satsning på den här lösningen motverka sitt syfte genom stigmatisering av elever. Han hävdar att det visat sig att de elever som fått specialundervisning utifrån den här modellen inte kommit upp i den nivån där övriga elever befinner sig (Emanuelsson i Haug, 1998, s.15-16). Dessutom tycks det som att den här lösningen strävar efter ett jämlikt resultat mer än ett likvärdigt resultat (Jönsson i Skolverket, 1995, s.195).

3.4.2 Det demokratiska deltagarperspektivet

Alternativet till den kompensatoriska lösningen är det demokratiska deltagarperspektivet. Utgångspunkten för detta perspektiv är att prestationer inte bör användas som bas för bedömning i en obligatorisk utbildning. Prestationer anses inte vara förenligt med tanken på likvärdighet.

Det demokratiska deltagarperspektivet innebär att de som är engagerade i verksamheten är delaktiga i det som sker där. Den enskilde individen skall således kunna påverka sin situation inom utbildningen (Haug, 1998, s.17-18). Fokus ligger inte enbart på den enskilde individen utan även den sociala och kulturella kontext i vilken individen befinner sig i spelar in. Konkret innebär detta att fokus ligger på att studera vilka sociala och kulturella faktorer som medverkar till att skapa behovet av särskilt stöd, både inom och utanför utbildningsinstitutionerna (Haug, 2000, s.30). Anledningar till varför elever är i behov av

särskilt stöd skall därför sökas i hela verksamheten. Ahlberg (1999) skriver att karaktäristiskt för det demokratiska deltagarperspektivet också är en beskrivning av inkluderande undervisning (ibid., s.35).

3.5 Definition av integration och segregation

De begrepp som använts för att beskriva en likvärdig utbildning och den inkluderande undervisningen har enligt Rosenqvist (2000, s.6) utsatts för förslitningar. Med detta menar han att de etablerade termerna känns slitna eller missbrukade. Rosenqvist hävdar att de "övergår från sin neutrala, ursprungligen avsedda, så kallade denotativa till en konnotativ, där känslor och värderingar finns med i uppfattningen av termen i fråga" (ibid., s.6).

Rosenqvist (2000) hävdar dock att begreppet integration inte kommit att utsättas för samma "förslitning" som många andra uttryck. Detta, hävdar han, bero på att ordets egentliga betydelse innefattar en "internationell gångbarhet" (ibid., s. 6). Rosenqvist beskriver begreppet ur en semantisk synvinkel och menar att ordet i dess ursprungliga betydelse innebär "örörd, hel, odelad" (ibid., s.6). Dessa adjektiv, hävdar Rosenqvist, innebär att något inte bör delas och därmed syftar till vitsen med integrationen som idé.

Vad gäller begreppet och termen segregation bör man enligt Rosenqvist (2000) se till de latinska prefixen "se-" eller "sed-" vilket betyder "bort, ifrån", adderas detta till det faktum att det latinska substantivet "grex" betyder "flock" innebär således begreppet segregera, enligt Rosenqvist: "en medveten process där man tar bort någon eller något från dess naturliga hemvist, nämligen den flock denna eller detta tillhör" (ibid., s. 6).

3.6 Integrering

Tillgången på specialpedagoger på en skola, skriver Ahlberg (1999) legitimerar en selektiv pedagogik och det enda sättet att förändra denna pedagogik är att den specialpedagogiska verksamheten integreras i den ordinarie verksamheten. Om tanken på en fullständig integrering skall bli verklighet kan man inte endast jobba från specialpedagogiskt håll. Lösningen på problemet ligger alltså i att integreringsprocessen skall tillhöra den allmänna skolutvecklingen (ibid., s.35-36).

Egelund, Haug och Persson (2006) menar att specialpedagogiken är nödvändig för skolans utveckling till att bli en skola där alla elever får utbyte av verksamheten. Det görs genom att skolan lär sig att ta hänsyn till elevers olikheter, istället för att dessa olikheter skall leda till segregering. Detta medför en ökad förståelse för olika människors lika värde och därmed blir skolan en demokratisk institution (ibid., s.7-8). En förutsättning för en integrerad skola är att alla elever skall känna sig delaktiga i det gemensamma och gemensamhetskapande. Elevers olikheter i en integrerad skola är det som blir till resurser i den dagliga samvaron (ibid., s.60). En skola som jobbar med integrerad verksamhet arbetar med tanken om alla elevers rätt att bli sedda och förstådda oberoende av individens förutsättningar. Egelund, Haug och Persson menar också att ett integreringsförfarande handlar om att varje individ är med och tar ansvar för helheten (ibid., s.62). Emanuelsson hävdar följande:

Detta innebär en gemenskap där alla har sin naturliga tillhörighet och lika värde och just därför rätten till hel och full delaktighet och medansvar för att forma helheten. Integration som mål är därför en konsekvens av en

demokratisk människosyn som bl.a. ser olikheter människor emellan mer som en tillgång för det gemensamma bästa än som orsaker till problem och svårigheter (Emanuelsson, 1996, s.11).

Haug (1998) menar att spridningen på hur begreppet integrering tolkas är stor. Han jämför den norska lösningen, som innebär att specialskolor och särskolor inte finns, med den svenska versionen där specialskolor och särskolor är en realitet. I detta sammanhang definierar Haug två typer av integrering, nämligen den segregande integreringen och den inkluderande integreringen (ibid., s.19).

3.6.1 Segregerande integrering

Haug (1998) ser den segregande integreringen som en av de ursprungliga anledningarna till upphovet till specialpedagogik. Den centrala idén för det segregande integreringsperspektivet är att man försöker hitta den bästa miljön för eleven. Detta kan innebära undervisning i särskola, i mindre grupper på skolan eller att eleven är med i klassrummet tillsammans med de andra eleverna. För att avgöra vilken lösning som skall användas finns en utredning av individens behov.

Haug (1998) skriver att skolan i första hand är en plats för lärande vilket gör att tyngdpunkten ligger på inläring och prestation. Ställningstaganden som har sin förankring i värdegrunden lyfts inte ofta fram i diskussionen kring vilken organisation som stämmer bäst för en individ. Målet med den här typen av lösning är att individen skall tillbaka till klassen och fungera på samma villkor som de andra eleverna snarare än en individbaserad lösning på vilken slags undervisning som bäst lämpar sig för individen (ibid., s.20-21).

3.6.2 Inkluderande integrering

Inkluderande integrering, menar Haug (2000), handla om hur skolans verksamhet är anpassad efter individen och inom den gemenskapen som klassen utgör. Skolan och undervisningen skall vara anpassad efter den enskilde individen och där medbestämmande gäller. Inkluderande integrering handla om en skola där "alla deltar i och bidrar till gemenskapen efter egna förutsättningar" (ibid., s. 29-30).

Haug (1998) menar att perspektivet tar sin utgångspunkt ur tanken på social rättvisa, att alla elever skall delta i samma gemenskap och få gemensam undervisning. Skillnader som existerar mellan eleverna skall vara en av erfarenheterna i skolan och undervisningen skall därför vara individuellt anpassad (ibid., s.21-22). Den inkluderande integreringen suddar ut skillnaden mellan specialpedagogik och pedagogik. Haug (1998) förordar denna typ av integrering, han hävdar att alla pedagoger skall ha tillräckliga kunskaper för att undervisa alla barn (ibid., s.21-22), specialskolor bör därför läggas ner. Haug hävdar att center, som skall fungera som hjälp för kommunen att höja kompetensen inom specialpedagogiken (ibid., s. 30), bör utvecklas.

Egelund, Haug och Persson (2006) hänvisar till Gjessing som en central person inom den norska specialpedagogiska forskningen. Gjessing problematiserar för- respektive nackdelar med en integrerad undervisning. Han menar att fördelarna med inkluderande integrering är att den förflyttning som specialundervisning kan innebära undviks. Gjessing menar att den stigmatisering en förflyttning från ordinarie undervisning skulle kunna medföra elimineras genom att inte flytta elever. Han hävdar att skolans lokaler, attityd och värderingar bör ge möjlighet att ta emot individer med skiftande behov och anser således att vikten av specialklasser kan ifrågasättas (ibid., s.78).

Nackdelarna med den integrerade undervisningen, enligt Gjessing, kan handla om att det blir en påfrestning för individen att befinna sig i en vanlig utbildningssituation. Han menar att den miljö barn erbjuds, inte motsvarar deras behov (ibid., s.78).

3.7 Lärandeteorier

3.7.1 Socialkonstruktivismen

De begrepp som används inom pedagogikens paradigm, allra främst inom specialpedagogiken, har under åren genomgått stora förändringar (Rosenqvist, 2000). Konceptet av begreppet likvärdighet kan ses som ett av de begrepp där innebörden är annorlunda beroende av var och när vi använder det, vilket i sin tur kan ses som en indikation på en social konstruktion. Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv betonar således teorier kring hur vi skapar normer och värderingar och hur dessa i sin tur formar den värld vi lever i. Begrepp såsom avvikande och normal blir, utifrån detta synsätt, intressant eftersom det ifrågasätter "skapandet" av dikotomin. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt tänkande formar existerande normer och värderingar vår identitet. Skolan, liksom andra institutioner kan, utifrån ett sådant tänkande, tänkas innehålla dolda maktförhållanden.

När det kommer till diskussioner kring makt och samhälle kan Foucault ses som en av de vetenskapsteoretiska föregångarna (Sunesson i Foucault, 1986). Foucault utvecklade utifrån sin forskning, inom psykiatrin, teorier kring vad han ansåg vara "de normalas" behov av "de onormalas" (Persson, 2001, s.36), teorier som beskriver hur samhällets behov av rationalitet skapat den moderna statens utveckling och hur den ordning och reda som samhället kräver innebär att eventuella störningar bör isoleras eller hållas under kontroll (ibid., s.38). Foucault studerade psykiatrins språk och begrepp såsom normal/avvikande och hävdade att språkstrukturens teori är nära knuten till den historiska språkstrukturen (Persson 2000, s.48-51). Utifrån den forskning som bedrevs inom psykiatrin ansåg Foucault att formerna för hur psykiatrin avskiljde de "vansinniga" från "de normala" förändrats under tidens gång.

Persson (2000) hävdar att Foucault genom sin avhandling visar på hur vansinnet och förnuftet kommit att separeras i historien. Foucault hävdade att "förnuftet använder oförnuftet för sin egen definition och hur förnuftet besegrat oförnuftet" (ibid., s.48). Enligt Persson menade Foucault att människans förnuft alltid går segrande ur denna dikotomi, vilket innebär att normalitet definieras av rådande paradigm. Persson fortsätter och hävdar att Foucault med detta resonemang vänder sig mot den uppfattningen att "de galna" är så få och att samhället istället bör inse att "galenskapen finns i var och en och att det avgörande inte är om man i rent fysisk mening är inspärrad eller isolerad" (ibid., s.48-49).

Avskiljningen och exkluderingen ges uttryck i människors språk, gester och uttrycksmedel och skillnaden mellan de avvikande och oss andra är bara skenbar och socialt konstruerad (Persson, 2000, s.50).

Foucault förlitade sig på teorin "språkets makt över tanken" och enligt honom råder det inom varje diskurs och paradigm ett allmänt vedertaget språk. Olika instanser samt institutioner har var och en ett vedertaget språkbruk som grundas i de rådande maktförhållandena inom institutionen (Persson, 2001, s.42). Foucault hävdade följande: "språk är inte ett resultat av tillfälligheter utan har historiska såväl som politiska och ekonomiska orsaker" (Foucault i Persson, ibid., s.38). Han menade således att kunskap är makt och att språk kan innehålla dolda maktförhållanden som anger den referensram utifrån vilken vi skall förhålla oss till (Persson, 2001).

3.7.2 Sociokulturella perspektivet

Kunskapsbegreppet och synen på lärande har under årens lopp förändrats, frågor såsom vilka färdigheter och insikter som skall stå i fokus har inneburit diverse olika teorier om hur kunskap på bästa sätt skall införskaffas (Säljö, 2003, s.71-89).

Piagets teorier om utveckling föregår det sociokulturella perspektivet. Han menar att utvecklingen hos barnet sker inifrån genom att barnet själv utvecklar förståelse av omgivningen. Han betonar även utvecklingen som sker vid barnets aktivitet i förhållande till den omgivande miljön, vilket gör att det i Piagets teorier finns likheter med det sociokulturella perspektivet. Piagets teorier betonar dock att det fortfarande är barnet som konstruerar sin kunskap, genom analys av vad som sker i kontakt med omvärlden under det att omvärlden är passiv (Säljö, 2000, s.65-66).

I motsats till detta empiristiska och behavioristiska perspektiv där lärande ansågs komma ur yttre, observerbara beteenden, växte det sociokulturella perspektivet fram där lärande hävdas ske i interaktion med andra (Säljö, 2003, s.71-89). Enligt det sociokulturella perspektivet är det människorna runt omkring oss som hjälper oss att förstå vår omvärld och det är i detta utbyte som lärande sker (Säljö, 2000, s.66). Människan växer upp i en social värld och därför bör aspekter såsom etnicitet, kön, ålder et cetera tas i beaktning när vi ser till hur individer lär och införskaffar kunskap (Säljö, 2003, s.85). Säljö (2000) hävdar att ”kommunikation föregår tänkandet och att lära sig ett språk är att lära sig att tänka inom ramen för en viss kultur och en viss samhällelig gemenskap” (ibid., s.67). Individer handlar således alltid utifrån den ram som sammanhanget ger. Säljö menar att människans handlingar och kunskaper måste ses i förhållande till sammanhang och de villkor verksamheten ger. Med miljön individen befinner sig i, följer en uppsättning regler och rutiner vilket gör att individen handlar på ett sådant sätt som är mest relevant i den givna situationen (ibid., s.129-130).

Säljö (2000) menar att kommunikation och språk är centrala begrepp inom det sociokulturella perspektivet, han uttrycker det som att: ”människor lever på kunskaper och insikter som de lånat från andra” (ibid., s.67). Det sociokulturella perspektivet innebär att synen på lärande är en företeelse som kommer att skilja sig åt mellan olika kulturer, samhällen och epoker, det är individen själv som konstruerar kunskap och världen blir därför ”förtolkad för oss enligt specifika mönster” (ibid., s.85).

Att förstå hur en individs handlingar förhåller sig till en viss kontext är centralt i det sociokulturella perspektivet. Individen besitter en kunskap om och insikt i hur och när en viss handling är möjligt att tillämpa. För att illustrera vad som menas med detta tar Säljö (2000) exemplet med att det är förbjudet i de flesta länder att döda, men ändå blir människor i många länder fängslade för att de inte vill bli soldater, vilket medför att de måste kunna döda. Det talas också om den tysta kunskapen, den kunskapen finns i de flesta verksamheter och innebär att det finns outtalade insikter inom verksamheten om hur en viss situation skall hanteras (ibid., s.130).

Det är viktigt att poängtera att det inte är så att vi blir påverkade av kontexten, menar Säljö (2000), våra handlingar ingår i, skapar och återskapar kontexter skriver han. De ingående delarna och helheten definieras utifrån varandra. Ett uttalande ges ingen mening om det inte har en kontext som ger det en särskild innebörd (ibid.,s.134). Dagens skola är ett exempel på en historisk kontext vars mönster av kommunikativ interaktion kan vara svårt att ändra. Att

försöka ändra i en sådan lång tradition av ett visst mönster är svårt och möter motstånd och kan bli upphov till konflikter (ibid., s.137).

4 Metod

Nedanstående avsnitt kommer att behandla de olika överväganden som gjorts i val av metod för studien. Vidare kommer avsnittet att beskriva hur valet av litteratur, teoretiska utgångspunkter, tillförlitligheten av arbetet samt etiska aspekter har övervägts.

4.1 Val och motivering av metod

Vi har valt att i vår uppsats använda oss av den kvalitativa metoden genom en litteraturstudie. Detta innebär att med hjälp av litteratur belysa och reflektera över begreppen likvärdighet, en skola för alla samt elever i behov av särskilt stöd och hur dessa begrepp förhåller sig till varandra.

I valet av metod har överväganden gjorts om hur studien skall genomföras på ett sådant sätt att arbetets frågeställningar besvaras på ett relevant sätt i relation till litteraturen. Valet av metod gör att vi delvis förlitar oss på sekundära källor såsom undersökningar och rapporter där fokus ligger nära våra frågeställningar. Vi använder oss även av primärkällor såsom skolans styrdokument.

En nackdel med tilltron till de sekundära källorna kan vara att det tillgängliga materialet är förtolkat. Författarens förförståelse för det som studerats kan förekomma, vilket kan medföra att rapporten blir vinklad. Vidare är den forskning som genomförts, på området, i många avseenden liknande och leder till samma resultat och detta gör det jämförande studiet ointressant.

Vi är medvetna om att den förförståelse vi bär med oss kring vårt ämne kan skapa en viss skevhet i läsningen av litteraturen. Enligt Stukát (2005) är det viktigt att ställa sig frågan huruvida resultat utelämnas på grund av egna utgångspunkter. Han menar att resultatet kan visa på något som står i motsats till det resultat man vill presentera och därför vinklas till studiens fördel (ibid., s.133).

Valet att inte göra egna undersökningar eller intervjuer grundar sig i vårt antagande att ett givande resultat bäst uppnås genom omfattande undersökningar. Vårt intresse låg i att få svar på uppsatsens frågeställningar utifrån ett större material för att kunna få en helhetsbild av intresseområdet. Hade arbetet baserats på intervjumaterial gjorde vi antagandet att ytterligare begränsning i frågeställningarna hade varit nödvändig om arbetet skulle rymmas inom tidsramen. Metod som grundar sig på intervjuer och undersökningar valdes därför bort, vid noga övervägande drogs slutsatsen att den tid och det arbete som krävs för en sådan undersökning också är för omfattande för den här typen av uppsats (Stukát, 2005, s.32).

Enligt Stukát (2005) kan studier indelas i kvalitativa och kvantitativa forskningar. Metoderna var för sig brukar ofta kopplas till humanvetenskapliga metoder och naturvetenskapliga metoder (Stukát, 2005, s.30)

4.1.1 Kvalitativ metod

Den kvalitativa metoden innebär att datainsamling och analys sker samtidigt och i växelverkan. Genom denna metod finns viljan att åstadkomma en helhetsbeskrivning av det som undersöks, därmed brukar denna form av studie omfatta mindre populationer än vid en kvantitativ analys (Nationalencyklopedin, 2007).

Enligt Stukát (2005) innebär den kvalitativa metoden att tolka resultatet, intresset ligger här inte i att generalisera för att kunna förklara, utan det intressanta är att gestalta något. Djupintervjuer kan således ses som en viktig del. Det material som undersökningarna, eller intervjuerna, ger upphov till analyseras kvalitativt, forskarens egen förförståelse har stor betydelse i analysen (ibid., s.32).

Kritiken av den här metoden poängterar just forskarens förförståelse som något negativt eftersom resultaten beror till stor del på vem som utfört tolkningen. Eftersom metoden inte heller är särskilt omfattande kritiserar den utifrån att resultatet inte ger några generella svar (Stukát, 2005, s.32).

4.1.2 Kvantitativ metod

Den kvantitativa metoden innebär att arbetet fokuseras på kvantifierbara data. Utfallet analyseras mot uppställda hypoteser. Kvantitativa metoder har sin bakgrund i naturvetenskapen där empiriska studier och objektiva mätningar spelar en viktig roll. Det mål som naturvetaren har med denna studiemetod är att genom insamlat material kunna finna mönster. De metoder man använder skall vara objektiva och kvantifierande. De resultat som blir skall kunna generaliseras. Kritiken av metoden ligger i att resultaten kan bli generella, vilket anses positivt, men de får inte något djup (Stukát, 2005, s.31).

4.2 Tillvägagångssätt

För att hitta lämplig litteratur har olika sökmetoder använts, såsom universitetsbibliotekets katalog och Internet. Litteraturförteckningar från tidigare uppsatser och avhandlingar, med frågeställning liknande vår, har varit till stor hjälp för att få tips om litteratur, undersökningar och artiklar. I vårt sökande efter relevant litteratur använde vi nyckelorden för vår uppsats, nämligen: likvärdighet, en skola för alla och elever i behov av särskilt stöd.

Genom vår studie av litteraturen föll det sig naturligt att framförallt fördjupa sig i de teorier som representerades i den valda litteraturen. För att uppnå det syfte samt svara på de framtagna frågeställningarna vi ämnat arbeta med har vi analyserat och problematiserat begreppen ”en skola för alla” och ”elever i behov av särskilt stöd” i förhållande till begreppet likvärdighet. Denna analys ställs sedan mot de teorier som presenterats i den teoretiska bakgrunden och över detta förs en diskussion.

4.3 Tillförlitlighet

Vi har sökt efter litteratur som skall hjälpa oss att besvara vårt syfte. Patel och Davidsson (1994) skriver: ”När vi själva har konstruerat instrumentet är vi förmodligen övertygade om att vi undersöker det vi avser att undersöka och ser inte våra misstag” (ibid., s.86). För att säkerställa tillförlitligheten menar Patel och Davidsson att någon utomstående bör granska. I vårt fall har vi haft en kontinuerlig kontakt med vår uppsatshandledare för att på så vis

kontrollera att vår litteraturstudie i största möjliga mån ej behandlar vinklad litteratur eller att vi själva har låtit oss påverkas av förutfattade meningar kring det ämne vi avser behandla.

Vår litteraturstudie har endast pågått under en begränsad period vilket medfört att vi inte kan erhålla någon helhetsbild av det fenomen vi undersökt. För vår del har denna tidsbegränsning inneburit att vi ej valt att utföra intervjuer eller observationer då vi anser att en längre studie kan ge mer tillförlitliga svar. För att uppnå hög reliabilitet i sin forskning krävs ett stort antal undersökningsspersoner (Stukát, 2005, s.32). Stukát menar att ett mindre antal begränsar möjlighet till generalisering av resultatet (ibid., s.32).

4.4 Etiska aspekter

Den kritik som framförts gentemot ett kvalitativt förhållningssätt är huruvida forskarens förförståelse påverkar tolkning av resultat. Ges generella svar kan denna metod även visa sig vara svår då metoden inte alltid ses som särskilt omfattande (Stukát, 2005).

Vad gäller ämnet likvärdighet och specialpedagogik anser vi att det är av största vikt att se till sig själv och fundera huruvida de funderingar och värderingar vi har spelat in. Detta kan även komma att handla om eventuell bristande insikt i ämnet. För att nå ett tillförlitligt resultat är det viktigt att själv analysera sin egen bedömning utifrån de referensramar vi båda bär med oss. En viss försiktighet bör vidtas då skillnaden mellan att bedöma och döma kan tyckas vara svår att visa på i vissa situationer.

De erfarenheter vi bär med oss från praktik samt övriga livserfarenheter kan skapa en viss förförståelse inför ämnet. Vi har båda erfarenheter hur elever i behov av särskilt stöd bemöts ute bland lärare och elever vilket kan ha påverkat oss i en viss riktning inom ämnet (Stukát, 2005, s.130-134). För att minska risken för att eventuell skevhet skall uppstå har vi haft kontinuerlig kontakt med vår handledare som gett oss synpunkter på vår text samt diskussioner kring hur vår bearbetning av litteraturen genomförts.

5 Resultat

Resultatet som följer är uppdelat i två delar varav den första delen syftar till att besvara de tre första frågeställningarna som arbetet utgår ifrån, nämligen vad likvärdighet, en skola för alla och elever i behov av särskilt stöd innebär. Den andra delen avser att analysera och problematisera de två sistnämnda begreppen mot likvärdigheten och hur förhållandet dem emellan ser ut.

5.1 Terminologi

För att ge arbetet en klar och tydlig struktur har vi valt att bearbeta de definitioner vi anser vara nödvändiga för att svara på vårt syfte. Den terminologi vi kommer att gå igenom baseras på de texter och dokument som bearbetats av oss.

5.1.1 Likvärdighet

Detta kapitel avser att diskutera vad likvärdighet handlar om i anknytning till skola och utbildning. Handlar det om lika förutsättningar för alla eller innebär det att alla skall få resurser för att nå lika resultat eller rör det sig om att alla skall ha lika resurser? Vi kommer nedan att redogöra för olika förhållningssätt till begreppet.

Innebörden av begreppet likvärdighet har beroende av tid och rum varierat, något som innebär att begreppet kan ses på som en social konstruktion. Ahlberg (2001) menar att likvärdighet är ett politiskt begrepp och att tolkningen av begreppet skiljer sig från kommun till kommun beroende på prioriteringar och satsningar (Berg, Englund, i Ahlberg, 2001 s.111). Hon ställer sig frågan hur mycket utformningen av utbildning kan variera och ändå kallas för likvärdig (Ahlberg, 2001, s. 110). I linje med Ahlbergs resonemang följer att likvärdigheten på en plats tolkas som lika möjligheter medan den på en annan plats tolkas som att verksamheten skall sträva mot ett jämlikhetsideal (Ahlberg, 1999, s. 2). Begreppet likvärdighet är inte bara olika från plats till plats utan innehållet i begreppet varierar också över tid beroende på vilka politiska strömningar som råder (Schüllerqvist i Jönsson, 1995, s. 180).

När det talas om likvärdighet inom skolan menar Andersson (2001) att alla individer skall få samma möjligheter att förverkliga sina mål. Undervisningen skall anpassas efter individens behov. Det är elevens förutsättningar som koncentrationen ligger på, den som behöver mer resurser skall få det för att nå den lägsta nivå vilken eleven borde nå upp till. Målet med likvärdigheten inom skolan är att alla skall uppnå en lägsta nivå i kombination med individens rätt att utvecklas efter sina egna förutsättningar (Andersson, 2001 s. 165).

Enligt Lpf 94 innefattar begreppet, såsom det ses på idag, att undervisning skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Detta innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt utan hänsyn skall ges till elevers olika förutsättningar och behov (Utbildningsdepartementet, 1994, s.38). I läroplanen står det att läsa följande:

Utbildningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas (1 kap. 2 och 9§). [...] En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. [...] Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla (Utbildningsdepartementet, 1994, s.7-8).

Likvärdigheten i skolan kan enligt Skolverket (1996) delas in i tre områden; den första handlar om före utbildningen, den andra berör själva utbildningen och den tredje är steget efter utbildningen. Det första området handlar om lika tillgång till utbildning oberoende av kön, geografisk härkomst, sociala förhållanden och ekonomi. Andra området handlar om att utbildningen skall vara likvärdig vart den än anordnas i landet, undervisningen skall vara anpassad till individens behov och på så vis erbjuda olika vägar för att nå målet. Utbildningens lika värde är det tredje området och med det menas att utbildning skall ha ett lika värde inför vidare studier, yrkesliv och samhälle. Enligt Andersson (2001) bör inte likvärdighet och jämlikhet ses som samma sak. Talar man om jämlikhet handlar det om att jämföra individer med varandra och att alla skall få lika förutsättningar, likvärdighet däremot handlar om likvärdiga förutsättningar beroende på vilket behov eleven har (ibid., s.164).

Wallin (2002) skriver i *Jämlikhet, likvärdighet och individer i undervisning* om begreppet likvärdighet. Wallin menar att begreppet likvärdighet innebär att skolans erbjudanden skall relateras till elevers personliga och individuella behov och intressen (ibid., s.205). Likvärdigheten består i att människors lika värde betonas, oavsett olikheter. Wallin hänvisar till FN konventionen om barnets rättigheter och menar att likvärdighet skall innebära att skolan skall erkänna elevers olikheter och att "var och en på sina villkor, få utbyte av skolan och vad den erbjuder" (ibid., s.206). Utbytet, anser Wallin, skall ha samma värde för alla elever men poängterar att skolan skall möta ungdomar utefter vars och ens förutsättningar och behov.

En likvärdig utbildning enligt Haug (2000) skall symboliseras av en undervisning som är anpassad efter individen, en skola där medbestämmande gäller och där alla deltar efter egna förutsättningar. Han beskriver begreppet likvärdighet som ett pedagogiskt dilemma och hävdar att skolan bör bryta etablerade föreställningar kring den specialpedagogiska verksamheten (ibid. s. 30). En viktig fråga som uppstår i diskussionen kring likvärdighet samt en skola för alla, är enligt Haug, hur skolan skall hantera människors olikheter och beteenden. Ses alla elever som likvärdiga eller existerar det en hegemoni utifrån vilken människor bedöms? Ahlberg (1999) hävdar att den gemensamma värdegrund som finns på en skola inte är gemensam för alla inom skolan. Hon menar att den snarare är baserad på erfarenheter och värderingar hos en grupp eller kultur (ibid., s.4-5). Haug (2000) menar att individen problematiseras som avvikande från de rådande normer och värderingar samhället vilar på. Han hävdar att målet borde vara att acceptera skillnader och olikheter mellan elever och inte att kompensera tills "avvikaren" uppträder "normalt" (ibid., s.20ff). Haugs texter influeras av hans tänkande om den ideala skolan, vilken enligt honom bör vara en skola där heterogenitet och pluralism råder (ibid.,).

Sammanfattningsvis kan begreppet likvärdighet beskrivas enligt följande punkter:

- Likvärdighet kan inte sammanfattas i en mening utan bör ses som ett begrepp föränderligt beroende på kontext, politiska strömningar och prioriteringar.
- Likvärdighet kan handla om lika möjligheter att nå målet, efter elevens förutsättningar, undervisningen bör således relateras till individens behov och intressen.
- En individuellt anpassad undervisning, där medbestämmande gäller, förespråkas av Haug som en möjlighet för likvärdig utbildning.
- Att elever skall sträva efter att nå ett jämlikt resultat.

5.1.2 En skola för alla

Egelund, Haug och Persson (2006) hävdar att läroplanerna genom tiderna varierat och att fokus därför kommit att läggas på olika saker. I och med Lgr 62 sattes fokus på *Eleven i centrum* emedan Lgr 69 ville skapa en *Demokratisk skola* (ibid., s. 63). Begreppet ”en skola för alla” infördes i läroplanen 1980 och ansågs då medföra en ny syn på hur skolan skulle behandla elevers olikheter.

Persson (2001) hävdar att ”en skola för alla” innebär att skolan och dess personal skall skapa förutsättningar för att alla barn, inom verksamhetens ram, får en meningsfull skoltid (ibid., s. 7). Haug (2000) definierar samma begrepp som en skola där ingen avisas eller pekats ut, att alla barn går i en vanlig klass och där verksamheten är anpassad efter eleven och inom gemenskapen efter individens förutsättningar (ibid., s.29-30). Ahlberg (1999) instämmer med både Persson (2001) och Haug (2000) och hävdar att specialpedagogiken måste integreras i skolans ordinarie verksamhet. Om ”en skola för alla” innebär en integrerad skola, som Ahlberg hävdar, måste integreringsprocessen vara något som tas för givet och vara en del av utvecklingen i skolan och ej enbart specialpedagogikens ansvarsområde (ibid., s.35-36).

I strävan mot att skolan skall vara till för alla, en plats där alla elever får utbyte av verksamheten, kan ett specialpedagogiskt perspektiv anses vara nödvändigt. Utifrån den specialpedagogiska utgångspunkten om medbestämmande, som Haug (2000) förespråkar, bör skolan lära sig att ta hänsyn till elevers olikheter. Egelund, Haug och Persson (2006), hävdar i att olikheter kan medföra segregering. En ökad förståelse för olika människors lika värde medför att skolan blir en demokratisk institution (ibid., s.7-8). En förutsättning för en integrerad skola är att alla elever skall känna sig delaktiga i det gemensamma och gemensamhetskapande. Elevers olikheter i en integrerad skola är det som blir till resurser i den dagliga samvaron (Egelund, Haug, Persson ibid., s.60).

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. [...] Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. [...] Skolan har ett särskilt ansvar för elever med olika funktionshinder (Utbildningsdepartementet, 1994, s.7-8).

Läroplanen talar om människans lika värde oberoende av olikheter och svårigheter, de värden som skolan skall förmedla sätter bland annat detta värde i centrum. Skolan skall också verka för en ökad förståelse för andra människor samt inlevelseförmåga i andra människors situationer (Lpf 94). Enligt läroplanen är således skolan ”en skola för alla”. Alla, oberoende av kön, funktionshinder, olika behov, skall få möjlighet till utbildning. Det enda som läroplanen förutsätter är lika för alla människor, är människans värde. Förutsättningarna skiftar från individ till individ därför kan inte utbildningen göras lika för alla, men den kan vara till för alla. Läroplanen säger att skolan har ett ansvar för elever med funktionshinder och elever i behov av särskilt stöd vilket gör att skolan skall vara till för alla (Lpf 94).

Sammanfattningsvis kan en skola för alla innebära följande:

- ”En skola för alla” bör vara en skola där eleven utvecklas och arbetar inom ramen för verksamheten. Detta är Persson (2001), Ahlberg (1999) och Haug (1998, 2000) eniga om.
- Ahlberg (1999) och Haug (1999, 2000) gör ytterligare en avgränsning genom att hävda att det ideala vore att eleven är i klassen och att pedagogen har kompetens att undervisa alla eleverna i en klass, trots olika svårigheter hos olika elever.

5.1.3 Elever i behov av särskilt stöd

Inom ramarna för begreppen likvärdighet samt en skola för alla finner vi begreppet elev i behov av särskilt stöd. Elever i behov av särskilt stöd är enligt Skolverket (1996) "elever som skolan inte kan erbjuda utvecklingsmöjligheter enligt deras förutsättningar" (ibid., s.13). Viktigt att poängtera är att enligt skolverkets definition skall de svårigheter elever eventuellt stöter på i skolan läggas på skolan som institution och ej på individen. I och med Salamancadeklarationen antogs ett gemensamt förhållningssätt gentemot en integrerad utbildning, målet med en skola för alla innebar således att elever ej skall särskiljas från sin undervisning (Rosenqvist, 2000, s. 1).

Processen för att uppnå en likvärdig utbildning i en skola för alla anses ofta vara nära anknuten till undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. Haug (2000) hävdar att begreppen likvärdighet och en skola för alla är nära sammankopplade till undervisningen av elever i behov av särskilt stöd och hur denna undervisning organiseras samt administreras (ibid., s.29). Haug menar att likvärdighet innebär en individualisering inom klassens ram (ibid., s.29-34). Skolan skall därför besitta kunskap i att bemöta elevers olika behov. Skolans bemötande av elever i behov av särskilt stöd ifrågasätts dock av Haug (1998, 2000) som menar att dessa elever ses som avvikande från den rådande normen och att integrationen sker genom att de avvikande assimileras in i normen (ibid., s.32). Han menar att "uppfattningen om vad som skapar elevernas behov av särskilt stöd domineras av en individpatologi" (Haug, 2000, s.29). Haug hävdar således att barnen är de som tvingas anpassa sig efter skolan och klarar eleven inte av att assimileras in till denna norm då anses felet ligga hos individen och ej institutionen (ibid., s.29ff). Skolverket (1998) skriver att bedömningen av de elever som anses vara i behov av särskilt stöd hänger samman med hur normalitet och avvikelse definieras. "Det särskilda eller behövande har alltid en jämförelsepunkt, som rymmer föreställningar om det anpassade, sunda, normala eller friska" (ibid., s 12).

Även Rosenqvist (2000) menar att synen på vilka elever som är i behov av särskilt stöd hänger samman med den samhälls- och människosyn som är dominerande i ett samhälle. De som organiserar och genomför undervisning besitter en viss makt i att bestämma hur denna syn skall genomsyra undervisningen. Han menar vidare att: "Nära förknippad med sådana synsätt är synen på handikapp som absolut eller relativt, synen på vad normalitet och avvikelse är, liksom synen på vem som är avvikande från det normala." (ibid., s. 9).

Emanuelsson (2002) hävdar att en av de mest centrala frågorna inom det specialpedagogiska paradigmet handlar om bedömning, huruvida ett beteende skall betraktas som avvikande eller normalt. Emanuelsson menar att elever känner sig bedömda som person då det egentligen handlar om prestation (ibid., s.35-36). Han skriver vidare att det förekommer en förutsägbar utslagning som blir synlig vid bedömningshänseende, många av de elever som inte klarar av att uppnå de mål skolan har, hänvisas till gymnasieskolans individuella program (ibid., s.32-34). Emanuelsson anser att de stödåtgärder som finns för att kompensera svårigheter är små eller obefintliga. Eftersom olika individers förutsättningar för lärande är olika är det möjligt att tänka sig att olika elever även behöver på olika sätt definierade etappmål (ibid., s.29-32). Emanuelsson ifrågasätter rimligheten i den nuvarande skolformen. Målet att alla elever samtidigt skall uppnå samma slags kunskap anser han är omöjligt. Emanuelsson skriver följande:

Vad är det för slags social kompetens som utvecklas i grupper och gemenskaper där en värderande uppdelning av deltagarna skall göras i godkända och icke-godkända? Hur stämmer detta egentligen med de grundläggande värderingarna, som enligt läroplan och styrdokument, skall genomsyra skolans verksamhet? (Emanuelsson, 2002, s.38).

Sammanfattningsvis kan begreppet elev i behov av särskilt stöd innebära följande:

- Enligt Skolverket (1996) kan begreppet elever i behov av särskilt stöd anses stå i direkt förbindelse med begreppet likvärdighet samt en skola för alla.
- Definitionen avser elever som ej kan tillgodogöra sig den ordinarie skolundervisningen och därför befinner sig i behov av specialundervisning.
- Synen på vilka elever som är i behov av särskilt stöd hänger, enligt Rosenqvist (2000), nära samman med den samhälls- och människosyn som är dominerande i ett samhälle. Haug (2000) instämmer i detta påstående och hävdar att barn tvingas anpassa sig efter skolan, klarar eleven inte av att assimileras in i denna norm anses felet ligga hos individen och ej institutionen.

5.2 Analys

5.2.1 En skola för alla och elever i behov av särskilt stöd i förhållande till likvärdighet

Likvärdighet är enligt skollagen ett mångdimensionellt begrepp som dels innefattar betydelsen av tillgänglighet samt kvalitet samtidigt som betydelsen av likvärdighet utifrån olika egenskaper hos barn betonas. Enligt Lpf 94 skall begreppet, enligt dagens normer, tolkas att undervisning skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Utbildningsdepartementet., s.38).

När det talas om begreppet likvärdighet, ur pedagogisk synpunkt, medföljer begrepp såsom en skola för alla samt elev i behov av särskilt stöd. Processen för att uppnå en skola för alla och därmed en likvärdig utbildning anses vara nära knuten till undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. Skolverket (1996) menar att precis som det står att läsa om en skola för alla samt likvärdighet, är elever i behov av särskilt stöd ett sätt som i dagsläget används för att uttrycka innebörden av likvärdighet i skolan (ibid., s.10). Haug (2000) menar att likvärdighet innebär en individualisering inom klassens ram (ibid., s.29-34) och att skolan därför skall besitta kunskap i att bemöta elevers olika behov.

Betraktas begreppen elever i behov av särskilt stöd, en skola för alla samt en likvärdig utbildning finns det olika dimensioner att studera dem ur, kontexten avgör hur vi kommer att betrakta dessa begrepp. Likvärdighet kan tolkas så att individernas lika värde skall förutsättas, att elever skall ges samma möjligheter att förverkliga sina mål och att undervisningen skall anpassas efter individens behov (Andersson, 2001, s.165).

Wallin (2002) hänvisar till FN konventionen om barnets rättigheter och menar att likvärdighet skall innebära att skolan skall erkänna elevers olikheter och att ”var och en på sina villkor, få utbyte av skolan och vad den erbjuder” (ibid., s.206). Wallin menar således att alla individer skall uppleva samma värde, detta skall dock utformas på olika sätt, i relation till ungdomars förutsättningar och behov.

Enligt Haugs (2000) resonemang kring en skola för alla samt elever i behov av särskilt stöd, skall var och en utifrån sina villkor, oberoende av svårigheter, få möjligheten till undervisning inom den vanliga verksamhetens ram (ibid., s.29-30). Persson (2001) instämmer med Haug och menar att en skola för alla, och därmed en likvärdig utbildning, måste skapa förutsättningar för alla barn, oavsett svårigheter, så att dessa får en meningsfull skoltid (ibid., s.7). De är båda överens om att begreppet likvärdighet, som det står skrivet i läroplanen,

består i att anpassa undervisningen utefter var och ens behov (Utbildningsdepartementet, 1994, s.38).

Det resonemang Haug och Persson för kring likvärdighet stämmer väl överens med vad som står att läsa i läroplanerna. I Lpf 94 står det att läsa att undervisning inte skall utarbetas på samma sätt för alla elever (ibid., s.8). En likvärdig utbildning innebär således att möta elever och ungdomar efter deras behov och kunskap. Det ideala, menar Haug (1998), är att all undervisning sker i den "vanliga klassen" att inga elever flyttas ur ordinarie undervisning för att delta i individuell undervisning (ibid., s.21-22). Både Haug (2000) och Emanuelsson (2002) hävdar att om elever flyttas ur den ordinarie undervisningen kan detta leda till stigmatisering av eleverna. Emanuelsson menar att eftersom olika individers förutsättningar för lärande är olika är det möjligt att tänka sig att olika elever även behöver på olika sätt definierade mål och att skolan skall erbjuda olika vägar för att nå de uppsatta målen (ibid., s.32-34).

Lika möjligheter eller jämlikhetsideal är två olika sätt att tolka arbete med likvärdighet. Hur begreppet används beror på den sociala kontexten. Ahlberg (1999) menar att denna tolkning görs olika beroende på i vilken kommun utbildningen är belägen. Ahlberg hävdar att begreppet likvärdighet kan tolkas eftersträva lika möjligheter på en plats medan den på en annan plats tolkas som att verksamheten skall sträva för att uppnå jämlikhet (ibid., s.2). Andersson (2001) ser begreppet jämlikhet som att alla individer skall få lika förutsättningar medan han menar att likvärdigheten handlar om likvärdiga förutsättningar beroende av elevens behov (ibid., s.164). Enligt honom kan likvärdighet tolkas som att alla barn och ungdomar skall ges lika möjligheter att förverkliga sina mål. Andersson anser även att undervisningen skall anpassas efter individens behov och att målet med likvärdighet i skolan skall vara att uppnå en lägsta nivå i kombination med individens rätt att utvecklas efter sina egna förutsättningar (ibid., s. 165) Denna tes stämmer överens med Skolverkets (1996) tes om att en skola för alla är ett sätt att uttrycka innebörden av likvärdighet i skolan.

Om tolkningen av begreppet likvärdighet skulle handla om att uppnå jämlikhet kan det, enligt Andersson (2001), bli svårare att motivera kopplingen till en skola för alla då en skola för alla inte tycks vara jämlik. Han menar att det inte går att föra samman begreppen likvärdighet och jämlikhet eftersom dessa inte bör ses som detsamma. Andersson anser dock att det finns en gemensam nämnare mellan begreppet jämlikhet och likvärdighet, detta visas i synen på jämlikhet i förhållande till individers lika värde. Begreppet en skola för alla innebär att skolan skall värna om elevers lika värde vilket explicit uttrycker en jämlikhetssträvan.

Olikheter hos elever skall enligt Haug (2000) ses som en tillgång av erfarenheter i skolan, en erfarenhet som alla andra inom skolans ramar menar han (ibid., s.21-22). Ahlberg (1999) menar att detta är en erfarenhet som kanske inte får upplevas i verkligheten. Hon hävdar att det i skolan finns en dold agenda eller dold läroplan vars innebörd är att eleven skall arbeta individuellt, vara uppmärksam, vänta, kontrollera sig motoriskt och verbalt, undertrycka sina egna erfarenheter samt underordna sig lärarens osynliga auktoritet. Denna dolda läroplan ger inte utrymme för olikheter och stödjer inte tanken på en skola för alla. Dessutom är den inte uppenbar för alla elever (ibid., s.14-15).

Enligt Andersson (2001) skall skolan sträva efter att varje elev uppnår en lägsta nivå i kombination med att individen utvecklas efter sina individuella förutsättningar, något han anser stå i förbindelse med vad likvärdigheten i skolan handlar om (ibid., s.165). Anderssons definition av hur likvärdighet förhåller sig till en skola för alla samt elever i behov av särskilt

stöd ger möjlighet till en vid tolkning. Ingenting nämns om vilken miljö som är ideal för eleven vilket gör att tolkningen kan handla om både inkluderande integrering och segregering. Tolkas Anderssons syn på likvärdighet som en skola som tillämpar inkluderande integrering kan det utifrån Haugs och Ahlbergs resonemang ses som en skola för alla. Om det däremot handlar om en segregering, vilket kan innebära att elever lyfts ur den ordinarie undervisningen, är skolan inte en skola för alla i den bemärkelsen som Ahlberg och Haug förordar.

Haug (1998) betraktar den segregering som ursprunget till specialpedagogiken. Detta perspektiv har sin tyngdpunkt i lärande och prestation där värdegrundsfrågor kommer i skymundan (ibid., s.20-21). Individens behov är av stor betydelse i den här formen av integrering. Eftersom likvärdighet även poängterar individens behov, kan den segregering utifrån detta perspektiv anses vara likvärdig. Frågan som kan ställas i detta sammanhang är om det behovet det talas om endast är prestationsrelaterat. Individerna ges, i och med den segregering, möjlighet att få undervisning utifrån aktuella behov samt sina villkor, vilket indikeras i själva tanken på likvärdighet. Om den verksamhet det rör sig om tolkar synen på likvärdighet som en strävan mot ett jämlikhetsideal sätts tanken på likvärdighet ur funktion i det fallet då jämlikhet ses som att utbudet är det samma för alla oavsett förutsättningar.

Många forskare, inom det specialpedagogiska paradigmet, verkar eniga inför vilken slags integrering som skall gälla för att uppnå en skola för alla, och därmed även likvärdighet. Haug (1998,2000), Persson (2001) och Emanuelsson (2002) är alla överens vad gäller synen att en segregering kan leda till stigmatisering av elever emedan den inkluderande integreringen avser att följa styrdokumentet till den grad att elevers olika värde respekteras. De hävdar alla att klarar skolan av att integrera elever i den ordinarie undervisningen efterlevs de konventioner och deklamationer som visar på riktlinjer för hur skolan skall arbeta för att uppnå just en likvärdig utbildning samt likvärdiga förutsättningar för att nå de uppsatta målen.

6 Diskussion

I följande avsnitt avser vi att diskutera den metod vi använt för arbetets fortlöpande samt bearbeta de data som framkommit under studiens gång. Diskussionsdelen kommer att ta upp det resultat som redovisats samt den analys som gjorts. Diskussionen kommer att fördjupa och problematisera över hur "en skola för alla" och "elever i behov av särskilt stöd" förhåller sig till likvärdigheten utifrån den teoretiska bakgrund som presenterats.

6.1 Metoddiskussion

Enligt Stukát (2005) bör en metoddiskussion föras inom forskning, han hävdar att en sådan diskussion kan ge tilltro till det resultat som framkommit. Vi anser liksom Stukát att det kan vara av stor vikt att i denna diskussion redogöra för brister som eventuellt färgat vårt arbete (ibid., s.142).

Då vi främst är intresserade av vad som skrivits inom den specialpedagogiska forskningen på svensk front, fokuserades våra litteraturstudier framförallt kring svensk litteratur. Att förlita sig på redan befintligt material gör att studien är en tolkning av redan förklarad material. Författaren till materialet kan ha en förförståelse av det studerade ämnet som gör att resultatet färgas av detta. Vi har under arbetets gång reflekterat över hur de olika författarnas förförståelse influerat deras texter. För att säkerställa tillförlitligheten i studier bör man enligt Patel och Davidsson (1994) låta någon utomstående granska arbetet (ibid., s.86). För att själva undvika att influeras alltför mycket av de texter som lästs har vi låtit vår handledare kontinuerligt följa vårt arbete.

Eftersom den forskning vi valt att lägga koncentrationen kring rör sig om framförallt svensk forskning kan konstateras att den forskning som finns inom området är likartat och visar på samma resultat. I avhandlingar och texter inom det specialpedagogiska området hänvisas ofta till samma forskare vilket gör att studiet av olika avhandlingar i många fall lett fram till samma insikt.

Att utföra en egen genomförd undersökning hade eventuellt kunnat vara att fördra om tiden hade givit utrymme för detta.

6.2 Diskussion och slutsatser

Historiskt sett har det förekommit en rad diskussioner kring hur skolan skall förhålla sig till elever i behov av särskilt stöd och vad som skall göras för att uppnå en gemensam undervisning. I och med att begreppet likvärdighet infördes i läroplanen har skolor arbetat för att uppnå en skola för alla (Egelund, Haug & Persson, 2006). Som pedagog finns ett antal styrdokument, såsom läroplaner (1994), Salamancadeklarationen (2001) och FN konventionen om barnets rättigheter (2000), som alla beskriver etiska förhållningssätt vad gäller en integrerande undervisning och elever i behov av särskilt stöd. Utifrån de texter och dokument vi tagit del av i vår studie visar samtliga på ett enhetligt beslut att elever som anses vara i behov av särskilt stöd skall erhålla den hjälp som krävs för att uppnå en likvärdig utbildning.

I läroplanen (1994) står det att läsa hur alla, oberoende av kön, funktionshinder och olika behov, skall få möjlighet till utbildning. Skolan har enligt läroplanen ett särskilt ansvar för elever med funktionshinder samt elever i behov av särskilt stöd (Utbildningsdepartementet, 1994, s.8), något som även skollagen är tydlig med. De som arbetar inom skolans verksamhet skall främja jämställdhet mellan könen samt aktivt motverka alla former av kränkande behandling (Skollagen kap1, 2§). Skolorna skall ge rum för alla barn oavsett hur stora behov individen har, det är utifrån detta som skolan kan ses som en skola för alla. Likvärdigheten kan inte heller ifrågasättas då läroplanen (1994) talar om människors lika värde trots olikheter och möjligheten till utbildning för alla.

Ahlberg (1999) skriver att likvärdigheten kan upplevas på olika sätt, som lika möjligheter eller som jämlikhetsideal (ibid., s.2). Relationen mellan en skola för alla och lika möjligheter är kanske inte svår att se vid första anblick. Vi ställer oss dock frågan vad Ahlberg menar när hon skriver "lika möjligheter"? Menar hon att alla elever ges samma utbud, oberoende av svårigheter, eller handlar det om att alla individer trots svårigheter ges möjligheter att nå kursens mål. Det senare tycks kunna kopplas ihop med en skola för alla och elever i behov av särskilt stöd i den bemärkelsen att alla skall uppnå målen för en specifik utbildning. Det första av de två alternativen tycks ge eleverna ett utbud av möjligheter som inte sedan följs upp, medan det senare alternativet tycks erbjuda ett ansvar för lärandet tills målet är uppnått. Efter analys av hur likvärdighet förhåller sig till en skola för alla samt elever i behov av särskilt stöd anser vi att likvärdig utbildning, i detta sammanhang, bör röra sig om en utbildning som erbjuder möjligheten för alla elever, oavsett förutsättningar, för att nå målet. Om jämlikhet skall relateras till begreppet likvärdighet bör detta inte relateras att handla om jämlika behov eller jämlika förutsättningar utan snarare jämlikt i den betydelsen att alla elever skall uppnå sitt individuella mål.

I resonemanget kring elever i behov av särskilt stöd och en likvärdig utbildning uppstår vad Haug (2000) anser vara ett "pedagogiskt dilemma". Pedagoger har utifrån de styrdokument som de skall verka genom förbundet sig att arbeta för att varje enskild individ uppnår sin absoluta kunskapsnivå. Vi instämmer med Haugs resonemang och anser att det pedagogiska dilemmat kan bestå i att skolan som institution, samt huruvida styrdokumenten införlivas i verksamheten eller ej, inte problematiseras. Styrdokumenten står fria att tolkas vilket innebär att begrepp sällan problematiseras. Precis som Persson (2000) hävdar har specialpedagogiken i ett tidigare skede fokuserat på att de avvikande tillskrivits individen vilket medfört att omgivningen inte ifrågasatts eller utmanats (ibid., s.48-51). Utifrån ett socialkonstruktivistiskt synsätt kan begrepp innehålla dolda maktförhållanden och belyser vi ej hur dessa kommit att förändras genom årens lopp belyser vi ej heller att dess betydelse är dynamisk. Ser vi till Foucaults tankar kring hur synen på avvikande och normal kommit att avgöras av rådande paradigm anser vi att det är av största vikt att ifrågasätta problematiseringen och katalogiseringen av enskilda individer. Vi anser att fokus på att problematisera enbart den enskilde individen kan leda till stigmatisering samt att skolan som institution ej problematiseras.

Ahlberg (1999) beskriver skolan som en institution med dold agenda, en agenda som innebär att elever bör uppföra sig på ett visst sätt. Hon hävdar att elever, bland annat, bör kontrollera sig motoriskt och verbalt samt underordna sig lärarens osynliga auktoritet (ibid., s.14-15). Skolans styrdokument talar mot tanken på en sådan agenda, i skollagen står det att skolan skall motverka all kränkande behandling (Skollagen kap1, 2§). Det kan anses vara kränkande behandling att elever skall formas efter ett visst mönster, att olikheter inte accepteras.

Läroplanen talar om att elever har olika förutsättningar och behov och att skolan skall ta hänsyn till detta. Den långa historiska tradition som skolan har bakom sig förmodar vi påverkar hur synen på skolan kan vara, de mönster som finns i traditionen är djupt rotade hos samhället och att bryta dessa är en stor utmaning. Samtidigt som det kan vara utmanande att bryta starka mönster anser vi att detta bör vara en nödvändighet i arbetet för en skola för alla.

Specialpedagogiken, som den ser ut idag, har kommit att se elever utifrån ett visst förhållningssätt som inte problematiserat de rådande normerna inom institutionen. Haug (1998, 2000) menar att den rådande hegemonin kan ha bidragit till att den enskilde individen kommit att problematiserats istället för institutionen, vilket således kan ha medfört att individen stigmatiserats. Elever som varit i behov av specialpedagogiskt stöd har under lång tid diskuterats som avvikande från normen och att dessa elever medfört svårigheter till den ordinarie undervisningen, något som ansetts vara ett negativt moment för den övriga klassen. Än idag diskuteras det hur skolan skall komma tillrätta med elever som har svårigheter i skolan och har infört begreppen likvärdighet och en skola för alla i styrdokumentet för att visa på hur vi skall uppnå en inkluderande undervisning. En viktig fråga att ställa sig i detta sammanhang är dock huruvida dagens skola skall betraktas som en skola för alla där elever deltar i en gemensam undervisning eller huruvida begreppet enbart fungerar på en teoretisk basis. Vi har båda erfarenheter som visar på tanken om en integrerande undervisning på många ställen ej införlivats. Vi har, utifrån våra egna erfarenheter, många gånger upplevt att det är den segregering integreringen som är gällande i dagens skola, där elever problematiseras.

Liksom Emanuelsson (2002) och Persson (2001) hävdar anser vi att det kan finnas en risk för att stigmatisera elever när de lyfts ur den ordinarie undervisningen. Foucault hävdade att det existerar det en viss hegemoni som styr över vilka som anses vara i behov av särskilt stöd, eller vilka som anses normala eller avvikande. Vi anser att denna fråga än idag är berättigad att ställa sig. På vilka grunder bestämmer sig skolan för vilka elever som skall lyftas ur den ordinarie undervisningen. Att de problem som finns i skolan åläggs den enskilde individen innebär att skolan fråntas sitt ansvar vad gäller att skapa en skola för alla utefter varje elevs behov. Normen för vad som idag anses spegla ett behov av särskilt stöd anser vi vara historiskt och kulturellt betingat. Historiskt sett kom elever i behov av särskilt stöd, även om de under den perioden benämndes annorlunda, att kategoriseras utifrån den kulturella referensram som ansågs vara aktuell då. Vad gäller de elever som i dagens samhälle anses vara i behov av särskilt stöd innefattar betydligt fler än vad det gjorde för enbart femtio år sedan. Enligt ett socialkonstruktivistiskt synsätt skapas innebörden av begrepp utifrån rådande normer och värderingar något vi anser borde medföra en överblick av hur skolan hanterar eventuella svårigheter som uppstår.

Haug (1998, 2000) nämner två olika perspektiv som båda närmar sig begreppet integrering, och därmed även likvärdighet; det kompensatoriska deltagarperspektivet samt det demokratiska deltagarperspektivet.

Utifrån det demokratiska deltagarperspektivet som Haug (2000) nämner skall fokus inte enbart ligga på den enskilde individen utan även den sociala och kulturella kontext i vilken individen befinner sig i. Konkret innebär detta att fokus ligger på att studera vilka sociala och kulturella faktorer som medverkar till att skapa behovet av särskilt stöd, både inom och utanför utbildningsinstitutionerna (ibid., s.30).

Arbetar skolan utefter det demokratiska deltagarperspektivet anser vi att skillnader kan upptäckas i synen på elever i behov av särskilt stöd. För att uppnå en likvärdig utbildning strävar man här efter att söka problemen i hela verksamheten och ej enbart hos den enskilde individen. Haug talar om att olikheter som något som berikar tillvaron i skolan och hur det borde ses som är en erfarenhet bland de andra. Arbetar man inte för att integrera och inkludera olikheter anser vi att man som pedagog inte införlivar styrdokument avsedda för skolans verksamhet.

Enligt läroplanen är det skolans uppdrag att verka för en ökad förståelse för andra människor samt att skapa en inlevelseförmåga för andra människors situationer. Denna intention anser vi vara svår att förena med ett arbetssätt som förordar segregerad integrering, eftersom den segregande integreringen kan innebära att eleven flyttas ur den ordinarie verksamheten. Om läroplanen förespråkar att pedagoger skall skapa en atmosfär som bygger på en ökad förståelse för olika människors lika värde och att skolan därmed kan betraktas som en demokratisk institution, anser vi att en integrerad undervisning är det bästa alternativet.

Den segregande integreringens funktion kan kritiseras, vi ställer oss frågan huruvida den kan fylla en positiv funktion? Ser man till individens funktion i skolan enbart utifrån en prestationssynpunkt kan en segregande integrering, anser vi, fungera på det sätt att prestationsnivån hos eleven höjs vid undervisning utanför den ”vanliga klassen”. En viktig fråga att ställa sig här är hur man som pedagog ser på prestation och lärande, ses det som en viktig poäng att eleven skall prestera så bra som möjligt eller ses det som viktigare att behovet av allsidigt lärande uppfylls.

Det finns ett flertal lösningar som gör att en segregande integrering inte anses vara nödvändig. Vi instämmer med Haug (2000) som förespråkar att klassläraren skall ha kompetens att möta alla behov i en klassrumssituation, detta kräver dock som vi ser det mindre grupper.

I de två integreringsmodellerna, segregande integrering samt inkluderande integrering, fokuseras elevens behov. Vi ställer oss frågande till vems behov man utgår ifrån när dessa diskuteras. Vill skolan uppfylla de behov samhället kräver av individen eller fylla de behov som behövs för att uppfylla den enskilda individens krav? Elevers behov i förhållande till lärande kan således tyckas vara av oerhört varierande art. Utefter de erfarenheter vi bär med oss samt utefter de erfarenheter som presenteras i litteraturen kan behov tyckas stå i ett direkt förhållande till prestation. Skolans fokus har ofta kommit att behandla behovet att uppnå en skola där alla presterar lika. Elever tycks inte ges utrymme för att utvecklas i olika takt. Liksom Emanuelsson (2002) anser vi att det är möjligt för elever att känna sig bedömda som person då det egentligen handlar om prestation eftersom det är många elever som inte klarar av att uppnå de mål skolan har.

Enligt det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2003, s.71-89) hävdas det att lärande sker i interaktion med andra, något vi anser kan vara ytterligare en anledning till att en segregande integrering inte uppfyller tanken om en likvärdig skola, vid antagandet att segregande integrering rör sig om undervisning utanför klassen. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv anses elever som inte integreras i skolans ordinarie undervisning stå utanför en viktig lärandesituation.

Vi inser att en individs prestation kan påverkas positivt av arbete enskilt eller i mindre grupp, men anser att eleven kan gå miste om lärandet som sker i den vanliga klassrumssituationen.

Att separera enskilda individer från ordinarie undervisning går inte ihop med läroplanens tanke på skolans uppdrag att verka för förståelse av olika människor och olika livsvillkor. Det går inte heller ihop med FN konventionen och Salamancadeklarationen som båda poängterar barnets rättigheter och att den undervisning som bedrivs skall vara för alla och därför bedrivs inom ramen för den ordinarie verksamheten, specialundervisning utanför ramen av ordinarie undervisning bör i största möjliga mån undvikas.

Sammanfattningsvis anser vi att det är viktigt att människor verksamma inom skolan, reflekterar över de styrdokument skolan förbinder sig till. Likvärdighet såsom det står skrivet i styrdokumentet skall innebära att alla individer har rätt till en likvärdig utbildning och detta oavsett olikheter. För att skolan skall lyckas med att etablera en skola för alla, och därmed även likvärdighet, inser vi att detta kan innebära stora förändringar i dagens skola. Att erhålla hjälp skall inte innebära att assimileras in i den norm som anses vara den normala. Prestation skall inte heller användas som mått på hur vi uppnår likvärdighet, detta anser vi kan leda till stigmatisering och håller med Emanuelsson (2002) som hävdar att elever känner sig bedömda som person istället för sin prestation. Ett sätt att etablera en inkluderande integrering kan vara att dela in klasser i mindre grupper men även att införa specialpedagogik så att det når ut till alla verksamma pedagoger. Vi instämmer i Ahlbergs (1999) resonemang om att specialpedagogiken måste integreras i skolans ordinarie verksamhet. Liksom Ahlberg hävdar anser vi att om ”en skola för alla” innebär en integrerad skola bör integreringsprocessen vara något som tas för givet och vara en del av utvecklingen i skolan och ej enbart specialpedagogikens ansvarsområde (ibid., s.35-36).

Vi ser dock inte på detta problem som lätt att lösa eller något som sker över en kort period. Som blivande pedagog anser vi att det är många tankar som dyker upp vad gäller att hitta rätt arbetssätt för att nå en likvärdig utbildning och därmed en skola för alla. En viktig fråga att ställa sig är hur vi själva ser på likvärdighet och vad detta pratiskt kan innebära. Vi anser att istället för att specialpedagogik skall behandlas som avskilt från övrig pedagogik bör denna kunskap integreras i lärarutbildningen och i skolans verksamhet. Detta anser vi leda till ökad kunskap och förståelse inför vilka behov elever har.

Om vi hade haft möjlighet att fortsätta fördjupningen kring detta ämnesområde, hade vi gärna vidgat ämnet till att inte enbart lägga fokus på den forskning som idag bedrivs i Sverige. Vi hade gärna breddat studien till forskning som bedrivs i Norden och övriga delar av Europa.

Vi anser även att en empirisk studie hade gett möjlighet till intressanta infallsvinklar. Mötet med aktiva pedagoger kan ge en konkret förståelse för hur elever i behov av särskilt stöd möts i skolan och hur vi skall arbeta för att uppnå en skola för alla.

De slutsatser vi kan dra utifrån vårt arbete låter som följande:

- Likvärdighet i förhållande till en skola för alla samt elever i behov av särskilt stöd kan tolkas på olika sätt, vi anser dock att skolans styrdokument är tydliga på denna punkt. Styrdokumentet poängterar att undervisningen så långt det är möjligt skall bedrivs inom verksamhetens ram för alla elever. Inga elever bör flyttas ur klassrumssituationen för individuell undervisning om det inte är nödvändigt.
- Det ideala, om skolan driver en tanke på likvärdighet och en skola för alla, kan tyckas vara att undervisningen är inkluderande och integrerad. Detta medför att läraren bör ha kompetensen att möta alla elever i ett klassrum oberoende av behov. Vi anser att det skolan idag visar på snarare handlar om en segregeringande integrering, vilket kan bero

på den långa tradition som skolan har bakom sig när det gäller bemötande och behandling av elever i behov av särskilt stöd. Enligt Haug har specialpedagogiken sitt ursprung i den segregering och integreringen vilket kan göra att de mönster som upprepas i specialpedagogiken kan vara svåra att bryta.

- När det gäller hur elever i behov av särskilt stöd bemöts handlar det i många fall om problematisering kring den elev det rör. Det som styrdokumentet pekar på borde göra att problematiseringen istället koncentreras till hela verksamheten, hur skolan skall göra för att bemöta elevers olikheter istället för hur individen skall passa in i verksamheten.

7 Referenser

7.1 Litteratur

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur

Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter Nr 15. Göteborg

Andersson, B. (red.) (2001). *Värdegrunden i "poesi" och "vardag". Inblickar i poesins värld, i styrandes domän och i tidningarnas spegel*. Värdegrunden rapport 2, Göteborg: Göteborgs universitet

Atterström, H; Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur

Egelund, N; Haug, P; Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber

Emanuelsson, I. (1996). Integrering –bevarad normal variation i olikheter. IT. Rabe & A. Hill (red.). *Boken om integrering. Idé teori praktik*. Malmö: Corona

Emanuelsson, I.(2002). I behov av särskilt stöd –och ändå godkänd? I *Att bedöma eller döma, tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket s.27-38

Foucault, M. (1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Malmö: Infotryck AB.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Haug, P. (2000). Bryt etablerade föreställningar. I *Pedagogiska magasinet* nr. 2, 2000, s.29-34

Johansson, B; Svedner, P. (2001). *Examensarbete i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsförlaget.

Jönsson, I. (1995) Jämlikhet, demokrati och likvärdig utbildning. I *Likvärdighet i skolan, en antologi*. Stockholm: Skolverket.s.169-218 Generaldirektör: Ulf P Lundgren

Nationalencyklopedin:

http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=234209&i_word=kvalitativ%20metod

Patel, R & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder* (2:a uppl). Studentlitteratur: Lund.

Persson, B. (2000). "Galenskapen finns i var och en" I *Pedagogiska magasinet* nr. 2, 2000, s.48-51

Persson, B. (2001). *Elevens olikheter – och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Rosenqvist, J (2000). *Den stora utmaningen: Ett synsätt från 1900-talet – för 2000-talet*, Att Undervisa 2-2000. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Skollagen:

[http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?\\${HTML}=SFST_LST&\\${OOHTML}=SFST_DOK&\\${SNHTML}=SFST_ERR&\\${MAXPAGE}=26&\\${TRIPSHOW}=format=THW&\\${BASE}=SFST&\\${FREETEXT}=&BET=1985%3A1100&RUB=&ORG=](http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?${HTML}=SFST_LST&${OOHTML}=SFST_DOK&${SNHTML}=SFST_ERR&${MAXPAGE}=26&${TRIPSHOW}=format=THW&${BASE}=SFST&${FREETEXT}=&BET=1985%3A1100&RUB=&ORG=)

Skolverket. (1996). *Likvärdighet – ett delat ansvar*. Skolverkets rapport nr 110. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1998). *Att arbeta med särskilt stöd*, Stockholm: Liber.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. Artikel i *Kobran, nallen och majjen*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. S. 71-89

Thurén, T. (1999). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.

Utbildningsdepartementet. (1974). *SOU 1974:53. Skolans arbetsmiljö: betänkande av Utredningen kring skolans inre arbete; SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Utbildningsdepartementet. (1994). *1994 Års Läroplan för de Frivilliga Skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Utbildningsdepartementet. (2000). *Mänskliga rättigheter, konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Utbildningsdepartementet. (2001). *Salamancadeklarationen*. Stockholm: utbildningsdepartementet

Wallin, E. (2002). Jämlikhet, likvärdighet och individer i undervisning i *Pedagogisk forskning i Sverige 2002*. Årg 7 nr 3 s. 200-209. Uppsala universitet.