

Specialpedagogik i två skolkulturer

Elever, föräldrar och lärare berättar

**Lena Holmberg,
Annelis Jönsson
Anna-Lena Tvingstedt**

Lärarytningen, Malmö högskola, 2005

© Copyright: Författarna och Malmö Högskola

XXX ingår i serien Educare. De publiceras vid lärarutbildningen på Malmö Högskola.

Tryck: XXX, Malmö, datum

ISSN:

Beställningsadress: XXX

Innehållsförteckning

Förord	5
1 Bakgrund och syfte	7
1.1 Specialpedagogiska perspektiv	9
1.1.1 Tillbakablick	9
1.1.2 Nuläget	12
2 Metod och genomförande	19
2.1 De undersökta skolorna	19
2.1.1 Traditionell organisation	19
2.1.2 Åldersblandad organisation	20
2.2 Urval	21
2.3 Det praktiska genomförandet av studien	22
2.4 Studiens trovärdighet	24
3 Specialpedagogik i en traditionell organisation	26
3.1 Elevernas berättelser	26
3.2 Föräldrarnas berättelser	30
3.3 Lärares berättelser	36
4 Specialpedagogik i en åldersblandad organisation	43
4.1 Elevernas berättelser	43
4.2 Föräldrarnas berättelser	48
4.3 Lärares berättelser	51
5 Sammanfattande diskussion	59
5.1 Skolsvårigheter och elever i behov av särskilt stöd	60
5.2 Det specialpedagogiska arbetet	62
5.3 Normalitet, avvikelse och stigmatisering	65
5.4 Lugn och ro	67
5.5 Samarbete mellan hem och skola	69
Referenser	76
Tidigare rapporter inom projektet	82

Förord

I denna skrift sammanfattas det av Skolverket finansierade projektet ”Barn och ungdomar med funktionshinder – Möte mellan elevers och föräldrars berättelser och skolans perspektiv på specialpedagogisk verksamhet”.

Elever som skolan bedömt vara i behov av särskilt stöd, deras föräldrar och lärare samt skolledningen på deras skolor har beskrivit sin syn på skolan och det särskilda stöd skolan erbjuder eleverna. Även pedagogerna formulerade sin uppfattning om specialpedagogik, samt om och i så fall hur den skiljer sig från annan pedagogik (Tvingstedt & Jönsson, 2005). Studien kan bidra till att belysa inte bara hur de olika perspektiv och ibland motstridiga synsätt, som karakteriserar det specialpedagogiska fältet, kommer till uttryck utan också vilka synsätt och förväntningar lärare och specialpedagoger kan möta när de kommer ut i skolorna efter sin utbildning.

Projektet genomfördes i två skolkontexter, som avsåg återspegla två insemellan skilda skolkulturer. Den ena skolkontexten är en traditionellt organiserad storstadsskola i en socialt mer väletablerade stadsdel, den andra skolkontexten utgörs av skolorna i en landsortskommun, där man sedan drygt ett tiotal år arbetat med flexibel skolstart i en åldersblandad organisation.

En vid definition av begreppet funktionshinder har varit utgångspunkten i arbetet. Den grundar sig i såväl FUNKIS¹-utredningens (SOU 1998:66) synsätt som i WHO:s definition ICF² (WHO, 2001) och innebär en mera allmängiltig grundsyn, som fokuserar alla människors möjligheter till aktivitet och delaktighet i olika livssituationer utifrån sina egna förutsättningar.

Projektet har genomförts i samarbete mellan professor Annelis Jönsson, som också varit projektledare, professor Lena Holmberg och docent Anna-Lena Tvingstedt vid Malmö högskola, och det har hittills genererat fyra delrapporter och tre arbetsrapporter. I den första delrapporten (Holmberg, 2002b) beskrivs utvecklingen av den åldersblandade skolan som en bakgrund till den fortsatta redovisningen. Den andra (Jönsson & Tvingstedt, 2002) och tredje (Holmberg, 2003), behandlar elevernas syn på sin skolgång och de specialpedagogiska åtgärder de varit föremål för. I en fjärde kommer föräldrarna i landsortskommunen till tals (Holmberg, 2004). I arbetsrapporterna redovisas samtalen med lärare och föräldrar i storstadsskolan och med lärarna i landsortsskolorna (Jönsson & Tvingstedt, 2005; Tvingstedt, 2005). Eftersom re-

¹Funktionshindrade elever i skolan.

²International Classification of Functioning. Disability and Health.

sultaten i föreliggande rapport utgör sammanfattningar av de tidigare rapporterna och alltså har olika författare kan strukturen och den språkliga dräkten i dess olika kapitel skilja sig något åt. I kapitel 3 ansvarar Annelis Jönsson för beskrivningen av elever och lärare i den traditionellt organiserade storstadsskolan medan Anna-Lena Tvingstedt ansvarar för avsnittet som rör föräldrarna. I kapitel 4 ansvarar Lena Holmberg för avsnitten om elever och föräldrar i den åldersblandade organisationen och Anna-Lena Tvingstedt för avsnittet om lärarna. För den sammanfattande diskussionen, där de båda skolkulturerna jämförs, svarar Anna-Lena Tvingstedt.

Avsikten är att varje rapport ska kunna läsas separat, vilket innebär att en del information är densamma i de olika delrapporterna. Det gäller t.ex. den inledande bakgrundsbeskrivningen av projektet, beskrivningarna av undersökningsgrupperna och delar av studiens genomförande.

Ett stort antal intervjuer har genomförts med elever, föräldrar, pedagoger och ledningspersonal vid de olika skolorna. Till dem vill vi rikta ett varmt tack för deras tillmötesgående och för att de tagit sig tid att dela med sig av sina erfarenheter och upplevelser. Vi har ansträngt oss att behandla innehållet i samtalen på ett korrekt och respektfullt sätt.

Malmö i februari 2005

Lena Holmberg Annelis Jönsson Anna-Lena Tvingstedt

1 Bakgrund och syfte

Att behovet av specialpedagogiska insatser för elever i svårigheter är stort råder det enighet om. När det emellertid gäller vilka dessa insatser bör vara, hur de bör utformas, vilka elever som bör bli föremål för åtgärder och varför, är meningarna delade. Forskning har visat att specialpedagogiska insatser inte fördelas utifrån något tydligt kriterium på behov av stöd hos eleverna utan av andra faktorer och varierar mellan olika kommuner, skolor och årskurser (se bl.a. Emanuelsson & Sonnander, 1990; Mehan 1992; Haug, 1998; Persson 1998; 2002).

Såväl Persson (1997) som Moen och Öie (1994) beskriver att skillnaden mellan olika skolor är stor både när det gäller hur man ser på behovet och användandet av specialpedagogiska resurser, vilket enligt deras uppfattning har sin grund i skilda skolkulturer. Särskilt tydliga har skillnaderna mellan kommuner och skolor blivit sedan styrningen av skolan övergick från regel- till målstyrning.

Flera forskare diskuterar idag olika specialpedagogiska diskurser, eller sätt att tala om specialpedagogik samt härpå baserade specialpedagogiska praktiker (se t.ex. Börjesson, 1997; Haug, 1998; Persson, B., 1997; 1998). Säljö (1995) menar att olika sätt att förstå och uppfatta verkligheten representeras i sådana diskurser och att de "hjälp oss att få distans till verkligheten och att 'se' det som inte går att se i det vi till vardags uppfattar som 'verklighet'" (s. 33).

Verksamheten i skolan representeras av flera diskurser på olika nivåer, t.ex. samhälls-, kommun-, skol- och individnivå. Den officiella synen på specialpedagogik, giltig för samtliga skolor i vårt samhälle, återfinns i nationella styrdokument, som ger uttryck för samhällets mål med den specialpedagogiska verksamheten. Inom en kommun artikuleras det kommunspecifika synsättet i en skolplan. Den enskilda skolan formulerar sina skolspecifika mål i en lokal arbetsplan. På dessa tre nivåer kan man tala om officiella diskurser. Parallellt med dessa utvecklas också en praxis, som kan se olika ut mellan men också inom skolor och som kan sägas representera en inofficiell diskurs, en diskursiv praktik, företrädd av de verksamma pedagogerna. Även föräldrars och elevers uppfattningar, samtal och berättelser om skolan och skolarbetet kan uttryckas i inofficiella diskurser.

I debatten tillskrivs elever och föräldrar ofta också upplevelser och åsikter utan att dessa närmare har studerats. I forskningen efterlyses därför alltmer de berördas egna föreställningar, upplevelser och självdefinitioner. I den mån de kommer till uttryck kan de ge underlag för en alternativ specialpedagogisk diskurs.

Syftet med projektet är att utifrån elevers, d.v.s. de elever som på skolorna i studien uppmärksammats som elever i behov av särskilt stöd, och deras föräldrars berättelser fånga synen på elever i svårigheter och på skolan, samt sätta den i relation till lärarnas praxis och hur specialpedagogiska problem definieras och angrips i olika skolkulturer. Syftet är också att utifrån berörda elevers och föräldrars egna berättelser beskriva deras upplevelser av skolan och dess insatser liksom av skolans förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Avsikten är vidare att se om och på vilket sätt elevers och föräldrars upplevelser och erfarenheter kan relateras till skolans officiella och inofficiella diskurser.

En övergripande vetenskapsteoretisk utgångspunkt för studien är att det sätt varpå man talar om en företeelse också definierar denna, om de som talar har makten att påverka. Foucaults (1972, 1993) definition av diskurs som ett system av yttranden; ett system som styrs av bestämda uppfattningar om vad som sägs, vem som får tala och vad som betraktas som sanning, kan bli ett användbart redskap för förståelsen av varför specialpedagogiska insatser i praktiken gestaltar sig på ett visst sätt. Ett annat sätt att uttrycka i princip samma sak använder Alvesson och Deetz (2000, s. 56). Diskurser är ... mer eller mindre systematiska former av kunskap, sätt att resonera och definitioner av verkligheten som är förankrade i språkliga praktiker och som får sanningsskapande effekt. Diskurser konstituerar verkligheten.

Om vi alltså tror att omvärlden är något som konstrueras genom möten och i samspel, genom processer som försiggår mellan människor blir det självklart att också betrakta de samtal som förts inom projektet mellan forskare å ena sidan och elever, föräldrar, lärare och skolledare å andra som processer där något skapas. Resonemanget fördjupas i metodkapitlet.

Nedan ges i avsnittet Specialpedagogiska perspektiv några exempel på hur diskursen om specialpedagogik har gestaltat sig under de senaste decennierna, hur den ser ut nu och vilka konsekvenser detta har för forskningen inom området.

1.1 Specialpedagogiska perspektiv

1.1.1 Tillbakablick

Alltsedan grundskolans införande i mitten av 1900-talet har specialpedagogiken präglats av det sätt varpå man talat om den. Retoriken kan i sin tur relateras till samtida politiska och därmed ideologiska strömningar och honnörsorden har skiftat. Inte alltid har sambanden mellan specialpedagogiken och specialundervisningen, d.v.s. det som eleverna kommer i kontakt med, fått lika mycket uppmärksamhet eller väckt lika mycket engagemang.

I Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962) togs avstamp i elevernas svårigheter, när specialpedagogiken behandlades. Olika typer av svårigheter räknades upp och elever som var drabbade av dessa skulle bli föremål för undervisning i specialklasser, t.ex. skolmognadsklass, hjälpklass, observationsklass, hörselklass, synklass, läsklass, friluftsklass och hälsoklass samt Rh-klass för elever med rörelsehinder. (Lgr 62).

Under 1960-talet började begrepp med negativa konnotationer, som kategorisering och utgallring, användas i den vårdideologiska debatten för att peka på de icke önskvärda konsekvenser uppdelningen av eleverna kunde få. Uttagningsförfarandena till specialklass omprövades. Man ifrågasatte diagnostisering av enskilda elevers svårigheter och därmed placeringen i specialklasser.

Specialklasserna började avvecklas och ersättas av samordnad specialundervisning. Denna innebar att man fjärmade sig från ett synsätt, där skolvårigheter relaterades till egenskaper hos eleven och orienterade sig mot ett synsätt, där samband mellan eleven och omgivningen uppmärksammades. Specialundervisningen kom att kopplas samman med elevvård i stort.

Allmänt innebär elevvård, att skolan skall söka hjälpa varje elev att lära känna sig själv, att på egen hand bilda sig en uppfattning om de uppgifter som skola och samhälle ställer, att komma tillrätta med personliga problem och att så långt som möjligt utveckla sina olika egenskaper. I denna vidare mening är elevvård alltså inte enbart ett antal särskilda anordningar eller åtgärder, som skolan kan tillgripa när svårigheter av skilda slag uppträder. Det är snarare en fråga om den anda och de arbetsformer, som allmänt bör präglade det dagliga arbetet i skolan. (Lgr 69, s. 85.)

Lgr 69 fokuserade den enskilda elevens rättigheter att få den undervisning som var mest lämplig. Just ordet enskild förekom ofta i denna läroplan. Eftersom alla elever betraktades som unika blev logiskt specialundervisning inte något speciellt utan blev den undervisning som var lämpligast för den

enskilde eleven. Alla elever skulle undervisas tillsammans utifrån sina egna förutsättningar.

En riktpunkt för undervisningen av elever med skolsvårigheter är att dessa elever så långt som möjligt bör gå i vanliga klasser. (Lgr 69, s. 76.)

Ordet gemensam och olika böjningar därav förekommer också frekvent i Lgr 69. Även kombinationer med prefixet sam- var vanliga i detta styrinstrument, och den undervisning, som elever med svårigheter skulle erhålla, fick, som nämndes, beteckningen samordnad specialundervisning. Den gavs i två former (SOU 1974:53, s. 143):

Klinikform, där eleven utbyter lektioner i sin vanliga klass mot undervisning i klinik, i realiteten ett slags enskild undervisning för 1–4 elever vissa timmar, ibland hela skoldagar.

Samundervisning under vilken en extra lärare i elevens vanliga klass hjälper honom i arbetet, i realiteten en ökning av lärartätheten i vissa klasser. Denna undervisningsform är klart avgränsad från vad som normalt åstadkommes genom resurstimmar.

Uttrycket kompanjonlärare myntades och avsåg t.ex. en speciallärare, som undervisade tillsammans med klass- eller ämneslärare i den vanliga undervisningen. Tanken var att lärarnas olika kompetenser tillsammans skulle garantera att varje elev fick den optimala undervisningen inom den ordinarie gruppen. Detta sätt att organisera specialundervisningen bidrog till att det specifika i specialundervisningen kunde bli svårt att se.

Det är inte alltid så lätt att särskilja vad som är vanlig undervisning och specialundervisning. Hur ska man definiera specialundervisning? Är det det som handhas av utbildade speciallärare, eller ... (Djurstedt, m.fl., 1981, s. 14.)

Rosenquist beskriver mitten 1970-talet som kulmen för ”det segregerade stadiet” i svensk skolorganisation (Rosenqvist, 2000, s. 4). Den samordning som eftersträvades kom inte till stånd utan ”... specialundervisningen framstod i många finfördelade former och ... oftast i segregerade klassrum och kliniker” (a.a., s. 4).

I SOU 1978:86 refereras till ”Skolans arbetsmiljö” eller den s.k. SIA-utredningen om skolans inre arbete, där det konstaterades att (s. 277) ”... det saknas en vedertagen definition av begreppet specialpedagogik.”

Definitionsproblematiken har också visat sig på andra sätt, nämligen när det gäller att tala om de barn som blir föremål för specialundervisning. Wiechel diskuterade uttrycket ”elever med behov av särskilt stöd” (1981, s. 86) som ibland ansågs mindre belastande än ”elever med särskilda behov” (s. 52). Utbytet av ord underlättar emellertid inte förklaringen av innebörden, vilket Wiechel påpekar.

Ordet *skolsvårigheter* har uppehållit forskarna. Syftar skolsvårigheter på elevernas svårigheter i skolan eller på skolans svårigheter att ge eleverna en god skolgång? frågade sig Emanuelsson redan för 25 år sedan (1977, s. 73):

Är det eleverna som misslyckats i skolan, eller är det skolan som har misslyckats med eleverna? Sättet att besvara denna fråga blir helt avgörande för vilka slags åtgärder man kan tänka sig för att söka lösa problem som kallas skolsvårigheter.

Ytterligare ett tillskott till den vokabulär som syftar till att beskriva de elever som får eller behöver specialundervisning är ”elever i svårigheter”. Uttrycket är naturligtvis valt för att antyda att eleverna inte bär svårigheter med sig, men kanske också för att antyda att inte enbart skolan kan ha del i att eleverna befinner sig i svårigheter. Icke desto mindre har skolan att ta ansvar för att alla elever utvecklas och lär. Skolan omfattar alla barn och ungdomar och har att anpassa sig därefter, vilket ju slogs fast redan genom uttrycket ”En skola för alla”, som blev något av den svenska skolans paroll under slutet av 1980-talet. Härom skriver Rosenqvist (2000, ss. 9–10):

Devisen ”en skola för alla” har legat till grund för skolans officiella synsätt under en tjugofemårsperiod, men i praktiken har skolan fortsatt att utsortera olika elever just med motiveringen att de avviker på något sätt. --- Skolans verklighet är emellertid ”en skola för flertalet”.

Det torde ha framgått att samtalen om specialpedagogik och specialundervisningen under de senaste femtio åren varit diffusa. Det är därför inte underligt att också den praktiska verksamheten sett olika ut vid olika tidpunkter och att den gestaltat sig olika beroende på hur läroplanstroget den utförts. Holmberg skriver om sitt arbete inom specialundervisningen på högstadiet i början av 1980-talet:

... jag vill också tillägga att verklighetens spegling av de odefinierade begreppen specialundervisning, skolsvårigheter, elevvård och särskilda behov var lika diffus som begreppen själva. (Holmberg, 1983, s. 18.)

Ett sätt att beskriva diskurser inom det specialpedagogiska fältet är att ta utgångspunkt i dikotomin normalitet och avvikelse, vilket bl.a. exemplifieras i propositionen 1988/89:4, där specialpedagogik definieras som insatser för elever som faller utanför den naturliga variationen i olikheter. En annan diskurs karakteriseras av skillnader i synsätt på elevens problem, som antingen hänförs till eleven själv, d.v.s. är en brist som skall åtgärdas, eller relateras till omvärlden, skolan, hemmet eller fritiden. Ytterligare ett sätt att beskriva diskurser är, som nämnts, att kontrastera de officiella diskurserna mot en inofficiell motdiskurs, som synliggörs i praxis. Sålunda styrs t.ex. specialpedagogiken i skolan dels av den officiella diskursen att ge individer som så behöver särskilt stöd, dels av den inofficiella, att avlasta klassen de problem som dessa elever kan medföra för läraren och klasskamraterna

(Emanuelsson, 1983). I ytterligare en ofta förekommande diskurs ställs segregering mot integrering, där det ena synsättet grundar sig i ett kompensatoriskt tänkande medan det andra utgår från ett demokratiskt deltagarperspektiv.

Ovanstående innebär att parallellt med en officiell mer ideologisk diskurs finns också en praktisk diskurs, som ser olika ut i olika skolor. Den senare kan utvecklas till en motdiskurs relativt den officiella, något som diskuteras i det följande.

1.1.2 Nuläget

Såväl specialpedagogisk forskning som specialpedagogisk verksamhet har präglats av olika paradigmer som kan beskrivas som medicinsk-psykologiska, sociopolitiska eller organisatoriska. Ofta är flera paradigmer mer eller mindre öppet företrädda vid en skola. (Skidmore, 1996.) Dessa olika paradigmer återspeglas också i den pågående samhällsdebatten bl.a. avseende elevgrupper, vars problematik karakteriseras med förkortningar som ADHD³, ADD⁴, MBD⁵, DAMP⁶ o.s.v. Enligt en sådan medicinsk diagnosmodell definieras problematiken som funktionshinder. I debatten ställs detta medicinska perspektiv mot ett socialkonstruktionistiskt, där man även anknyter till stämplingsteoretiska resonemang, grundade i symbolisk interaktionism. En liknande debatt har förts när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi, där medicinska förklaringsmodeller ställs mot pedagogiska och sociala. Börjesson (1997), som anknyter till ett konstruktionistiskt synsätt, menar också att diagnoserna i vissa fall producerar sina klienter snarare än avtäckar deras faktiska tillstånd, och att klienttillhörighet snarare än individualitet motiverar åtgärderna.

Vart och ett av de olika specialpedagogiska paradigmen är i sig otillräckligt för att förklara områdets komplexitet. Det är dessutom tveksamt om det är möjligt att uppnå konsensus. Istället måste olika uppfattningar konfronteras med varandra för att ge underlag för en dialog ur vilken ny förståelse och nya handlingsstrategier kan utvecklas. Denna utveckling måste äga rum i samverkan mellan den praktiska verksamheten och akademien (Clark, m.fl. 1995).

Svårigheterna att enas kring en lämplig vokabulär inom det specialpedagogiska området kan möjligen hänga samman med den problematiska dualis-

3 Attention Deficit Hyperactivity Disorder

4 Attention Deficit Disorder

5 Minimal Brain Dysfunction

6 Deficits in Attention Motor Control and Perception

men mellan individualisering och standardisering. Å ena sidan ses individualisering som något gott och eftersträvansvärt, som identitetsskapande och som ett led i människans makt över sitt eget liv. Å andra sidan kan individualiseringen ses som ett sätt att sortera människor. Genom tydliga identiteter möjliggörs kategorisering, som i sin tur kan medverka till att människor kan sorteras till olika nivåer i maktstrukturer (Foucault, 1974/1993). För att kunna individualisera i skolan måste eleverna i någon mening sorteras. Sorteringen i skolan görs ofta utifrån just en tanke om vad som är normalt, en standard, t.ex. när det gäller olika färdigheter i en viss årskurs. De nationella ämnesproven kan ses som instrument där detta normala konkretiseras. Individualisering kan också ses som något positivt, något för människan och därmed eleverna frigörande. Varje elev kan utifrån individualiseringstanken ges möjligheter att välja sin egen studietakt, sitt eget stoff o.s.v. I det moderna samhället där traditioner luckrats upp och där människor har möjlighet att i högre grad än tidigare göra egna val blir därmed också individens ansvar att ta ställning större än i det traditionella samhället.

Begreppet valfrihet genomsyrar vårt samhälle och tränger in i alla dess porer. (Ericsson, 2002, s. 36.)

För att kunna göra rationella individuella val måste den enskilda människan besitta självkänedom, d.v.s. individen måste kategorisera sig själv relativt övriga individer. I vårt fall måste eleverna kategorisera sig som mer eller mindre kapabla, snabba, mogna o.s.v. i relation till andra eller till de aktiviteter och de uppgifter som skolan bjuder.

Individen står hela tiden inför olika ställningstaganden och valsituationer. Det kan gälla utbildning, arbete, familj, barn, val av bostad och bostadsort, personlig stil och till och mer hur pensionspengar skall fördelas. Denna valfrihet som går hand i hand med individualiseringsprocessen är inte möjlig utan ett reflexivt förhållningssätt till livet. Moderniseringen framtvingar således reflexivitet ... (Ericsson, 2002, ss. 36–37.)

I det följande kommer vi att se hur just valfriheten varit ett honnörsord i den flexibla åldersblandade skolformen. Av såväl föräldrar som elever krävdes ställningstaganden i stort och i smått. Friheten kom ibland att uppfattas som ett tvång och hanteringen av den gjordes ibland med vånda.

Inom skolområdet finns många experter, självutnämnda eller av andra utnämnda. Föräldrarna måste äga reflexivitet, då många och ibland motstridiga auktoriteter säger sig ha den sanna kunskapen om vad som är bra för barn. Giddens (1997) varnar för en utveckling av ”dogmatisk auktoritetsbundenhet”. En sådan varning visar också på valfrihetens baksida. Alla orkar inte ständigt vara reflexiva utan kan t.ex. följa det råd som uttalas högst, eller ansluta sig till den diskurs som vid tillfället är starkast. En fråga som kan

komma att bli aktuell i det följande är om den flexibilitet och därmed följande valfrihet som eftersträvades i den åldersblandade skolan i realiteten blev något annat än en simulering (Hargreaves, 1994/1998).

Clark m.fl. (1998) och Dyson och Millward (1998, 2000) beskriver liksom Nilholm (2003) specialpedagogik ur ett dilemmaperspektiv. Samtidigt som skolan har som mål att utifrån gemensamma läro- och kursplaner ge alla elever samma kunskaper och färdigheter måste den anpassa sig till och handskas med elevers olikheter.

Alongside, therefore, the requirement for the educational system to do something recognisably similar for all students, there is an equal and opposite requirement to do something different for every student. (Dyson & Millward, 2000, s. 161.)

Specialpedagogik är ett sätt att förhålla sig till detta dilemma och den kan utformas på olika sätt för att möta det. Specialpedagogik kan ses som en del av differentieringsproblematiken i skolan med fokus antingen på organisatorisk differentiering eller på pedagogisk differentiering och individualisering inom klassens ram. Men även om specialpedagogiken skulle upphöra som organisationsform kvarstår dilemmat som skolan på något sätt måste förhålla sig till (Nilholm, 2003).

De olika sätten att tala om specialpedagogik som antytts ovan kan i någon mening föras till det pedagogiska området. Diskurser rörande elever i svårigheter finns också inom andra discipliner, t.ex. medicin och sociopolitik. Ofta hämtas förklaringar från flera områden inom samma skola (Skidmore, 1996). I debatten kan ett medicinskt-psykologiskt perspektiv, där elevernas problem definieras som elevernas funktionshinder utifrån olika diagnoser, uttryckta i bokstavskombinationer, t.ex. ADHD och DAMP, ställas mot ett socialkonstruktivistiskt, enligt vilket elevernas svårigheter ses som sociala konstruktioner, som värderas och förstås på olika sätt i olika sociala och kulturella kontexter. Säljö exemplifierar genom att peka på skillnaden mellan amerikanska och japanska barn. De amerikanska barnen ser sina studieresultat som betingade mer av den egna begåvningen, medan de japanska barnen inte i lika hög grad ser begåvningens förklaringsvärde, utan mer tar fasta på vad de själva, skolan och andra kan göra för att goda resultat ska uppnås (Säljö, 2000). Ett synnerligen förenklat sätt att uttrycka motsvarande är att anknyta till orden arv och miljö. Bär eleverna svårigheter med sig i sin genetiska uppsättning eller uppstår de i kontakt med de miljöer där de vistas? Naturligtvis kan inte vårt projekt besvara frågan som fascinerat beteende-, samhälls- och naturvetare under sekler.

Trots att specialpedagogik i dag är en etablerad vetenskaplig disciplin, är det svårt att ge en enkel och otvetydig definition av ämnesområdet. Att ämnet

har tvärvetenskapliga inslag och är politiskt normativt bidrar till svårigheten. I regeringspropositionen från slutet av 1980-talet ges, som nämndes, en vid definition av specialpedagogik som ”Insatser för elever som faller utanför den naturliga variationen i olikheter” (Prop. 1988/89:4, s 80). De flesta, såväl inom som utanför skolans värld, skulle sannolikt säga att specialpedagogik handlar om åtgärder för barn eller ungdomar med specifika svårigheter av något slag (Fishbein & Österberg, 2003). Fokus i det allmänna medvetandet ligger vid individens svårigheter. I många andra länder definieras specialpedagogik också som insatser för elever med funktionshinder och man anlägger ett kompensatoriskt perspektiv. I *The Journal of Special Education* (2003, 37, 3) diskuteras t.ex. frågan ”What is Special About Special Education” och artiklarna tar upp specifika metoder och insatser för elever med funktionshinder eller andra diagnostiserade svårigheter, i avsikt att se om effektiva tekniker utvecklats och används på ett systematiskt sätt, och om dessa tekniker är specifika för specialundervisningen – vilket man drar slutsatsen att de är (Cook & Schirmer, 2003).

Diskursen om specialpedagogik i de nordiska länderna betonar att specialpedagogik handlar om elever *i* svårigheter istället för elever *med* svårigheter. Skolmiljön och faktorer i det omgivande samhället samt deras betydelse för uppkomsten av eventuella svårigheter lyfts fram. Men i sin översikt av den specialpedagogiska forskningen har Emanuelsson m.fl. (2001) funnit att trots en ”betydande breddning av såväl perspektiv som paradigmatiskt förståelse inom området” (s. 13) dominerar ändå forskning inom det kategoriska perspektivet med fokus på individuella svårigheter. Detta på bekostnad av forskning inom ett relationellt perspektiv i vilket analys av samspelet mellan olika aktörer och av omgivningens betydelse för uppkomsten av svårigheter är det primära. Huruvida specialpedagogik betraktas som i huvudsak en del av pedagogiken, om än med influenser från andra kunskapsfält, eller som ett tvär- eller mångvetenskapligt kunskapsområde, där samspelet mellan mänskliga och miljö studeras utifrån såväl psykologiska, biologiska, sociologiska och fysiska/miljömässiga som pedagogiska utgångspunkter och teorier får naturligtvis konsekvenser för vad som uppfattas vara specialpedagogikens kärna.

Specialpedagogik fyller också vissa, inte alltid klart uttalade, funktioner i skola och samhälle. Specialpedagogik som disciplin bör enligt Nilholm (2003) skiljas från specialpedagogik som praktik. Specialpedagogik är en verksamhet som avser möta skolsvårigheter. Den tar vid där den vanliga pedagogiken inte räcker till, men genom att finnas gör den det också möjligt för den vanliga pedagogiken att avgränsa och snäva in vad som är ”normalt” och att avhända sig ansvaret för de elever som den vanliga pedagogiken inte klarar (Persson, 1997). Skritic (1991) menar att specialpedagogiken gör det

möjligt för den vanliga pedagogiken att slippa konfronteras med sina misslyckanden.

Specialpedagogiken har kritiserats för att vara alltför teorilös (Persson, 2001; Stangvik, 1994) vilket medför att den riskerar att fyllas med teorier från utompedagogiska områden. En förklaring till att specialpedagogiken tillåtits förbli teorilös är ”det altruistiska öket över specialpedagogisk verksamhet” (Persson, 2001, s. 36) där specialpedagogerna, istället för att inta en professionell roll, blir de svagas allierade och talesmän.

Forskningen har, som antydde, närmat sig specialpedagogiken ur olika teoretiska perspektiv och dessa närmanden har också begreppsliggjorts på olika sätt. Skidmore (1996) har identifierat tre paradig, det psyko-medicinska, det sociologiska och det organisatoriska inom vilka huvuddelen av den specialpedagogiska forskningen bedrivs. Han menar att de alla är reduktionistiska i att de söker ge endimensionella svar på komplexa problem. Det kompensatoriska perspektivet, med rötter i ett psykomedicinskt paradigm och med målsättningen att erbjuda elever med olika typer av identifierade eller diagnostiserade svårigheter specifika insatser för att kompensera för de problem som uppstår i skolan, är fortfarande dominerande inom huvuddelen av den specialpedagogiska verksamheten (Tideman m.fl. 2004). Mot detta har ställts det kritiska perspektivet, där specialpedagogiken ses som en till stora delar socialt förtryckande verksamhet, som vuxit fram som ett resultat av skolans misslyckande och som snarare uppfyller de professionellas än elevernas behov. Här ifrågasätts såväl att svårigheterna ligger hos individen och att de går att diagnostisera objektivt som att specialpedagogiska insatser är lösningen på problemen.

Specialpedagogiken som företeelse ifrågasätts och man menar istället att om de bakomliggande sociala förhållandena förändras, så upphör behovet av specialpedagogik (Nilholm, 2003). Ur detta perspektiv beskriver Skrtic (1991) skolor som professionella byråkratier med givna kulturer och fasta handlingsmönster, där de svårigheter som uppstår inte är orsakade av en patologi hos individen utan hos organisationen, då de givna standardprogrammen inte passar eleverna. Istället förespråkar han en adhocratisk skola, som en innovativ problemlösande organisation, där de svårigheter som uppstår löses genom informella diskussioner i samarbete mellan professionella med olika kompetenser, där den egna praktiken granskas kritiskt och nya, alternativa lösningar skapas. Såväl inom den specialpedagogiska disciplinen som inom specialpedagogisk verksamhet har behovet att på olika sätt förena de olika perspektiven, eller åtminstone verka för en utökad dialog dem emellan, blivit allt tydligare.

Ett sådant försök att förena perspektiven gör Haug (1998) när han ställer den medicinska, den socialpatologiska och den sociala miljömodellen mot en antropologisk modell. Den kan ses som en kombination av de andra modellerna eller som en övergripande benämning för ett antal synsätt, där det individuella perspektivet kombineras med ett systemperspektiv. Åtgärder bör syfta till att göra det möjligt för individen att anpassa sig till en given situation eller organisation samtidigt som de ställer krav på omgivningen att anpassa sig till individens svårigheter. Elevens svårigheter ses som en kombination av individuella och sociala faktorer.

Det är emellertid inte nödvändigt att eftersträva konsensus i synen på specialpedagogik bland pedagogerna på en skola. Diametralt olika synsätt behöver inte ställas emot varandra utan kan samexistera på en skola i form av kompromisslösningar eller ömsesidigt komplementära lösningar på specialpedagogiska frågor (Skidmore, 1998, 1999). En öppen dialog mellan olika diskurser är nödvändig för att man i en dynamisk skolkultur skall kunna utveckla en pedagogik för att möta alla elever. Avvikelsediskursen och inklusionsdiskursen, som på ett genomgripande sätt styr synen på såväl elever som pedagogiska och specialpedagogiska åtgärder, kan leva sida vid sida i samma skola. Sociokulturell inlärningsteori skulle kunna bidra till att utveckla en inkluderande pedagogik (Skidmore, 2002).

Ytterligare uttryck kan fogas till vokabulären om specialpedagogik. Jones m.fl. (2002) använder begreppet "equifinality" och menar att för elever i svårigheter kan det vara mest gynnsamt att få stöd i olika organisationsformer vid olika tillfällen för att i slutligen kunna lämna skolan med likvärdiga resultat. Med "equifinality" avses i det här sammanhanget "equal outcome". För att uppnå detta bör elever inte schablonmässigt indelas i grupper utifrån kategorier av svårigheter utan deras resultat bör tas som utgångspunkt för undervisningen, som skall ske i den grupp eller den organisatoriska form som för tillfället är mest gynnsam för den enskilde eleven.

En ökad kontakt och dialog mellan företrädare för forskning inom det kategoriska respektive det relationella perspektivet, är eftersträvansvärd, eftersom båda är ofullständiga (Emanuelsson m.fl., 2001). Att inget enskilt perspektiv ensamt förmår omfatta specialpedagogiken i hela dess komplexitet är ett synsätt som delas av flera.

The idea is to avoid reducing the complex phenomenon of special needs education to one or other of its many dimensions. (Tøssebro & Haug 1998, s. 14.)

Som framgått är sätten att tala om specialpedagogiken komplexa och mångfacetterade. Det officiella sättet att tala om skolan, som kommer till uttryck såväl i statliga styrinstrument som i kommunernas skolplaner och i de lokala arbetsplanerna på olika skolor, lyfter fram honnörsorden:

*Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.
(Skolverket, 1994, s. 6.)*

Orden ovan kan stå för en god undervisning i allmänhet och specialundervisning i synnerhet. Specialundervisningens essens kan sägas vara just ”åt var och en efter behov”, ett uttryck som Fred använde 1980 som titel på en bok om behovsorienterade resurser i grundskolan.

Ett annat sätt att uttrycka ideologin ”åt var och en efter behov”-använder Lahdenperä (1999), då hon behandlar ”En skola för alla”-ideologin ur ett diskursanalytiskt perspektiv. Hon menar att den är en kulturbunden svensk diskurs, som grundar sig på en gemensam värdegrund om likvärdig skola, utbildning för alla, en sammanhållen utbildning och skolan som skaparen av den goda demokratiska medborgaren. För forskare och professionella som delar detta synsätt blir tänkandet om en skola för alla en norm eller ett ideal och ur ett diskursanalytiskt perspektiv också ett område som inte behöver diskuteras eller problematiseras. I detta synsätt blir också att ge eleverna stöd inom klassens ram det ideala arbetssättet och all typ av särbehandling, segregation eller individualisering utanför den sammanhållna klassen mindre önskvärdt och ibland t.o.m. otänkbara alternativ (Lahdenperä, 1999). Ett sådant ideologiskt synsätt riskerar, enligt Lahdenperä, leda till att de kunskapsmässiga eller kompetensmässiga aspekterna i arbetet med barn i behov av särskilt stöd negligeras. Det räcker inte att ha ”rätt” syn eller ”rätt” inställning till specialpedagogik och skolsvårigheter utan kunskaps- och kompetensutveckling på området måste också beaktas.

I denna korskeld står elever, föräldrar och lärare och frågan vi vill belysa är hur de uppfattar, beskriver och berättar om elever i svårigheter, hur de ser på orsakerna bakom svårigheterna och hur de uppfattar åtgärderna för att möta dessa svårigheter.

2 Metod och genomförande

Under denna rubrik ges en kortfattad beskrivning av de skolor som är involverade i studien. Urvalet av elever, föräldrar, lärare och andra pedagoger samt datainsamlingen och det praktiska genomförandet tas upp. För en mer utförlig diskussion av den metod som använts hänvisas till delrapporterna.

2.1 De undersökta skolorna

Studien har genomförts inom två skolområden, dels i en landsortskommun som infört åldersblandad organisation och dels i en mellanstor skola med traditionell organisation i ett storstadsområde. Att valet stannade på dessa två skolområden motiveras dels av att de utifrån vår förhandskännedom om dem representerade två olika skolkulturer, som kunde förväntas ha olika sätt att se på specialpedagogik, dels av att vi redan hade etablerat goda kontakter med de två berörda skolorna och att personalen på dessa ställde sig positiv till att delta i den här typen av studie.

2.1.1 Traditionell organisation

Storstadsskolans upptagningsområde utgörs i huvudsak av villa- och radhusboende med inslag av hyreslägenheter och betecknas rent allmänt som ett socialt stabilt bostadsområde med en god socioekonomisk standard. Den genomsnittliga utbildningsnivån är relativt sett hög och arbetslösheten i området är låg liksom andelen invånare med utländsk bakgrund. Inflyttningen till stadsdelen är för närvarande relativt hög och ett generationsskifte pågår, där stadsdelens äldre invånare ersätts av yngre.

Skolan är en väletablerad äldre skola med integrerad skolbarnsomsorg och har omkring 425 elever i årskurs 1-6 samt ytterligare ett fyrtiotal i förskoleklass. Vid 13 års ålder fortsätter eleverna till årskurs 7 på en annan skola inom upptagningsområdet.

Skolan är organiserad i arbetsenheter med barn från förskoleklass till och med årskurs 6. Eleverna tillhör åldershomogena basgrupper men arbetar i åldersblandade grupper i teman och olika aktiviteter. Inom varje enhet samverkar olika personalkategorier, lärare, fritidspedagoger, förskollärare och barnskötare. Skolledningen utgörs av en rektor, tillika utvecklingsledare, som

utöver den aktuella skolan ansvarar för en högstadieskola i stadsdelen, samt två verksamhetsledare stationerade på den aktuella skolan.

Skolan har ett eget lokalt resursteam som ansvarar för elevvårdsarbetet på skolan och som består av rektor/utvecklingsledare, skolans verksamhetsledare, skolsköterskan samt skolans speciallärare och specialpedagoger. Till resursteamet knyts vid behov även kurator. Det lokala resursteamet har ett övergripande ansvar för arbetet med barn i behov av särskilt stöd och samarbetar med stadsdelens centrala resursteam, som består av psykologer, speciallärare, specialpedagog och samordnare. Dess ansvarsområde innefattar samtliga skolor och förskolor inom stadsdelen, med uppdrag gällande allt från problematik kring ett enskilt barn till grupproblematik i en skolklass och behov av förebyggande och stödjande handledning av skolpersonal.

Ansvaret för specialundervisningen på den aktuella skolan är fördelat på en speciallärare som i huvudsak ansvarar för den specialundervisningen som erbjuds elever i årskurs 4-6 och två specialpedagoger med huvudansvar för undervisningen i de lägre årskurserna samt förskolan.

2.1.2 Åldersblandad organisation

Studien har genomförts vid fem av sju skolor i landsortskommunen, som har sammanlagt ca 1400 elever i årskurserna 1-6. Skolorna är något olika till sin karaktär och tillhör olika kommunaldelar och rektorsområden men har naturligtvis alla av samma kommunala skolplan. Två av skolorna ligger inne i själva tätorten medan de övriga tre är belägna i de mindre byarna i den omgivande landsorten. De varierar något i storlek från att omfatta mer än knappt 200 till att ha mer än 300 elever.

De sex första åren i grundskolan, som är motsvarigheten till låg- och mellanstadiet i landsortskommunen, benämns barnskolan. I samband med införandet av flexibel skolstart för drygt tio år sedan, infördes även åldersblandad undervisning i barnskolan. Samverkan mellan barnomsorg och skola innebar dessutom att skolbarnsomsorgen och fritidshemsverksamheten kom att integreras i skolan. Som en konsekvens av att barnen kunde börja i den reguljära skolan redan som sexåringar fattades beslut om flexibel skollängd, vilket innebar att de barn som av olika skäl behövde gå tio år i skolan skulle få göra det.

Eftersom de allra flesta elever i den åldersblandade organisationen börjar skolan som sexåringar idag kan de också välja att gå nio eller tio år i skolan. Det extra tionde året kan läggas in när som helst under elevens grundskoletid. Även om man inte använder beteckningarna låg- och mellanstadium utan

skolorna är indelade i spår, sker övergångar med lärarbyte efter tre eller fyra år, liksom efter sex eller sju år, vid övergången till högstadiet. I högstadiet är eleverna också indelade i spår men här arbetar man emellertid årskursindelad och inte åldersblandad.

Införandet av barnskolan kom att påverka specialpedagogiken och synen på elever i behov av särskilt stöd. Man utgick från att specialundervisning och speciallärare inte skulle komma att behövas i den åldersintegrerade organisationen. På skolan och i arbetslagen fanns personal med specialpedagogisk kompetens, men de arbetade på samma villkor som övriga klasslärare och hade inte specificerat specialpedagogiska arbetsuppgifter. Genom en ökad lärartäthet och genom att barnen fick möta personal med olika bakgrund och kompetens i arbetslaget menade man att barnens behov skulle kunna tillgodoses inom ramen för den reguljära undervisningen.

Under den tid som gått sedan införandet av barnskolan har diskussionen rörande elever i svårigheter och den åldersblandade skolans möjlighet att tillgodose deras behov blivit allt intensivare. En åldersblandad organisation ställer mycket stora krav på läraren, inte minst när det gäller att individualisera undervisningen. De ekonomiska nedskärningar som skedde på skolans område på 1990-talet påverkade också möjligheterna negativt att individualisera i den utsträckning som krävdes (Holmberg, 2001; 2002a; 2002b).

Skolan eleverna möter idag ser delvis annorlunda ut än den som infördes i början på 1990-talet. Från skolförvaltningens sida har man reagerat på diskussionen och vidtagit åtgärder. Arbete med att förstärka och utveckla de specialpedagogiska insatserna pågår, centralt placerade specialpedagoger har anställts och på flertalet skolor även speciallärare.

2.2 Urval

Studien inleddes med att skolmyndigheterna i landsortskommunen och skolledningen för den aktuella storstadsskolan informerades om studien och dess syfte och ombads att med hjälp av skolpersonal identifiera de elever i årskurs 3-6, som skolorna bedömde vara i behov av specialundervisning och som erhöll någon form av specialpedagogiskt stöd i undervisningen. Skolledningen på skolorna tillskrev elevernas föräldrar och bifogade ett brev från projektpersonalen som informerade om undersökningen. Föräldrarna tillfrågades om de själva var villiga att medverka i en intervju och kunde tänka sig att låta sina barn delta i studien.

Tio barn och deras föräldrar från vardera område valdes ut som informanter. Urvalet gjordes utifrån kriterier som barnets kön, ålder, problematik och att både barn och föräldrar var villiga att delta. Av de tio barnen i de åldersblandade skolorna var åtta pojkar och två flickor. Motsvarande könsfördelning i storstadsskolan var sex pojkar och fyra flickor.

Undersökningsgruppen omfattade utöver tio elever från respektive skolområde och deras föräldrar, elevernas klasslärare och de speciallärare/pedagoger som ansvarar för det specialpedagogiska stödet på skolorna. I de åldersblandade skolorna deltog de två centralt placerade specialpedagogerna i studien och i storstadsskolan tre speciallärare/pedagoger som var lokalt placerade på skolan samt en specialpedagog och en skolpsykolog i stadsdelens centrala resursteam.

I undersökningen ingick dessutom skolledningen på de aktuella skolorna. Undersökningsgruppen sammanfattas i tabell 2.1. Som framgår är de undersökta grupperna inte helt identiska i de två studerade områdena, vilket sammanhänger med att det i det ena fallet rör sig om en större storstadsskola och i det andra ett antal mindre skolor i en landsortskommun.

Tabell 2.1. Sammanställning över antal genomförda intervjuer

	Åldersblandad skolform	Traditionell skolform	Totalt
Elever	10	10	20
Föräldrar	10	10	20
Lärare	10	10	20
Speciallärare/pedagog lokalt placerad	-	3	3
Specialpedagog/psykolog centralt placerad	2	2	4
Skolledning lokalt placerad	3	2	5
Skolledning centralt placerad	1	-	1
Totalt	36	37	73

2.3 Det praktiska genomförandet av studien

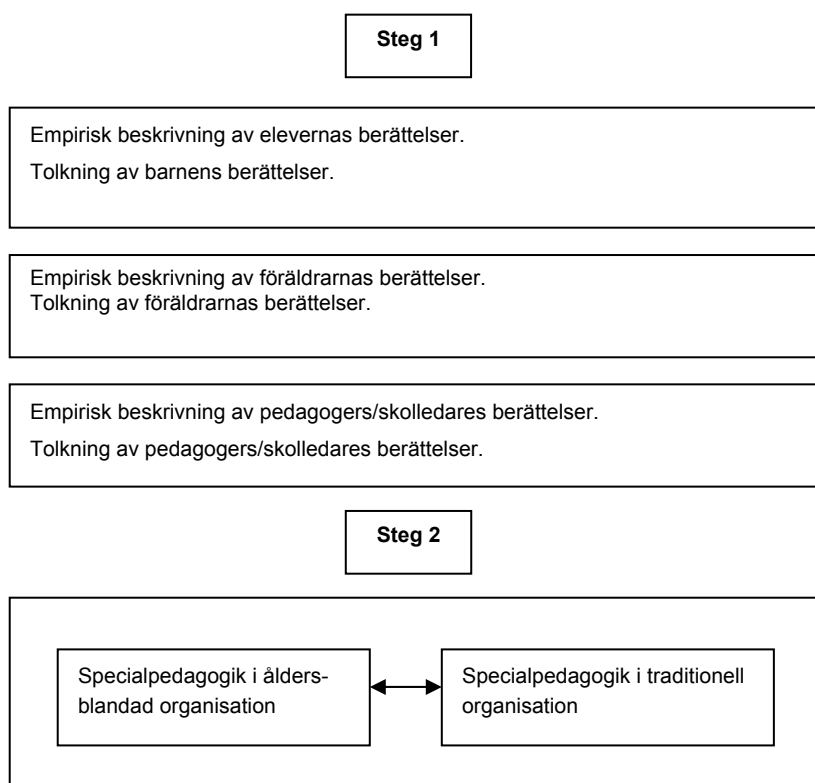
Datainsamlingen genomfördes med hjälp av intervjuer som hade karaktären av samtal och där de intervjuades egna berättelser och erfarenheter stod i fokus. Vi utgick från vissa fastställda frågeområden samtidigt som det fanns en stor öppenhet för initiativ från intervjupersonerna och utrymme för att försöka få fram nya insikter och ny information.

I elevintervjuerna berördes i huvudsak frågor kring skolstarten, skolvardagen och kamratrelationerna samt hur eleverna såg på sig själva och skolans insat-

ser och förhållningssätt till dem. Motsvarande frågeområden togs till stora delar även upp i intervjuerna med föräldrar. Föräldrarna ombads berätta om de svårigheter barnen hade mött i skolan, hur de själva såg på sina barns skolsvårigheter och hur de upplevde skolans insatser och förhållningssätt till barnen.

I intervjuerna med pedagogerna ingick utöver frågor om hur den specialpedagogiska verksamheten var organiserad och hur man arbetade på de aktuella skolorna, frågor om hur lärarna uppfattade elevernas skolsvårigheter och orsakerna bakom. Frågor kring vad lärarna lägger i själva begreppet specialpedagogik och hur de resonerar kring det aktualiserades också i intervjuerna med pedagogerna och skolledningen (Tvingstedt & Jönsson 2005). Det praktiska genomförandet av studien sammanfattas i figur 2.1.

Figur 2.1. Studiens uppläggning



2.4 Studiens trovärdighet

Det bör påpekas att vi betraktar de berättelser som samtalen vi fört med elever, föräldrar, lärare och skolledare har utmynnat i som gemensamma konstruktioner. Situationer där vuxna talar med barn, där äldre forskare talar med yngre föräldrar, där forskare i pedagogik talar med lärare ger knappast upphov till symmetrisk kommunikation, d.v.s. att båda parter har samma makt. Även om forskaren anstränger sig att lyssna respektfullt finns en asymmetri att ta hänsyn till. Berättelserna som analyseras är alltså inte sprungna ur en horisontell och jämbördig kommunikation mellan personer (Freire, 1972). Med andra forskare som samtalspartners, i andra situationer, vid andra tidpunkter kunde elevers, föräldrars och lärares berättelser sannolikt blivit annorlunda.

Det kan vara problematiskt att använda samtalet som datainsamlingsmetod, i vårt fall ett samtal vars innehåll styrs av i förväg konstruerade frågeområden, om man samtidigt tror att resultatet av samtalet är något utöver, annat och nytt än det som parterna förde med sig in i kommunikationen.

Uttalanden som den intervjuade gör under intervjun samlas inte in utan skapas i samarbete med intervjuaren och i relation till den kontext inom vilket intervjun sker. (Karlsson, 2004.)

Alvesson och Deetz beskriver den dilemmalika situationen den intervjuande forskaren, som positionerar sig som konstruktivist, befinner sig i. De talar om intervjumetodens svaghet i relation till två ytterligheter (2000, s. 216):

Den första är den nativa humanismen, som utgår från att det finns en rad färdiga känslor, erfarenheter och kunskaper som forskaren med sina interaktiva färdigheter sannfärdigt kan fånga med bandspelarens hjälp. Den andra är den snäva hyperskepsisen, som förutsätter att människor nödvändigtvis är bundna av regler för hur man använder språket och konformt anpassar sig till normerna för hur man uttrycker sig i en särskild situation.

Studien bygger också på ett begränsat antal personer och urvalet är inte representativt. Vår ambition har varit att uppnå så stor spridning som möjligt i erfarenheter och uppfattningar. Resultaten skall ses som exempel på hur elever, föräldrar och pedagoger talar om specialpedagogik i en given kontext. Det är de bilder och berättelser som de intervjuade eleverna lärarna och föräldrarna valde att lyfta fram då de ombads beskriva sina upplevelser av skolan och specialpedagogiken som resultaten bygger på. Validitetskontrollen har i praktiken inneburit att rimligheten i tolkningarna har diskuterats och när det har bedömts nödvändigt har oberoende parallellbedömningar gjorts. I föreliggande arbete redovisas inga citat ur intervjuerna där läsaren har möj-

lighet att kontrollera rimligheten i tolkningarna. För en sådan bedömning hänvisas till de olika delrapporterna.

3 Specialpedagogik i en traditionell organisation

3.1 Elevernas berättelser

Samtliga elever som ingår i studien bedömdes vara i behov av särskilt stöd och hade under flera år fått specialundervisning.

Enligt skolans bedömning hade sex av dem allmänna inlärningsvärigheter, två mer eller mindre uttalade begåvningshandikapp medan de övriga uppvisade mer specifika beteendestörningar. Vid intervjutillfället var eleverna mellan tio och tretton år gamla och hade med två undantag gått på skolan sedan skolstarten.

Eleverna var över lag mycket medvetna om sina skolsvärigheter och föreföll med något undantag inte alls besvärade av att prata om dem utan snarare tvärtom. De gav i flera fall också mycket konkreta beskrivningar av vad de uppfattade att deras svårigheter bestod i och vad de trodde de berodde på.

Elevernas berättelser om hur de uppfattade sin skolvardag, specialundervisningen och sina skolsvärigheter redovisas i sin helhet under tre övergripande teman nämligen skolbilder, självbild och drivkraften i skolarbetet i en tidigare publicerad delrapport (Jönsson & Tvingstedt, 2002). I detta avsnitt ges en sammanfattning av berättelserna med utgångspunkt från i första hand hur eleverna beskriver sina skolsvärigheter och förklarar orsakerna bakom samt vilket stöd de uppfattar att de hade fått.

I de fall elevernas beskrivningar av skolsvärigheterna relaterades till skolämnen handlade de uteslutande om basämnena, läsa, skriva och räkna. Svårigheterna beskrevs som att man "hackar" när man läser, att vissa bokstäver inte hänger med när man läser eller att man har svårt att stava, svårt att veta när det ska vara "två av samma bokstav" eller när det är "undantag". Matematiksvårigheter beskrevs i flera fall som att man inte förstod vissa räkneuppställningar eller kom ihåg multiplikationstabellen. Eleverna talade i flera fall om sina skolsvärigheter i termer av att de hade svårt att koncentrera sig och "svårt att lyssna hela tiden".

I ett par fall exemplifierades skolsvärigheterna med att man var "långt bak i boken" jämfört med klasskamraterna eller att man inte klarade skoluppgifterna lika bra som de andra i klassen. Att man från skolans sida ställde andra

krav på eleven än på övriga i klassen beskrevs i några fall också som tecken på skolsvårigheter liksom att man hade en ”lättare bok” än klasskamraterna eller fick hoppa över vissa uppgifter som bedömdes som svåra.

Att ”hinna med” och ”inte komma efter” beskrevs inte bara som ett tecken på skolsvårigheter utan också som ett skäl till varför man fick specialundervisning. En vanlig förklaring var att man hade behov av mer lugn och ro än andra.

Att det inte alltid gick så bra i skolan förklarades ofta med att man inte hade lyssnat tillräckligt noga eller helt enkelt hade läst för lite. Och då är det som en elev uttryckte det ”mig självs fel”.

Skolsvårigheterna förknippades i några fall också explicit med att man inte förstod vad läraren menade eller inte fick lärarens uppmärksamhet i den utsträckning som man önskade. I ett par fall klagade eleverna också på att tempot i skolan var för högt. Det var särskilt besvärande då nya moment introducerades.

Att vara ”duktig i skolan” var ett begrepp som aktualiserades i samtalen med eleverna. Merparten av eleverna hade erfarenhet av klasskamrater som de uppfattade var särskilt duktiga. De kunde också beskriva vad som kännetecknade dessa elever. Att vara ”duktig i skolan” definierades i huvudsak med att ”vara snabb” och att ha ”kommit långt”. Det var med andra ord utslutande kvantitativa aspekter som nämndes i sammanhanget.

Elevernas funderingar kring vad som låg bakom ”duktigheten” rörde sig kring begreppen, arv och miljö. Man blir, menade ett flertal av eleverna, ”duktig i skolan” genom att läsa och träna mycket och ”snacka” mindre. Förklaringarna indikerar en föreställning om att skolframgång till stor del bottnar i egna val och ställningstaganden och att man kan träna bort sina brister med t.ex. isolerad färdighetsträning. ”Duktighet” uppfattades i flera fall också som en mer eller mindre medfödd fallenhet eller talang som man har eller inte har. De ”duktiga” elevernas försprång uppfattades i några fall också som en förklaring till deras skolframgång. Det blev en positiv spiral.

Elevernas s.k. ”duktighetskriterier” tog däremot samtliga lärare bestämt avstånd från. Men detta till trots handlade elevernas skildringar av skolvardagen i stor utsträckning om tävling och konkurrens. Man konkurrerade om att vara längst i matteboken, kunna flest svar och bli fortast färdig med sina uppgifter. På rasterna handlade det om att komma först ut till fotbollsplan, att springa fortast, komma först i matkön och att få vara med de populära eleverna.

Den dominerande orsaksförklaring eleverna gav till sina tillkortakommanden i skolan var av individuell karaktär. Det är för övrigt en typ av förklaring som även vuxna som haft anpassad skolgång eller annan särskild undervisning ofta ger när de skall beskriva orsakerna till sina skolsvårigheter (Bergecliff, 1999; Jönsson, 1999).

Det stöd eleverna beskriver att de får i skolan handlade i huvudsak om specialundervisning utanför klassrummet som varierade från enskild undervisning till undervisning i större eller mindre grupper. Eleverna talade om undervisningsformen i termer av att "gå till Anna" eller "vara hos Lotta". De gav med några undantag en mycket positiv bild av undervisningsformen. Specialundervisningen var för många ett efterlängt avbrott från klassundervisningen vilket främst motiverades med att man fick mer lugn och ro där, mer hjälp och uppmärksamhet. Undervisningsklimatet uppfattades också som mer tillåtande. Det fanns med andra ord en större tolerans för olikhet.

Att det, enligt lärarna, även förekommer specialundervisning inom klassens ram nämnde däremot ingen av eleverna. De gav emellertid flera exempel på vad man närmast kan beteckna som individualisering av undervisning i klassen, som att de hade andra läromedel och fick färre och lättare uppgifter än andra i klassen. En av eleverna berättade att hon utöver specialpedagogiskt stöd hade personlig assistent i klassrummet. Denna beskrevs närmast som en personlig hjälplärare som repeterade eller förtydligade klasslärarens information och instruktioner. En annan stödåtgärd som återkom i flera berättelser handlade om insatser från föräldrarnas sida. Det rörde sig i första hand om hjälp med läxor och att man läste tillsammans med föräldrarna.

Bilden av skolan som framträder i elevernas berättelser om skolvardagen är i första hand bilden av en social arena, där man definierar vem man är och vad man kan i jämförelse med kamraterna. Denna sociala arena innefattar såväl rasterna som klassrumssituationen.

Den inofficiella elevdiskursen, som analysen av elevernas berättelser om skolvardagen, skolsvårigheterna och specialundervisningen ger vid handen, handlar i huvudsak om att "hinna med" och inte komma efter de andra i klassen. Vad och hur långt man skall hinna definierade eleverna i huvudsak utifrån vad klasskamraterna kan och hinner. Att inte hinna lika långt som de andra och inte uppfylla de krav och förväntningar man upplevde fanns från olika håll, skapade stress och oro hos en del elever medan det hos andra närmast föreföll mobilisera en fighteranda och drivkraft att försöka hinna lika långt som de andra.

Att ”inte vara olik” var en central drivkraft i skolarbetet liksom att ”märkas i klassen” och hitta något man kände att man behärskade och var bra på. Det kunde handla om att skriva snyggare än de andra, att få vara den som skjuter flest mål på fotbollsplanen eller som en elev uttryckte det ”ha en sak som bara jag är jättebra på”. Att ”vara lika” är ett sätt att markera gemenskap och tillhörighet och det kan ses om en central drivkraft i barns relationsarbete i skolan vilket påvisats också bl.a. av Bliding (2004).

En annan drivkraft i skolarbetet var att tillfredsställa föräldrarna och göra dem glada genom att ha många rätt på prov och hemuppgifter. Eleverna relaterade i några fall även framgång i skolarbetet till framtiden, vikten av att kunna välja sin fortsatta skolgång och att inte bli arbetslös som vuxen.

När eleverna talar om att de är rädda för att inte hinna med kan det ses som en diskurs som rör deras föreställningar om vad man skall göra och hur elever förväntas vara i skolan. Här innefattas också uppfattningen att man skall hinna med ett viss pensum utan att detta närmare specificeras. Man skall göra och hinna vissa saker och man får uppgifter som skall vara klara inom en viss tid. Denna diskurs framträder också i elevernas beskrivningar av vad det innebär att vara duktig i skolan. Skolan har en inbyggd prestationskultur som sannolikt mer eller mindre medvetet förmedlar föreställningar om vad det innebär att vara ”duktig i skolan”. Det är för övrigt föreställningar som understöds från olika håll, av föräldrar, elever och människor i allmänhet, och sannolikt också mer eller mindre omedvetet av skolan och lärarna.

Eleverna i studien var mycket medvetna om sina svårigheter och att de har svårt att hävda sig i jämförelsen med kamraterna. Skolan är en stresskälla för eleverna när det går för fort, när nya moment tas upp eller när de inte förstår lärarens instruktioner i klassrummet. Stressen betingas inte enbart av att inte hinna med, riskera att bli efter och få mera hemarbete utan även av att utsättas för kamraternas kritiska blickar och omdömen. Att exponera sina tillkortakommanden i klassrummet upplevdes i en del fall som stigmatiserande.

Specialundervisningen betraktades på olika sätt och fyllde också olika funktioner för eleverna. En del betraktade undervisningen som en förmån som i viss mån kunde kompensera deras svårigheter genom att de där fick tydliga förklaringar i kontakt med en vuxen och tid att tänka i en strukturerad miljö. Genom den hjälp de fick blev de mer lika de andra och kunde hävda sig bättre i klassrummet. Specialundervisningen beskrevs närmast som ett andningshål och ett sätt att slippa kraven och konkurrensen i klassrummet. Här fick man lugn och ro och kände sig trygg. Här gavs möjlighet att ladda batterierna innan den hårda klassrumsverkligheten gjorde sig påmind och här kände eleverna att de tilläts vara som de var. Här fanns med andra ord en

större tolerans för avvikelser och här slapp man också jämförelsen med kamraterna. Den energi som gick åt för att dölja tillkortakommanden i klassrummet behövdes inte här.

För andra elever var det just när de skulle lämna klassrummet och gå till specialundervisningen som jämförelsen tydliggjordes. Det var då de upplevde sig som annorlunda och kände sig utpekade som avvikande - stigmatiserade. Genom att gå ifrån gruppen förlorade de även kontinuiteten i det sociala samspelet och riskerade sin plats i kamratkretsen.

De bilder av skolan som framträder i elevernas berättelser och den elevdiskurs som kan skönjas i dessa bilder, har utvecklats i en särskild skolkontext, nämligen en storstadsskola med traditionell organisation i en socialt mer väletablerad stadsdel. Till skolkontexten hör också en ambitiös föräldragrupp som överlag har stora krav och förväntningar på sina barn och på skolan.

3.2 Föräldrarnas berättelser

Vår kontakt med föräldrarna tog sin utgångspunkt i att de ställt sig välvilliga till att delta i en studie som fokuserade elever i behov av särskilt stöd. Det fanns alltså en gemensam förståelse av att deras barn fick specialpedagogiskt stöd i skolan på grund av någon svårighet eller något problem som i ett eller annat sammanhang hade kommit till ytan och gjort sig gällande som ett hinder i skolan. Hur såg då föräldrarna själva på dessa problem och hur talade de om dem när vi bad dem beskriva svårigheterna, vad som låg bakom att barnet blivit föremål för specialpedagogiska insatser och vilka åtgärder som satts in från skolans sida för att möta svårigheterna?

I intervjuerna utkristalliserade sig två olika utgångspunkter i resonemangen kring svårigheterna och det specialpedagogiska stödet. Den ena omfattades av de tre föräldrar som talade om svårigheter som hade identifierats före skolstarten, i förskolan eller redan när barnet var mycket litet. Det kunde röra sig om fysiska funktionshinder, utvecklingsförseningar, språkförseningar eller ADHD/DAMP-problematik, var för sig eller i kombination. Barnen hade utretts redan tidigare och blivit föremål för särskilda stödåtgärder även under förskoleåldern. Barn och föräldrar hade haft kontakt med sjukvård, barnhabilitering, logopedmottagning eller motsvarande och i några fall hade barnen även varit placerade i särskilda förskolegrupper eller haft assistent i förskolan. För dessa föräldrar handlade det om att inför skolstarten försäkra sig om att barnet var välkommet och att skolan hade möjligheter att avsätta resurser och utforma ett stöd som var adekvat i relation till barnets behov. I

denna grupp fanns föräldrar som beskrev hur de fått vara aktiva och kämpa för att barnet skulle få det stöd i förskola och skola som de menade att barnet hade rätt till, medan andra på ett mera nära och vardagligt sätt beskrev sakernas tillstånd. Riddersporre (2003) beskriver tre olika känslomässiga förhållningssätt, det idealiserande, det kämpande och det vardagliga, som föräldrar använder för att organisera sina upplevelser av att vara föräldrar till ett barn med funktionshinder och skapa mening i dessa upplevelser. Några av förhållningssätten kunde också anas i det sätt föräldrarna i studien beskrev sin situation.

De övriga sju föräldrarna beskrev att svårigheterna hade identifierats i skolan, i några fall ganska tidigt efter skolstarten och i andra fall högre upp i årskurserna. Det handlade enligt föräldrarna i fyra fall om läs- och skrivsvårigheter, antingen enbart eller i kombination med matematiksvårigheter. I två fall hade också en dyslexiutredning gjorts men inget av barnen hade bedömts ha sådana svårigheter. De övriga barnen hade enligt föräldrarna koncentrationssvårigheter och några var också i olika omfattning utagerande eller uppvisade störande beteende i klassrummet. Två av dem hade genomgått DAMP-utredning. Förhållandevis många, eller sju av de tio barnen i studien, hade alltså varit föremål för test och utredningar av olika slag, men inget av de fyra barn som utretts i skolåldern hade enligt föräldrarna fått en riktigt entydig diagnos. Föräldrarna beskrev sina barn som ”gränsfall” för en viss diagnos eller att barnens svårigheter låg precis under eller över gränsen för att få den ena eller andra diagnosen.

Framträdande bland många av föräldrarna var att de i samband med att svårigheterna hade identifierats och påtalats av skolan upplevde, att de inte riktigt kunde känna igen sina barn i den beskrivning skolan gav av dem. Av föräldrarnas uttalande framgick att när personalen i skolan identifierade barnen som elever i behov av särskilt stöd föreföll de främmandegöra barnen i föräldrarnas ögon. Några föräldrar förvånades över att de inte uppmärksammats på svårigheterna i förskolan eller över att de inte själva kunde se problemen i hemmiljön.

Flera föräldrar beskrev i samtalen också mer eller mindre tydligt uttalade skuld känslor och kunde fråga sig om de själva underlåtit att göra något, eller gjort något fel och vad de i så fall gjort, som kunde ha bidragit till de svårigheter barnen nu stod inför. En del av dem hade också ganska långtgående funderingar kring vad de kunde eller borde ha gjort annorlunda. Det kunde handla om mera allmänna förhållningssätt rörande t.ex. förskoleplacering eller språkstimulering av barnen, men det kunde också handla om enskilda konkreta situationer eller händelser, där föräldrarna upplevde att de borde

agerat på ett annat sätt. Ytterligare andra föräldrar var kritiska mot sig själva för att de inte själva uppmärksammat svårigheterna tidigare.

Jämför man föräldrarnas beskrivningar av svårigheterna med den information vi fick av skolan inför studien, i samband med urvalet av elever, stämmer de naturligtvis till stora delar överens. Det förefaller emellertid ändå som om skolan i högre utsträckning betonade inlärningssvårigheterna medan föräldrarna oftare talade om koncentrationssvårigheter. Dessa är naturligtvis inte oberoende av varandra men det kan ändå finnas skillnader i var man lägger tyngdpunkten, vad man utifrån sin ståndpunkt ser som mest väsentligt och hur man väljer att framställa sina barn respektive sina elever och de svårigheter de möter.

Som nämnts inledningsvis tenderar specialpedagogisk verksamhet i skolan ofta att präglas av ett medicinsk-psykologiskt, kompensatoriskt eller kategoriskt perspektiv där eleverna ses som bärare av problem, som kan diagnostiseras eller kategoriseras med olika givna metoder, och där specialpedagogiska åtgärder sätts in för att kompensera svårigheterna. Detta tycktes emellertid inte vara ett synsätt som så entydigt omfattades av föräldrarna i den traditionellt organiserade storstadsskolan. Även om en del av dem beskrev svårigheterna som liggande hos barnen och såg orsakerna som medfödda, ärftliga eller på annat sätt biologiskt betingade var inte detta perspektiv det dominerande. Några föräldrar såg svårigheterna som i huvudsak strukturellt betingade och skolrelaterade, där den miljö barnet befunnit sig i medfört eller bidragit till att problemen uppstått. Flera av föräldrarna beskrev emellertid orsakerna till svårigheterna ur båda perspektiven. De såg sina barn som bärare av en del svårigheter, och därmed i vissa avseenden också olika majoriteten av de andra barnen i skolan, men de menade också att problemen uppstått i mötet mellan dessa olikheter och skolans, lärarnas eller de övriga elevernas agerande.

Dessa föräldrar såg sina barn som individer med olika förutsättningar och i vissa fall även brister, men menade att skolan genom sitt sätt att möta barnen kan underlätta eller försvåra deras utveckling och även medverka till eller förhindra att problem uppstår. Deras sätt att tala om barnen och de svårigheter de mötte tycks i flera fall ligga närmare Haugs (1998) antropologiska modell. Andra föräldrar närmade sig snarare ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2003; Clark, m.fl. 1998; Dyson & Millward, 2000). Föräldrarna utgick ifrån att alla elever oavsett förutsättningar och behov skall undervisas inom ramen för en inkluderande skola. De talade om hur skolan agerar för att möta elevers olikheter och då naturligtvis med särskilt fokus på det egna barnet. Någon förälder formulerade dilemmat på följande sätt:

Skolan är ju så i dag att man ska ta det i sin egen takt men ändå ska man ju hinna med.

Att elever är olika, har olika förutsättningar och därför skall bemötas olika men ändå skall erbjudas något väsentligen samma, finns också inskrivet i styrdokumentet. Även om vägarna dit kan vara olika bör eleverna när de lämnar skolan ha nått samma resultat, nämligen de som formuleras i skolans uppnåendemål för godkänt. De flesta barnen i studien befann sig ännu i början av sin skolgång, men både lärare och föräldrar gav i samtalen uttryck för en implicit föreställning om att det fanns en norm för vad eleverna borde kunna och vad de skulle ha "hunnit med" när man avslutade en viss årskurs. Flera föräldrar kom i detta sammanhang också att beröra frågor kring fenomenen normalitet och avvikelse genom att de funderade mera allmänt kring barns olikheter och hur "olika" barnen kunde få lov att vara i skolan och ändå anses höra till och vara en del av den normala variationen i gruppen. Någon förälder undrade hur kravnivåerna ser ut och hur man avgör att ett barn är i behov av särskilt stöd. Andra föräldrar menade att man borde se olikheter som en tillgång, att det är viktigt att man får lov att vara annorlunda och ansåg att skolan också måste se det som en fördel att alla "inte är stöpta i samma form".

Som framgått ovan hade flertalet av barnen i gruppen, utöver de generella screeninginstrument som användes i skolan för att följa elevernas läs- och skrivutveckling, genomgått individuella test och utredningar av olika slag fr.a. dyslexi- och ADHD/DAMP-utredningar. När föräldrarna skulle beskriva vilka åtgärder som satts in för att stödja barnen nämnde de ofta dessa utredningar och föreföll betrakta dem som ett led i eller en förutsättning för att barnen skulle få adekvat stöd. Även om de kunde vara kritiska till ett alltför ymnigt diagnostiserande fanns det enstaka föräldrar som såg diagnosen som ett sätt att tillförsäkra sig nödvändiga insatser och en garanti för att resurser avsattes för barnet.

I övrigt beskrev föräldrarna ett brett spektrum av olika åtgärder. Samtliga nämnde stöd av speciallärare eller specialpedagog enskilt eller i mindre grupp utanför klassen. Variationen i detta stöd var stor. Det sträckte sig från heltid till ett visst antal regelbundet återkommande timmar i veckan, med en spridning från dagligen till en enstaka timme per vecka. Därutöver förekom intensiva periodiskt återkommande stödinsatser under ett antal veckor med uppehåll däremellan. Några föräldrar nämnde endast att barnet fått stöd av speciallärare eller specialpedagog, medan andra gav exempel på ett stort antal olika former av insatser både inom och utanför klassens ram. Några få barn hade assistent och ytterligare någon en deltidresurs i gruppen. Detta gällde vanligen barn där svårigheterna identifierats före skolstart eller barn

som erhållit en diagnos. I övrigt var en utökning av de personella resurserna i form av assistenter eller resurspersoner inte en åtgärd som var vanligt förekommande.

De flesta föräldrar beskrev också hur de hjälpte barnen hemma. Det kunde vara att de på eget initiativ hjälpte till med läxor och på olika sätt stöttade barnen i att genomföra skoluppgifter. Några föräldrar nämnde också att de behövde hjälpa sina barn att överblicka veckoplaneringen och påbörja läxläsningen i tid för att hinna med. Men insatserna från föräldrarnas sida kunde också bestå i att de utförde uppgifter som ingick i det specialpedagogiska åtgärdsprogrammet, vanligtvis att de läste med barnen dagligen, lyssnade på dem när de läste och såg till att de gjorde en given skrivuppgift i anslutning till det lästa. Det förekom att föräldrar hade gått ner i arbetstid för att på olika sätt kunna hjälpa sina barn med skolarbetet.

Skolans beskrivning av den specialpedagogiska verksamheten som karakteriserad av mångfald, flexibilitet och variationsrikedom återspeglades också i den förhållandevis stora bredden i föräldrarnas beskrivning av vilka insatser som gjorts för barnen i studien. Några föräldrar uttryckte direkt att de upplevde att skolans insatser präglades av kreativitet och flexibilitet när det gällde att stödja barnet på olika sätt. Det fanns emellertid också enstaka föräldrar som menade att det stöd skolan erbjudit inte varit adekvat i relation till de svårigheter barnet befann sig i. Betraktar föräldrar svårigheterna som huvudsakligen strukturellt betingade och skolrelaterade och de insatser som erbjuds enbart är individriktade finns naturligtvis en risk för motsättningar som kan vara svåra att överbygga.

Föräldrarna såg överlag positivt på de specialpedagogiska insatserna och var nöjda med det stöd barnen fick. De beskrev i mycket positiva ordalag de resurser som satts in, den kompetens de mött och det engagemang skolan visade för deras barn. De uttryckte också stor tacksamhet över att barnet erbjudits stöd. Det innebar naturligtvis inte att de inte också kunde ha kritiska synpunkter och t.ex. mena att stödet borde ha satts in tidigare, att det borde varit mera omfattande eller att informationen mellan skola och hem kunde ha fungerat bättre. Några föräldrar hade också funderingar kring specialundervisningens konsekvenser för barnens självkänsla såväl i termer av att barnen kunde uppleva att de inte dög, som i termer av att det kunde upplevas som stigmatiserande att lämna klassrummet för att gå till specialundervisning. Andra föräldrar underströk tvärtom att de upplevde att skolans sätt att arbeta med specialundervisningen medförde att barnen inte kände sig utpekade.

Endast i ett fall, där problemen inte rörde någon form av inlärningssvårigheter utan snarare beteende- och kamratsvårigheter var föräldrarna inte nöjda. De menade att även om de generellt var positiva till att barnet erbjöds stöd, var de insatta insatserna inte var adekvata och de såg helst att det specialpedagogiska stöd barnet fick nu skulle upphöra.

Majoriteten av föräldrarna menade emellertid också att stödet haft positiva effekter, att barnet utvecklats positivt, på ett bättre sätt klarade att t.ex. läsa, skriva eller räkna, och nu behövde stöd i mindre omfattning än tidigare. I de fall föräldrarna inte sett effekter, rörde det dels barn där stödet inte ansågs adekvat, dels barn med mera omfattande inlärningssvårigheter eller utvecklingsförseningar. I de senare fallen kunde föräldrarna ha olika förväntningar och därmed olika syn på stödets effektivitet. Betraktade man stödet som avsett att möjliggöra skolgång i klassen, upplevde man det som den nödvändiga förutsättning som lett till det önskade resultatet. Hade man emellertid förväntningar på att det specialpedagogiska stödet skulle kompensera för svårigheterna eller att barnet med hjälp av stödet alltmer skulle närma sig klasskamraternas prestationsnivå var risken stor att man inte såg förväntade effekter.

Samtidigt som flera av föräldrarna beskrev att de initialt haft svårt att ta till sig skolans konstruktion av deras barn som elever i behov av särskilt stöd uttryckte de också både tillfredsställelse och stor tacksamhet över det stöd som erbjöds. Det gällde även de föräldrar som var kritiska till stödets utformning. I beaktande av den beroendeställning, som föräldrarna men kanske framför allt eleverna befinner sig i, i relation till skolan, kan man fråga sig om det är möjligt för föräldrarna att beskriva eller ens uppleva något annat än tacksamhet inför vad skolan gör för deras barn.

I föräldrarnas sätt att uttrycka sig kunde också den ojämlika relationen i fråga om makt, kunskap och inflytande som föräldrarna kunde uppleva i förhållande till lärarna och skolan framträda. Flera föräldrar uttalade sig i termer av att de ansåg att det var lärarna som var experterna och att de litade på lärarnas bedömningar. Samtidigt beskrev flertalet av dem att de ändå kände att de haft inflytande över de beslut som fattats. Men även om några hade både synpunkter och önskemål när det gällde de specialpedagogiska insatserna för barnen menade de att de i kontakterna med skolan tonade ner dessa för att inte framstå som ”den där hemska mamman som gör det ännu värre för läraren” eller komma och ”kräva orimliga saker”.

3.3 Lärarnas berättelser

Syftet med intervjuerna som genomfördes med klass- respektive speciallärare/pedagoger var i första hand att försöka få bild av hur den specialpedagogiska verksamheten är utformad på den aktuella skolan men också hur pedagogerna såg på elevernas skolsvårigheter och orsakerna bakom.

Lärarnas beskrivningar av skälen till att elever får specialundervisning på den aktuella skolan varierade alltifrån att de ”stavar väldigt illa” till att deras svårigheter hade diagnostiserats som ADHD, DAMP eller dyslexi.

Problembilden för de tio eleverna som ingår i studien dominerades av inlärnings- och koncentrationssvårigheter i varierande grad. I några fall nämndes också beteendeproblem som en del i problembilden, vilket bl.a. betecknades som ”avsaknad av impuls kontroll”. De inlärnings svårigheter som nämndes var i första hand läs- och skrivsvårigheter. Problemen konkretiserades med att eleverna blandar ihop bokstäver, deras texter är oläsliga och att progression saknas. I två fall handlade det om generella inlärningsproblem som ansågs bero på bristande kognitiv förmåga och där även särskoleplacering hade diskuterats som ett alternativ.

Behovet av extra stöd bottnade, enligt lärarna, ofta i att eleverna hade svårt att koncentrera sig i klassrumssituationen. Det handlade om elever som hade behov av en ”mer personlig genomgång” och stort behov av lugn och ro omkring sig för att kunna ta till sig undervisningen. Flera lärare med lång erfarenhet hävdade med bestämdhet att koncentrationsproblemen hade ökat generellt och att allt fler barn hade svårt för att koncentrera sig i klassrumssituationen. Om detta beror på att det i dag rent allmänt är mer väsen och oro i skolan och fler elever i rörelse i klassrummen än tidigare eller på att dagens barn är mer splittrade och därför har svårare att koncentrera sig än tidigare generationer förblev en öppen fråga.

Svårigheterna att koncentrera sig ansågs delvis ha sin grund i en socioemotionell problematik. Det var för övrigt en problematik som förorsakade lärarna störst huvudbry och som många kände sig mer eller mindre handfallna inför.

Att många elever relativt sett får särskilt stöd i sin läs- och skrivutveckling förklarades delvis med att man på skolan hade valt att särskilt prioritera barnens språkutveckling.

Skolsvårigheterna beskrevs i ett fall som en oförmåga att ”sätta igång sig själv”, ta ansvar och arbeta självständigt. Denna oförmåga bidrog till att

eleven behövde i det närmaste kontinuerlig hjälp och stöd, något som klassläraren inte bedömde att hon hade möjlighet att ge.

Lärarnas tankar och funderingar kring varför vissa barn behöver extra stöd kretsade kring tre övergripande teman eller förklaringsmodeller, en mer individrelaterad, en skolrelaterad och en med fokus på det rådande samhällsklimatet och tidsandan.

I den mer individrelaterade framhölls barnets mognadsgrad och intresse för olika uppgifter eller ämnen i skolan som en delförklaring till skolsvårigheterna och behovet av extra stöd. Man konstaterade också att vissa elever ”behöver träna mer än andra” och att de är olika ”snabba”. I de fall det fanns en diagnostiserad dysfunktion framhölls denna som förklaring till skolsvårigheterna. Att en del barn får problem och ”inte kan” har menade lärarna, ofta sin grund i ett dåligt självförtroende. Och det, påpekade man, bidrar inte sällan föräldrarna till genom att ställa alltför höga krav.

Den andra förklaringsmodellen som berördes var mer skolrelaterad och handlade i huvudsak om hur man från skolans sida hade valt att organisera verksamheten och utnyttja befintliga resurser. Att många elever får problem i skolan relaterades bl.a. till klasstorleken. Det alltför stora antalet elever i klasserna skapar inte bara mer oro utan också mindre lärartid och uppmärksamhet till var och en enligt lärarna.

I ett par fall berörde lärarna även den egna kompetensen och det egna arbets sättet som en förklaring till hur behovet av specialundervisning såg ut. I en av klasserna fanns t.ex. ingen elev som fick specialundervisning i matematik medan fem regelbundet fick särskilt stöd i läsning och skrivning. Läraren förklarade själv skillnaden i behov av stöd i de olika ämnena med att eleverna tyckte det var roligt med matematik. Hon berättade samtidigt att hon själv också tyckte det var lättare och roligare att hantera matematiksvårigheter. Vad som är orsak och verkan här är naturligtvis omöjligt att uttala sig om, men att pedagogens kompetens och intresse för olika ämnen och arbetsmetoder har betydelse kan man naturligtvis inte bortse från.

I lärarnas beskrivningar av vad som låg bakom skolsvårigheterna och behovet av särskilt stöd återkom även mer samhällsrelaterade förklaringar. Att barn och ungdomar har allt svårare att koncentrera sig tillskrevs utöver skolrelaterade förklaringar, det uppskrivade samhällsklimatet. Det påverkar inte bara barnen utan även föräldrarna och hela familjesituationen. I detta sammanhang aktualiserades bl.a. elevernas fritidsaktiviteter och höga mediekonsumtion som ansågs ta mycket tid och ork. Det är mycket som ska hinnas med och upplevas efter skoldagens slut. En lärare uttryckte det: ”En del barn fixar det, men inte alla och det märks i skolan.” Att fritidsaktiviteterna kan

utgöra ett stressmoment var för övrigt något som även eleverna själva vittnade om (Jönsson & Tvingstedt, 2002).

En konsekvens av det uppskruvade tempot i samhället, som en av pedagogerna med lång lärarerfarenhet hade registrerat, var att föräldrar har allt mindre tid för att låta sina barn ta egna initiativ och själva pröva sig fram i sin egen takt. Barn ska hinna med och uppleva så mycket på bekostnad av tiden för bearbetning och reflektion av alla intryck och erfarenheter.

Sociala problem i familjerna, skilsmässor och inte minst föräldrarnas uppskruvade arbetstempo bidrar också till att en del barn saknar arbetsro och ”sackar efter”, som en lärare uttryckte det.

Föräldrarnas syn på kunskap och lärande och deras förväntningar på sina barn nämndes också som en bakomliggande orsak till en del skolsvårigheter. Föräldrar som inte vill eller kan acceptera att deras barn har problem av något slag gavs som exempel. De är angelägna om att visa upp en acceptabel fasad och där ingår inte barn med skolsvårigheter. Genom sitt agerande förstärker de många gånger elevens problem.

Det fanns en stor enighet bland pedagogerna om att många barn i dag är överstimulerade och har stora krav och förväntningar att leva upp till. Mycket av detta, betonade man, utgör omständigheter utanför skolans ramar och möjligheter att styra. Men trots det lastas inte sällan skolan för dess konsekvenser eftersom de uppmärksammas och blir tydliga i skolan.

I lärares beskrivningar av skolsvårigheterna finns inga spår av ett ensidigt absolut synsätt på svårigheterna utan mer något som skulle kunna betecknas som relativt. Orsakerna bakom skolsvårigheterna som lärarna beskriver utgörs av flera olika samverkande faktorer på såväl individ- som skol- och samhällsnivå.

De specialpedagogiska åtgärderna som lärarna beskrev, omfattade ett spektrum av olika insatser och stöd såväl inom som utanför klassens ramar. Insatserna riktade sig i första hand till de elever för vilka det tagits ett formellt beslut om extra stödåtgärder. Vid sidan om dessa formellt beslutade insatser förekom även allmänna stödinsatser, som vände sig till alla elever som gick i årskurs fem eller sex och som upplevde att de behövde tillfälligt extra stöd inom något moment. Insatsen som gick under benämningen ”Öppet Hus” vände sig således inte bara till de elever som hade bedömts vara i behov av särskilt stöd, utan även till de vars svårigheter var av mer tillfällig art inom något specifikt område. Elever som t.ex. hade varit borta från den ordinarie undervisningen en tid eller som av andra skäl hade kommit efter och tyckte

att de behövde repetera något moment hade här möjlighet att få tillfälligt extra stöd. Tanken bakom denna undervisningsform var att avdramatisera specialundervisningen och samtidigt utnyttja tillgängliga resurser mer effektivt.

Den specialpedagogiska verksamheten som enbart riktar sig till de elever som skolan hade bedömt var i behov av särskilt stöd omfattade såväl undervisning utanför klassrummet som skedde i grupp eller enskilt som specialundervisning i klassrummet. De olika organisationsformerna kombineras i olika omfattning beroende på elevernas behov och undervisningssituationen i klassen.

Att den enskilde elevens behov ska styra omfattningen och utformningen av det specialpedagogiska stödet var alla eniga om. Det medgavs samtidigt i ett par fall att den specialpedagogiska verksamheten utanför klassrummet, som riktade sig till elever med beteendeproblem, var en välkommen avlastning för såväl klassen som klassläraren. Elever med beteendeproblem tar, enligt lärarna, oproportionerligt mycket av lärarens tid och uppmärksamhet i anspråk och det blir på bekostnad av de övriga eleverna, särskilt de som inte gör något väsen av sig men som behöver uppmärksamhet.

En del av de stödåtgärder som nämndes bygger på föräldrasamverkan. En sådan åtgärd som beskrevs av flera lärare och som man menade hade gett goda resultat var den s.k. ”Enminutersläsningen”, som innebar att eleven läste högt för föräldern en minut om dagen och skrev ner de två första meningarna som de läst med skrivstil i en skrivbok.

Samtalen kring vad klasslärarna gjorde för att underlätta för elever med behov av särskilt stöd i den vanliga klassrumssituationen handlade om att individualisera undervisningen och anpassa kraven som ställdes på eleven. Som exempel gavs att man använde läromedel med enklare text, lade in stödtyper när det fanns extra resurs i klassen och minskade svårighetsgraden och antalet uppgifter till eleverna.

Att kunna organisera specialundervisningen på olika sätt, d.v.s. såväl inom som utanför klassen samt komplettera med olika former av mer eller mindre allmänna stödinsatser beskrevs som en styrka och ett sätt att möta olika behov och krav från såväl elever som personal. I vilken utsträckning man från klasslärarnas sida önskade specialpedagogiskt stöd inom respektive utanför klassen varierade något. Det fanns således de som förordade mer specialpedagogiskt stöd inne i klassrummet och andra som uppfattade att specialundervisningen fungerade bäst utanför klassrummet.

Grundinställning bland såväl specialläraren/pedagogerna som skolledningen var att så långt möjligt försöka tillgodose de önskemål som förekom, vilket man av lärarnas beskrivningar att döma lyckats ganska väl med. Merparten av lärarna var nöjda med den specialpedagogiska verksamheten på skolan. Önskemålen om att förlägga delar av specialundervisningen utanför klassrummet uttrycktes vanligtvis i termer av elevens behov av lugn och ro och behov av en ”lite annorlunda träning”, som lärarna inte bedömde fungerade lika bra i klassrummet. I de fall det handlade om vad några beskrev som ”mer allmän hjälp av specialläraren” förordades vanligtvis specialundervisning i klassrummet.

Frågan om specialundervisningen skulle ske i eller utanför klassrummet styrdes således i första hand av, som en pedagog uttryckte det, ”vad som gör mest nytta” och det kan, menade hon variera en hel del. Det fanns emellertid även inslag av ideologiska ställningstaganden i synen på det specialpedagogiska stödet. Tveksamheten riktade sig i första hand mot att undervisningen sker utanför klassrummet vilket riskerar att stigmatisera eleven och motverka toleransen för det som är ”annorlunda”.

De intervjuade pedagogerna var alla medvetna om att undervisning utanför klassrummet kunde vara en riskfaktor för utanförskap och man försökte också på olika sätt minimera risken. Vid sidan om att varva olika specialpedagogiska organisationsformer och att erbjuda alla elever stödinsatser med syfte att bl.a. avdramatisera specialundervisningen och göra det hela mindre ”konstigt” och utpekande, betonades frivillighet och att eleven själv upplever behov av stöd. Detta ansågs också vara grundförutsättningar för att stödet ska kunna bli meningsfullt. En av lärarna uttryckte att: ”... man vill att han ska liksom längta”. I några fall försökte man åstadkomma ”längtan” genom att eleverna fick göra uppehåll i specialundervisningen. I andra fall frågade man eleverna om de ville arbeta i klassrummet eller gå till specialundervisningen. Det fanns från lärarens sida en stor tilltro till elevernas förmåga att själv bedöma och ta ansvar för sitt lärande.

Lärarna gav överlag en mycket positiv bild av arbetsklimatet på skolan, vilket delvis tillskrevs den relativt nya ledningen på skolan som bl.a. hade en tillåtande attityd till mångfalden avseende hur man valde att arbeta med t.ex. elever i behov av särskilt stöd. Här är, som en lärare uttryckte det, ”högt i taket och plats för olikheter”. Atmosfären på skolan sammanfattades med att alla arbetar mot samma mål men med lite olika verktyg och det tillåts.

Av intervjuaren att döma fanns det en informell och mer eller mindre kontinuerlig dialog mellan klasslärare och speciallärare/pedagoger. Man träffas nästan dagligen i personalrummet och pratar om stora och små problem. Det

fanns också en uttalad ambition från flertalet av de intervjuade klasslärarna och specialläraren/pedagogen om att hålla varandra informerade om vad man planerar i klassen och försöka arbeta med samma ämne och frågeområden i klass- respektive specialundervisningen i den utsträckning det var möjligt. Det fanns också en informell regel bland lärarna att aktiviteter som att se på film eller göra studiebesök aldrig fick förekomma då någon elev hade undervisning utanför klassrummet.

I beskrivningarna förekom flera exempel på flexibilitet och att lärarrollerna inte var fastlåsta. Även om det traditionella mönstret dominerade, d.v.s. att specialläraren/pedagogen i första hand arbetade med de elever som behövde extra stöd fanns det flera exempel på att man inte var främmande för ett omvänt arbetssätt. Det innebar att specialläraren tog sig an de elever som hade kommit lite längre i skolarbetet medan klassläraren arbetade med dem som behövde extra stöd. Ett annat exempel på flexibilitet och prestigelöshet som gavs var att en klasslärare som inte hade Ma/No i sin lärarbehörighet bad specialläraren ta vissa sådana genomgångar i klassen. Flexibiliteten inom den specialpedagogiska verksamheten var för övrigt något som flera av klasslärarna spontant lovordade och menade var kännetecknade för verksamheten på skolan.

Det sätt som man utnyttjade specialläraren/pedagogen på hade många gånger karaktären av att "Fånga problem i flykten". Det kunde vara en lärare som bad specialläraren att förklara något moment lite extra för en elev, då läraren befarade att hennes förklaring inte hade nått fram. Det handlade inte sällan om ganska små specialpedagogiska insatser, en kort repetition eller en annan vinkling på problemet, som inte krävde så mycket planering eller formalia men som kunde ge en viktig skjuts framåt. Arbetssättet underlättades av att man arbetade nära varandra och hade naturliga gemensamma mötesplatser, där man på ett prestigelöst sätt kunde ta upp problem man brottades med.

De framträdande dragen i specialpedagogiska verksamheten som lärarna lyfte fram, d.v.s. hur man arbetar med elever i behov av särskilt stöd och hur man tänker kring verksamheten kan sammanfattas under några begrepp nämligen mångfald och flexibilitet, föräldraengagemang och föräldrasamverkan samt nära kontakt och samverkan mellan olika personalkategorier.

Föräldrarnas engagemang i sina barns skolgång och krav på såväl skolan som barnen var ett tema som återkom i samtalen med pedagogerna. Engagemanget uppfattades emellertid till övervägande del som något positivt och dialogen med föräldrarna beskrevs vanligtvis som öppen och välfungerande. Den kritik som riktades mot föräldrarna var att de ibland hade svårt att förstå och acceptera att deras barn var i behov av extra stödinsatser. Det förekom

föräldrar, även om de tillhörde undantagen, som tackade nej till erbjudanden om särskilt stöd till sitt barn. Det motiverades i regel med att de var rädda för att barnet skulle få en stämpel på sig. Grundinställningen som dominerade bland föräldrarna var emellertid att ”all hjälp vi kan få vill vi ha”. Det förekom även föräldrar som själva vände sig till skolan och uttryckte önskemål om stödinsatser för sina barn. Det grundar sig vanligtvis på att de hört om andra barn som hade fått stöd eller att de inte tycker sig se någon progression skolarbetet och kände oro för hur barnet ska klara sig högre upp i skolan.

Föräldrarnas engagemang i sina barns skolgång ledde inte enbart till att de ställde höga krav på sina barn utan också på skolan. De var samtidigt själva också mycket delaktiga i sina barns skolarbete och tog stort ansvar för det ”skolarbetet” i olika former, som skolan i överenskommelse med föräldrarna och barnen ålade hemmet att följa upp. De backade upp sina barn mycket och hjälpte till med läxor och ibland kan det, menade en del lärare, bli för mycket.

4 Specialpedagogik i en åldersblandad organisation

4.1 Elevernas berättelser

Eleverna som ingår i studien är som nämnts utvalda för att de hade behov av eller erhöll specialundervisning. I den tolkning av elevernas berättelser som ges nedan tas elevernas svårigheter till utgångspunkt. Först diskuteras svårigheternas karaktär, därefter elevernas sätt att se på och ibland förklara svårigheternas orsaker och slutligen de åtgärder som vidtogs för att råda bot på svårigheterna.

Man kan dela in de svårigheter eleverna tog upp i sådana som är relaterade till olika skolämnen, sådana som har med kamratrelationer att göra och de som mer handlar om att eleverna inte kan bete sig som förväntas av dem. Svenskämnet i allmänhet och läsningen i synnerhet vållade ibland eleverna problem. Att skriva kunde också vara svårt, likaså att förstå den svenska grammatiken. Stavningen var ibland en stötesten. Närmare än så beskrev eleverna inte svårigheterna med svenskämnet. Det kan dock noteras att några elever också hade vissa svårigheter att berätta överhuvudtaget, d.v.s. med den muntliga framställningen, vilket framgick vid intervjuerna.

Ingen av eleverna nämnde något om att de hade problem när det gällde tala eller lyssna, vilket kan antyda att den muntliga framställningen inte betraktades som något som skolan undervisade om eller som skolan bedömde. Matematiken var problematisk för några elever. Särskilt svårt var att räkna när tiden var begränsad. Multiplikationstabellen vållade problem för en elev som gick sitt sjunde skolår. Att räkna med en uppskriven tabell vid sidan om sig var inte tillåtet. Det var alltså främst svensk- och matematikämnena som var besvärliga enligt eleverna.

Eleverna berättade ibland om bråk och bus, men på ett lekfullt sätt och med ett leende i mungipan. Det förefaller inte som om de generellt kände sig illa omtyckta av sina kamrater. Tvärtom antyder berättelserna ofta att kamratrelationerna var goda.

En pojke hade dock haft stora problem med sina kamrater. Han blev slagen och vågade inte vara ute på rast utan att den assistent som tilldelades honom

var med. Hans problem hade börjat redan på dagis, vilket föranledde att han istället vistades hos en dagmamma. Hans berättelse är unik.

Ett dilemma, som beskrivits i en tidigare studie, är den problematik som kan uppstå då en elev ”stannar kvar” medan kamraterna ”går upp”, t.ex. genom att en elev stannar kvar på lågstadiet i fyra år medan kamraterna fortsätter sitt fjärde år på mellanstadiet (Holmberg, 1999). De elever som ingår i vårt urval upplevde dock inte specifikt sådana problem i samband med att de stannade kvar.

En pojke berättade om regelrätta slagsmål. Han menade att han kunde bli riktigt arg och sen slå. Han tycks p.g.a. av sitt utagerande ha haft svårt att få kamrater på den skola han gick tidigare. Under intervjun var han splittrad och okoncentrerad, men han talade gärna och samtalet tog nästan en timme i anspråk.

Ett mildare sätt att uttrycka att man ibland kunde komma i konflikt med sina kamrater använde en pojke, när han sa att han kunde vara lite svår att komma överens med. Övriga elever verkade trivas bra med sina kamrater i skolan. Att många barn redan kände varandra från dagis före skolstarten underlättnade denna, även om viss blyghet och nervositet förekom inför och vid den första skoldagen.

Sammanfattningsvis konstateras att eleverna inte har uppehållit sig vid svårigheter i skolan i någon högre grad. Även om de alltså av sina lärare betraktats som i behov av specialundervisning ger det sammantagna intrycket i elevernas berättelser inte bilden av ”elever i svårigheter” i första hand. De flesta eleverna tyckte att de var bra, och trodde att kamraterna och lärarna också tyckte att de var bra. Citatet ”Jag tycker jag kan en hel del. Men inte så jättebra tycker jag att jag är”, sammanfattar väl elevernas uppfattningar av sig själva.

De olika typerna av svårigheter hänger samman med barnens förklaringar till varför de förekom. Främst är det svårigheter med inläringen i allmänhet och ämnena som eleverna hade tankar kring.

Först tas några allmänna skäl till att det kan vara svårt att lära sig i skolan upp.

Om något var tråkigt var det svårt eller tvärtom, sa eleverna. För en elev var skolan så tråkig att han helst inte ville gå dit alls.

Att svårigheterna kunde bero på att arbetsron inte var den bästa tog en elev upp. Det måste vara ordning för att man ska lära sig något, menade hon.

Ibland fick man vänta ”jättelänge” på att få hjälp, vilket också gjorde att det var jobbigt att lära.

Ytterligare ett skäl som nämns var täta lärarbyten.

Ett annan orsak till att inläringen försvåras kunde vara att eleven ”inte fick hem läxorna”. En elev berättade att föräldrarna hade reagerat och att läxorna därefter kom hem. I ett fall berättade en elev om att han inte gjorde de läxor han fick.

En elev sa att han hade dyslexi, vilket orsakade hans problem med läsningen. Han blev trött i ögonen. Hans läsinläring försenades onödigt länge, då man från skolans sida inte hade noterat hans dyslexi, ansåg han. ”För dom trodde bara att jag var lite omogen.”

En elev hade förklaringar till varför kamraterna behandlade honom illa. Dels trodde han att kamraterna var avundsjuka på honom av olika skäl, dels att de inte tyckte om hans utseende. Han blev kallad ”fetknopp” och ”fatso”. Dock berättade han att vid intervjutillfället att han nu under sitt femte skolår hade det bra i skolan.

Att eleverna inte berättade mycket om orsaker till svårigheter kan hänga samman med att de inte upplevde svårigheterna som särskilt allvarliga.

Intressant när det gäller det extra stöd eleverna fick är att se hur olika typer av svårigheter möttes i skolan av olika hjälpinsatser. Igen må poängteras att det är elevernas berättelser som här ger innehållet, att det är eleverna som beskriver hjälpen.

Ett sätt att ge eleverna hjälp med inläring i den åldersblandade organisationen är att de får ytterligare ett år på sig på låg- eller mellanstadiet. De stannar kvar.

En studie gjordes rörande elever ur den första barnskolegruppen i den åldersblandade skolan som stannade kvar. I denna konstaterades att planerna för och innehållet i det ”extra” året inte alltid tillförde något som var specifikt för den enskilde eleven. Det bör dock påpekas att den flexibla organisationen då var ny (Holmberg, 1999). Det förefaller emellertid som om de elever vi nu studerar inte heller fick ta del av en undervisning under det extra året som var speciellt planerad för just dem. En elev berättade att hon arbetade med detsamma som övriga kamrater ”i femman” gjorde, trots att hon stannat kvar. Det kan noteras att eleverna hade helt klart för sig vilken årskurs de tillhörde, trots att grupperna var åldersblandade. Eleven sa inte att hon gick ett år till på mellanstadiet utan just att hon gick i femman i stället för i sexan. Hon gick alltså i femman under sitt sjätte skolår. Det verkar som

om undervisningen i vissa grupper liknade den gamla skolans B-form. I hennes grupp om 30 elever delades barnen in i en grupp med yngre och en grupp med äldre elever.

I en annan undervisningsgrupp stannade, enligt en pojke, alla treor kvar ett extra år. Själv hade han problem med matten, närmare bestämt med ”gång-er”. Det kan dock knappast betraktas som någon speciell hjälp att han stannade kvar, när alla andra som gått tre år på lågstadiet också gjorde så. Själv sa eleven att ”man ska egentligen gå här nere i fyra år”.

Det förekom att vissa barn fick hjälp av speciallärare. Eleverna använde dock inte ordet speciallärare. En elev med diagnostiserad dyslexi gick under en sexveckorsperiod en gång varje vecka till en speciallärare och tränade läsning och skrivning. På frågan om han skulle fortsätta sa han att specialläraren inte hade tid. Många andra elever behövde hjälp. Han skulle vilja ha hjälp också i fortsättningen men uttryckte sig anspråkslöst: ”Ja, det hade ju inte varit fel.”

En annan elev berättade att han gick till en ”tant”. Där läste, skrev och rimmade han på ord. Han var vid dessa tillfällen i en grupp med tre elever.

På en av skolorna fanns en speciallärare, som eleverna kunde få hjälp av i matematik och svenska. En av eleverna gick dit fyra gånger i veckan.

Barnen berättade att de hade flera lärare. Det verkar som om lärartätheten i allmänhet var stor i de åldersblandade grupperna. Vid införandet av den åldersblandade skolformen arbetade speciallärarna på samma villkor som klasslärarna i arbetslagen och tanken var att speciallärarnas kompetens skulle användas som en resurs i arbetslaget (Holmberg, 2002a). Som nämndes riktades kritik mot detta och som framgår av barnens berättelser fanns åter lärare som tog sig an elever i mindre grupper och gav speciell hjälp.

Ibland fick eleverna stöd av sina föräldrar med skolarbetet hemma. Främst gällde detta läsningen. I något fall förekom denna läsning som en typ av ”läxa” som eleven och mamman ofta gjorde tillsammans. I ett annat fall läste en pojke och hans pappa tillsammans en bok, som pappan läst som barn. En annan modell användes för en elev som hade svårt med matematiken. Där ”kryssade” mamman i en lapp om hon ansåg att hennes barn behövde särskild hjälp med något moment.

Även kamrater kunde ge stöd åt varandra. En elev berättade om en yngre kamrat som hjälpte till inte bara med svårigheter relaterade till inläring utan också i andra sammanhang. En duktig elev kunde vara en elev som har möjlighet att ge sina kamrater hjälp, menade en flicka, som just hade en sådan duktig kamrat.

En elev fick, som nämnts tidigare, hjälp av en assistent redan under förskoletiden. Han hade problem med kamraterna. Det föreföll som om han var regelrätt mobbad. Assistenten hade som uppgift att se till att eleven inte for illa på rasterna, berättade pojken. Vid intervjutillfället hade pojken börjat på mellanstadiet och kamratproblemen upphört.

Inga andra elever berättade om insatser i samband med kamratproblem, vilket inte är konstigt, då den allmänna bilden är att barnen kom väl överens med varandra.

Ingen elev berättade att särskilda insatser av psykolog eller kontakter med barnpsykiatri förekom vid intervjutillfället, möjligen med undantag av den elev som fick sin dyslexi diagnostiserad utanför skolan. Sådana kan naturligtvis ha ägt rum ändå. Analyserna av föräldrarnas och lärarnas berättelser kan komma att komplettera barnens härvidlag.

Sammanfattningsvis kan konstateras att de tio elever som intervjuades förefaller ha en positiv självbild. Även om de togs ut för intervjuer p.g.a. av att de fick eller upplevdes ha behov av att få specialundervisning var det inga nedslagna skolelever vi mötte. De verkade inte koppla svårigheter i skolan till sin egen person på ett sätt som gjorde att tyckte de var mindre värda än övriga elever. Ofta verkade det som om de ansåg att skolan inte hade gett dem det stöd som de var berättigade till. I något fall nämndes att kamrater var orsaken till svårigheterna. Tio elever, som för det mesta verkade nöjda med sig själva, med sin skola och med sina kamrater, berättade.

De intervjuade eleverna angav som förklaringar till svårigheter avseende prestationer att inga läxor gavs, att de inte fick adekvat hjälp, att ordningen i klassrummet brast och att lärare byttes ut för ofta. Orsakerna hänfördes alltså till förhållanden i skolan.

När det gäller beteenderelaterade svårigheter såg eleverna mer till sin egen person. Att man själv var arg, stirrig och kunde vara svår att komma överens med tog några elever upp. En elev tog också upp att hans utseende skulle kunna ha varit en av anledningarna till att han tidigare mobbades av skolkamrater.

Man skulle alltså kunna säga å ena sidan att om eleverna upplevde svårigheter sågs dessa oftast som ett resultat av att skolan i någon mening brustit. Förklaringarna står alltså att finna på en relationell eller kanske t.o.m. institutionell och inte på en individuell nivå. Å andra sidan upplevde eleverna inte svårigheter i skolan som särskilt allvarliga.

Det flexibla arbetssättet baserat i eget arbete, möjligheten att gå ett extra år i skolan och lärartätheten kunde medverka till att elevernas berättelser ofta var positiva. Den åldersblandade organisationen medverkade måhända till att avvikelser betraktades som det normala och till att eleverna kunde arbeta i sin egen takt med bibehållen positiv självbild.

Den hjälp som de barn som stannade kvar fick var emellertid tid, vilket för tanken till ett betraktelsesätt, där skolsvårigheter relateras till den enskilde eleven. Det enskilda barnet ska mogna och få fler tillfällen att lära sig.

4.2 Föräldrarnas berättelser

Först kan konstateras att föräldrarnas berättelser är mer nyanserade än elevernas. Ett skäl kan naturligtvis vara de vuxnas språkliga överlägsenhet. Mer intressant är dock att fundera över andra skäl, t.ex. att det faktiskt kan vara så att föräldrarna var mer oroliga över svårigheterna än vad barnen själva var. Som vi såg var barnen i den åldersblandade organisationen i stort sett nöjda med sig själva och sin skolgång. De förföll inte oroliga över eller nedslagna av svårigheter. De hade för det mesta trevligt i skolan och trivdes med den och sig själva.

Främst vållade läsningen svårigheter enligt föräldrarna, som berättade om sin oro och om försök att förmedla den till lärarna. Inte alltid tyckte föräldrarna att de lyckades härmed.

Intressant att notera är att ingen förälder talade om kognitiva svårigheter eller om svag begåvning. När förklaringarna fanns på en individuell nivå uttrycktes de ofta utifrån en diagnos, t.ex. DAMP och dyslexi, eller med svävande ordalag som ”omognad”.

I enstaka fall funderade föräldern över sitt föräldraskap, förhållanden i familjen och relationer till syskon i samband med att de talade om elevernas svårigheter.

De allra vanligaste orsakerna till att barnen hamnade i svårigheter ansågs vara kopplade till det bemötande barnet fått i skolan. Man skulle kunna säga att föräldrarna oftast anslöt sig till den officiella diskursen, som innebär att skolan ska ta hand om alla barn och vara bra för alla barn. Föräldrarna reagerade när de såg att vackra ord inte alltid motsvarades av vardagens realitet i skolan. De var ofta mer benägna att tala om orsakerna till elevernas svårigheter som institutionella än individuella, helt i linje med den retorik som gällde vid införandet av den åldersblandade organisationen. Även de föräldrar som antydde att barnen bar svårigheterna med sig in i skolan krävde, att

skolan agerade så att barnet fick hjälp med dem, helt i enlighet med de dokument som sammanfattade visionerna om barnskolan. Där utlovades att *alla* barn skulle få den hjälp som de behövde i den nya skolan. Att barnen hamnade i svårigheter i den nya organisationen eller inte fick det stöd som föräldrarna tyckte behövdes gjorde att föräldrar kände sig besvikna.

Som framgått och tidigare tagits upp hade några av barnen svårigheter av skilda slag. För en elev var transporterna till skolan problematiska. Föräldrarna kunde inte varje dag lämna och hämta sitt barn. Skolan ligger i en landsortskommun och skolskjutsar fanns naturligtvis. Dock visade det sig ibland vara svårt att arrangera så att dessa passade det enskilda barnet. I ett fall fick eleven åka taxi hem från skolan tre dagar i veckan, en lösning som mamman var mycket belåten med.

För vissa elever tillskapades möjligheten att knyta närmare kontakt med en vuxen person på skolan. För den eleven som hade koncentrationssvårigheter och som ibland blev arg och aggressiv anställdes en assistent. Successivt kunde assistentens tid med barnet skäras ner och vid övergången till mellanstadiet behövdes inte längre detta stöd. En elev som var blyg och osäker fann trygghet i förskolläraren som arbetade i gruppen i barnskolan. En fritidspedagog fick särskilt ansvar för en elev med DAMP-diagnos.

Betydelsen av ordning och reda, lugn och ro för att barn med koncentrations- svårigheter ska kunna arbeta i klassrummet tog flera föräldrar upp. Den lärare som gjorde klart för sina elever vilka regler som gällde och som hade förmåga att upprätthålla ordningen i klassrummet fick beröm. En mamma berättade att hennes son mådde bra av ”klara besked”. Sonen hade tidigare arbetat i en klassrumsmiljö, där barnen fick springa runt, där böcker låg än här än där, enligt mamman. Sedan eleverna fick var sin bänk och hade bestämda platser i klassrummet blev allt bättre. Också det fria arbetssättet, där barnen arbetade efter egna planeringar, som ibland tillämpas i skolorna i den åldersblandade organisationen, hade mamman en del att invända mot.

En förälder hade via egen fortbildning, kontakter med intresseorganisation och genom konsekvent dokumenterande av barnets skolarbete så småningom tyckt sig ha underlag för att kräva aktioner och insatser från skolan, vilka också sattes in.

Den elev som enligt föräldern hade DAMP fick nu hjälp som inte tidigare erhållits på den skola barnet kom ifrån. Föräldern var mycket nöjd med kontakterna med skolpersonalen, som ägnade barnet mycken omtanke och uppmärksamhet. Barnet tyckte om sina nya lärare, något som, enligt föräldern, personalen skulle vara ”stolta över”. Den nya situationen hade också medfört

att föräldern hade fått tid och ork att tänka lite på sig själv, något som naturligtvis i förlängningen också gynnade barnet.

I en genomgång av resursers betydelse för pedagogiska resultat skriver Gustafsson och Myrberg (2002, s. 170):

Huvudslutsatsen från vår genomgång är följaktligen att lärarkompetensen är den enskilt mest betydelsefulla faktorn för elevernas resultat.

De kunskaper och den kompetens som föräldrarna ansåg att eleverna hade rätt att få rörde inte bara själva undervisningsprocessen. Lärarnas förmåga att samarbeta, att organisera skolarbetet, att se till att ”ordning och reda” rådde i undervisningsgrupperna, att lämpliga läromedel finns att tillgå o.s.v. togs också upp.

Det fanns emellertid också föräldrar som ansåg att lärarnas kompetens inte var tillräcklig för att hjälpa elever i svårigheter på ett optimalt sätt. Ett missnöje med den kompetens rörande t.ex. läs- och skrivsvårigheter som fanns att tillgå fördes fram. Lärarutbildningen måste därvidlag ta sitt ansvar, menade en förälder.

Föräldrarna insåg emellertid att lärarna hade en komplicerad arbetsituation i den åldersblandade organisationen. Citatet nedan stämmer väl överens med den känsla som föräldrarna gav uttryck för.

Föräldrarna är i realiteten ganska toleranta mot arten och innehållet i lärarnas personliga engagemang, om detta medverkar till att göra undervisningen medryckande och levande. /min översättning/. (Clausen, 1995, s. 27.)

När det gällde elevernas lärande sågs individualiseringen som den mest effektiva och vanligast förekommande åtgärden för den enskilde eleven, och den lärare som kunde åstadkomma sådan, ansågs kompetent. Talpedagog hade funnits för en elev med talsvårigheter, specialundervisning för elever med läs- och skrivproblematik, även om den senare hjälpen enligt några föräldrar sattes in för sent. När den väl kom var den verkningsfull.

En del föräldrar talade med stor respekt om specialpedagogiska insatser, när det gäller att hjälpa elever i svårigheter att förkovra sig i läsning och skrivning. Förståelse för att klassläraren inte alltid har vare sig kompetens eller tid att ägna åt elever i svårigheter fanns. Däremot var det inte acceptabelt att elevernas svårigheter negligerades. En alltför stor tro på ”sjävläkning” kunde enligt föräldrarna innebära att viktig tid gick förlorad för barnet. Att en läsfärdighet som inte räckte till för de krav som t.ex. läromedel ställer på barnen gjorde att också andra ämnen än svenska blir problematiska för dem, insåg föräldrarna.

Ett gott samarbete mellan hem och skola skulle kunna göra att missförstånd och skuldbeläggande minskade. De svårigheter barnen stötte på fick för det mesta sina förklaringar i förhållanden, som kunde relateras till skolan och dess organisation, d.v.s. institutionella förhållanden, vilket skulle kunna tyda på att relationen mellan hemmen och skolan kunde utvecklas och därmed befämja ömsesidig förståelse och ett gott samarbete mellan hem och skola. Självklart gynnas alla barn härav. För barn i svårigheter kan det goda samarbetet inte bara vara gynnsamt utan nödvändigt.

Mycket i den beskrivning av den effektive läraren som Gustafsson och Myrberg (2002) ger stämmer väl överens med en sammanfattande bild av föräldrarnas uttalanden om den gode läraren. De effektiva lärarnas undervisning kännetecknas av att

... de anpassar sin undervisning så att den passar olika elevers behov; har tillgång till en bred repertoar av undervisningsmetoder; har ett vitt spektrum av interaktionsstilar och strategier som kan tillämpas för olika elevgrupper; presenterar information klart och entusiastiskt; skapar motivation genom att appellera till elevernas nyfikenhet och intresse, och genom att visa på uppgifternas relevans; strukturerar materialet; samt ställer mer komplexa frågor, och fångar upp och vidareutvecklar elevernas idéer. (a.a., s. 170.)

På det hela taget var föräldrarna nöjda med de lärare som deras barn kommit i kontakt med. De menade dock att lärarnas arbetsituation i den åldersblandade organisationen inte alltid var helt oproblematiske. Lärarnas strävan att bidra till att eleverna fick gott självförtroende sågs ibland som ett tecken på att lärarna inte tog sig an de svårigheter som eleverna stötte på. Enligt föräldrarna kom elevernas skoltrivsel att prioriteras i alltför hög grad framför deras lärande. Föräldrarnas berättelser konkretiserar det dilemma som tidigare antytts, nämligen att bedriva en individualiserad undervisning utifrån gemensamma mål att uppnå. Föräldrarna önskade få information om svårigheter på ett tidigt stadium och att åtgärder sattes in tidigare, än vad som ibland skett.

Dilemmat är inte specifik för den åldersblandade organisationen i den kommun som studerats. För elever i svårigheter är de åldersheterogena grupperingarna riskfyllda (Sundell, 1999; Vinterek 2001).

4.3 Lärarnas berättelser

Lärarna i studien arbetade på fem av de sju skolenheter i landsortskommunen som hade elever i skolår 0-6 och de tillhörde tre olika rektorsområden. Eftersom några av skolorna låg i tätorten och andra i de omgivande byarna

på landsbygden kunde de vid en ytlig anblick förefalla ha ganska olika karaktär. Man arbetade utifrån kommunens gemensamma skolplan och det fanns givetvis både likheter och skillnader mellan de olika skolenheterna. Avsikten här är emellertid inte att jämföra lärarna och skolorna med varandra utan snarare att avtäckta de olika sätt att tala om specialpedagogik och elever i svårigheter som kunde förekomma på de berörda skolorna i kommunen.

Lärarna gav i allmänhet långa uttömmande beskrivningar av barnen och de svårigheter som föranlett de specialpedagogiska insatserna. De gjorde oftare sina beskrivningar i termer av elevens beteenden eller vad eleven inte kunde eller inte klarade av, än i termer av kategoriserade svårigheter eller diagnoser, även om det naturligtvis också förekom att de använde sig av sådana uttryck. Detta sätt att beskriva eleverna och deras svårigheter använde de även när de talade om elever som hade utretts och fått en diagnos. I flera fall framkom diagnosen inte förrän längre fram i samtalen. Hos några lärare kunde man ana en viss motvilja mot att använda diagnostermer.

Lärarna beskrev många olika problem av varierande svårighetsgrad. Trots att det inte rörde mer än tio elever beskrev lärarna ett stort antal skilda problem. Åtta elever ansågs ha svårigheter att läsa och skriva i olika omfattning. Två av dem hade fått diagnosen dyslexi och ytterligare någon lärare menade att läs- och skrivsvårigheterna var så omfattande att en dyslexiutredning borde göras. Sex elever var sent mogna eller var mera allmänt svagpresterande. För två elever hade också kontakter med särskolan tagits, men ingen av dem var inskriven där. Vidare beskrev lärarna att fem av eleverna hade språkliga svårigheter. Tre elever bedömdes ha mera omfattande koncentrationssvårigheter och en av dem hade också fått diagnosen DAMP. Ytterligare tre elever hade grov- eller finmotoriska svårigheter. Slutligen beskrev lärarna att två av eleverna hade psykiska problem i form av ångest och depressioner medan en elev var påtagligt utagerande. Några av eleverna befann sig enligt lärarna i utkanten av kamratgruppen. En del var accepterade utan att ha någon nära kamrat, medan två elever hade uttalade svårigheter med kamratrelationerna.

Som framgår var det en komplex problembild lärarna förmedlade och de problem man beskrev var påtagliga både när det gällde omfattningen och svårighetsgraden. Av de tio eleverna hade fem också varit föremål för en mera omfattande utredning av extern expertis. Två hade fått diagnosen dyslexi och en diagnosen DAMP, medan två ansetts som gränsfall för särskoleplacering. I ytterligare två fall menade lärarna att svårigheterna var av en sådan art att en utredning var önskvärd.

När lärarna ombads beskriva vad de upplevde som orsakerna till svårigheterna tog flertalet av dem mer eller mindre explicit ställning för att svårigheterna låg hos eleven och var medfödda, i flera fall ärftliga. När lärarna beskrev svårigheterna som ärftliga motiverades det antingen med att de själva tyckte sig ha sett liknande svårigheter hos någon av föräldrarna eller med att föräldrarna själva hade uttalat dem. Några lärare menade att svårigheterna var knutna till elevernas biologiska utrustning utan att de för den skull vågade uttala sig om huruvida de var ärftligt betingade. Ytterligare några knöt svårigheterna till den sociala miljön i hemmet.

Endast två lärare tog upp skolans roll som en del i problemet. En av dem beskrev svårigheterna som huvudsakligen förorsakade av en kombination av sociala svårigheter i hemmet och ett mindre lyckat möte med skolans värld vid skolstarten. Den andra läraren såg problemet som primärt beroende av skolan som system och ansåg att det nuvarande betygssystemet skapade svårigheter, även om resurserna hos eleven också kunde vara bristande. Läraren menade att de elever som fick tvåor i det gamla normrelaterade betygssystemet ändå kunde uppleva att ”en tvåa är ett resultat”, men i det nuvarande betygssystemet blir samma elev inte godkänd, vilket får en helt annan innebörd både för elevens syn på sig själv och för hans eller hennes framtida möjligheter i skola och arbetsliv.

I samtalen ombads lärarna beskriva såväl hur specialpedagogiken i allmänhet var utformad på deras skola som vilka åtgärder som satts in för den berörda eleven. Lärare som arbetade på samma skola beskrev naturligt nog de specialpedagogiska insatser man kunde erbjuda där ganska likartat. Däremot kunde utbudet skilja sig något mellan de fem skolorna i landsortskommunen. Det förekom också skillnader mellan lärarna i vad de själva gjorde och vad de betraktade som specialpedagogiskt stöd av det de gjorde inom ramen för den egna gruppen.

På en av skolorna beskrev den intervjuade läraren ett förhållandevis brett utbud av varierade insatser och var ganska nöjd med det stöd som erbjöds. På skolan hade man tillgång till en lärare som arbetade med ”Reading recovery”, en läsmetod som utvecklats i Nya Zeeland. Den riktade sig främst till yngre elever, som ännu inte lärt sig läsa, och läraren tog emot barnen dagligen i intensivperioder. Därutöver hade man, sedan ett år tillbaka, tillgång till en speciallärare för de lite äldre elever som fortfarande hade svårigheter med läsning eller matematik. Vidare hade man en fritidspedagog som arbetade med etiska samtal och social träning enligt en särskild metod. I några fall hade man också haft assistent för enskilda elever. Slutligen beskrev läraren att man i arbetslaget hade möjlighet att stötta enskilda elever eller mindre grupper av barn i klassrummet, eftersom man periodvis var flera vuxna i

gruppen. Läraren upplevde att det fungerade bra, att man hade ett gott samarbete i det egna arbetslaget och att de olika personalkategorierna kompletterade varandra väl.

På en annan skola beskrev lärarna att det specialpedagogiska stödet främst bestod i man hade en speciallärare som bedrev ”lässtudio” med intensiv läs- och skrivträning under ett antal veckor för framför allt de yngre barnen. Men även barnen i år 4-6 kunde få komma dit. Läs- och skrivstudion var också förenad med en ganska omfattande testnings- och utvärderingsverksamhet. Lärarna upplevde emellertid att alltför få elever kom i åtnjutande av stödet. Vidare hade man på skolan tillgång till talpedagog en gång i veckan. Elever med funktionshinder eller mera omfattande svårigheter hade också möjlighet att få assistent. Därutöver menade lärarna att de inte kunde erbjuda så mycket mer. De tycktes inte betrakta det stöd som de själva kunde ge i klassrummet som lika viktigt och upplevde inte heller att de hade möjlighet att ge särskilt mycket stöd.

På en tredje skola hade man tillgång till en speciallärare på heltid sedan ungefär ett år tillbaka och här såg man fördelningen av speciallärartimmarna som det största problemet. Läraren upplevde att timmarna fördelas lika internt, enligt någon slags kvantitativ rättvisepincip, och uttryckte önskemål om att fördelningen istället borde göras av kommunens centralt ansvarige specialpedagog, utifrån elevernas behov av stöd. I klassen fanns en extra resurs vissa timmar i veckan och läraren arbetade själv mycket med att anpassa undervisning, material och i viss mån även prov efter elevernas förutsättningar och behov.

På den fjärde skolan beskrev lärarna tämligen enhälligt att man inte hade så mycket att erbjuda i form av specialpedagogiska insatser till elever som behövde det. Man hade tillgång till en talpedagog på skolan några dagar i veckan. Det var det man betraktade som specialpedagogiskt stöd och det tyckte man inte var tillräckligt. I övrigt tog lärarna upp lite olika exempel på vad de menade skolan kunde erbjuda i form av särskilda stödinsatser. En lärare berättade att man periodvis hade tillgång till den lärare som arbetade med ”Reading recovery” och en annan att man hade en fritidspedagog som arbetade med motoriska övningar en gång i veckan enligt en speciell metod lärarna benämnde MTI-gymnastik. En lärare i ett arbetslag hade viss utbildning i specialpedagogik och gjorde därför lite extra när det gällde svenska och läsinlärning. I en annan grupp hade man en resursperson som primärt var motiverad utifrån behoven hos ett av barnen men som fungerade som resurs i hela gruppen.

Därutöver upplevde lärarna att de fick ”stå för resten själv” i klassrummet och ge eleverna särskilt stöd inom ramen för de resurser som stod till buds. En del beskrev det som ett implicit påbud, medan andra menade att det var den information man fått av skolledningen. Problematiken hade man hantarat på olika sätt i de olika grupperna. I något fall hade man avdelat en lärare i arbetslaget till att arbeta med särskilt stöd. I ett annat hade man avsatt timmar av fritidspedagogens tid till att vara resurs i gruppen.

I en av grupperna i skolår 4-6 hade man nivågrupperat barnen i engelska. Läraren, som hade önskat göra detsamma i alla basämnena, menade att det var svårt att se till att eleverna fick tillräckliga kunskaper för att nå målen enligt läroplanen. Samarbete över spårgränserna skulle möjliggöra sådana grupperingar och enligt läraren såg skolledningen positivt på det, inte minst eftersom ”det kostar ju inte mycket heller”.

På den femte skolan slutligen beskrev lärarna att man hade tillgång till en specialpedagog, som huvudsakligen arbetade konsultativt, gjorde utredningar, föreslog åtgärder och handledde personalen, men endast i undantagsfall arbetade direkt med barnen. Man hade också nyligen fått en speciallärare på skolan, som främst arbetade med läs- och skrivundervisning och de timmarna hade initialt fördelats lika mellan spåren. Även om lärarna såg positivt på specialpedagogens konsultativa insatser menade man att det var svårt att genomföra de åtgärder specialpedagogen rekommenderat inom ramen för befintliga resurser i gruppen. Vid införandet av den åldersblandade organisationen hade grupperna varit mindre, men under årens lopp hade antalet elever ökat, vilket enligt lärarna gjort det svårare för personalen i arbetslaget att arbeta extra med de elever som behövde särskilt stöd. Även på denna skola hade man avdelat en fritidspedagog att arbeta med särskilt stöd. Ibland hade man också tillgång till en extra resurs i gruppen.

I kommunen fanns även centralt placerade särskilda undervisningsgrupper. De nämndes emellertid endast av två lärare, som antingen haft elever där eller haft elever där en sådan placering diskuterats. Likaså nämndes de centralt placerade specialpedagogerna med övergripande ansvar för specialpedagogiken i de olika kommundelarna endast på en av skolorna, när lärarna skulle beskriva vad skolan kunde erbjuda i form av specialpedagogiskt stöd. Däremot togs specialpedagogernas insatser upp av nästan alla lärarna antingen i samband med att de beskrev vad som gjorts för barnen i studien eller när de beskrev hur processen såg ut, från att man uppmärksammade en elev i svårigheter via klarläggning av svårigheterna till bedömning av vilka åtgärder som borde sättas in.

Lärarna var överlag positiva till de specialpedagogiska insatser som gjorts för de berörda eleverna och menade i samtliga fall utom ett att de haft positiva effekter för elevernas utveckling. De gav exempel på att eleven utvecklats socialt och nu var integrerad i gruppen eller att eleven fungerade bättre med kamraterna. De kunde också beskriva att läs- och skrivförmågan eller matematikinläringen utvecklats positivt – i några fall att eleven tagit ett stort språng framåt, i andra att det gick långsamt men ändå framåt. I några fall såg de också konsekvenser för elevens självförtroende. En lärare påpekade att eleven själv var nöjd och kunde se sina framsteg. Därmed upplevde eleven också specialundervisningen som meningsfull, vilket läraren såg som centralt. Andra tyckte att stödet haft effekter men garderade sig med att de naturligtvis inte kunde veta hur eleven skulle ha utvecklats utan stöd. Endast en lärare menade sig ha svårt att se effekter av de specialpedagogiska insatserna men påpekade samtidigt, att insatserna var sporadiska och att det var svårt att se huruvida eventuella framsteg kunde tillskrivas dem eller det ordinarie arbetet i klassrummet.

Lärarna beskrev också att de hade god kontakt med föräldrarna och att föräldrarna i allmänhet var positiva till det stöd som gavs i skolan. Däremot betraktade lärarna vanligtvis inte föräldrarna som en resurs eller ett stöd i arbetet med barnen. Lärarna upplevde att föräldrarna var positiva och gärna ville hjälpa till men de menade samtidigt att föräldrarna av olika anledningar antingen inte orkade eller inte förmådde ge barnen det stöd med skolarbetet hemma som kunde behövas. I några fall kunde det enligt lärarna i stället snarare finnas risk för att de ställde för stora krav på barnen. Flertalet lärare uttalade också att de tyckte det var svårt att tala med föräldrar om barnens svårigheter och någon medgav att man kanske inte alltid var så tydlig som man borde vara. Någon annan menade att föräldrar inte alltid vill se svårigheterna och uttryckte till och med önskemål om att det i vissa situationer borde finnas en instans som tog över ansvaret från föräldrarna när barnen hade svårigheter i skolan.

Även om de speciella arbetsformer som präglar den åldersblandade organisationen inte var ett specifikt tema i samtalen med lärarna kom en del av dem in på frågor, som rörde såväl de åldersblandade grupperna som synen på specialpedagogik och hur den förändrats under de år skolformen funnits. När de skulle beskriva det stöd skolan kunde erbjuda elever i svårigheter kom flera av dem in på den förändring som skett. Några nämnde bara i förbigående att de sedan något eller några år tillbaka hade tillgång till speciallärare eller specialpedagog, vilket man inte haft tidigare. Andra beskrev utvecklingen mera utförligt. De beskrev att speciallärarresursen hade dragits in och att man inte hade fått ha speciallärare när den åldersblandade organisationen infördes. Som en konsekvens av detta fick de lärare som hade sådan utbild-

ning gå över till att vara ordinarie lärare. De resurser som fanns användes till att öka vuxentätheten i grupperna och de allmänna resurserna skulle vara sådana att speciallärare och specialpedagoger inte skulle behövas. Avsikten var att den specialpedagogiska kompetensen skulle finnas i arbetslaget och på det viset komma alla tillgodo, men flera lärare menade att de varit tveksamma till denna lösning. Även om de upplevde att de initialt haft goda resurser och kunnat disponera resurserna så att de hade möjlighet att arbeta med barnen på många olika sätt både enskilt och i grupp, upplevde de att de ofta saknade nödvändig kompetens. Och även om det fanns specialpedagogisk kompetens på skolan arbetade den läraren i sin egen grupp och hade varken tid eller utrymme i sin tjänst att stödja elever och lärare i andra grupper. Det resulterade också i, menade någon, att man inte tog upp vissa problem, som t.ex. läs- och skrivsvårigheter, på elevvårdskonferenser eftersom man visste att det inte fanns någon hjälp att få. Istället försökte man göra så gott man kunde i klassrummet.

Andra var mera öppet kritiska. En lärare upplevde att det funnits en negativ attityd mot att man skulle behöva speciallärare över huvud taget. En annan menade att indragningen av speciallärarresursen aldrig varit någon ”pedagogisk finess” utan en ren besparingsåtgärd och i den mån man hade talat om indragningen i ideologiska termer var det ”bara för att det ser snyggare ut”. Det som ledde till att man beslöt sig för att återigen anställa specialpedagoger och speciallärare i kommunen beskrevs som påtryckningar från föräldrar och lärare. En annan faktor var de erfarenheter som gjordes när eleverna kom upp till mellanstadiet och man där upptäckte att det fanns svårigheter, som inte kunde lösas inom ramen för det system man hade. Under de senaste åren hade specialpedagogiken därför fått ett uppsving och såväl centralt placerade specialpedagoger som lokala speciallärare hade, som nämnts, anställts på skolorna i kommunen.

Lärarna uttalade sig emellertid över lag positivt om den åldersblandade organisationen, som man såg klara fördelar med och man ville inte gå tillbaka till en årskursindelad organisation. Man uppskattade möjligheten att gruppera barnen på olika sätt, vilket man menade innebar stora fördelar inte minst för de elever som behövde extra stöd. De kunde få vara kvar i gruppen och känna tillhörigheten till den samtidigt som de kunde få stöd inom gruppens ram. De ökade möjligheterna till flexibla grupperingar innebar inte bara fördelar för de svaga eleverna utan för alla elever, eftersom undervisningen bättre kunde anpassas till vars och ens behov. Det man framför allt uppskattade med den åldersblandade organisationen var emellertid samarbetet i arbetslaget. Att man var flera vuxna i arbetslaget med olika personlighet och olika kompetenser. Att alla kunde bidra med sitt synsätt och sin kompetens

och att uppgifterna kunde fördelas så att var och en gjorde ”det den är bra på” upplevdes som en fördel både för barnen och för de vuxna.

5 Sammanfattande diskussion

Avsikten med studien har varit att beskriva hur elever, föräldrar och lärare definierar och ser på elever i behov av särskilt stöd samt hur specialpedagogik begreppsliggörs och förverkligas i olika skolkulturer. De skolkulturer vi studerat utgör vad som kortfattat skulle kunna beskrivas som en traditionellt organiserad skola i ett socialt stabilt bostadsområde i en större stad och skolorna i en landsortskommun, där åldersblandad organisation tillämpas. I diskussionen kommer vi först att göra en sammanfattande jämförelse av hur de som själva är närmast berörda av specialpedagogiken dels ser på skolsvårigheter och beskriver elever i behov av särskilt stöd, dels talar om det specialpedagogiska arbetet och hur det är organiserat, i de olika skolkulturerna. Detta tas upp under följande rubriker:

- Skolsvårigheter och barn i behov av särskilt stöd
- Det specialpedagogiska arbetet

Inledningsvis jämförs vad elever, lärare och föräldrar inom respektive skolkultur sagt, i den mån de uttalat sig. Detta följs av en jämförelse mellan de två skolkulturerna.

Därefter kommer vi att uppehålla oss vid några teman som framträtt i samtalen med elever, föräldrar och lärare, där likheter och skillnader i de båda skolkulturerna framstått som särskilt tydliga eller intressanta. De teman vi uppmärksammat särskilt har vi valt att benämna:

- Normalitet, avvikelse och stigmatisering
- Lugn och ro
- Samarbete mellan hem och skola

De två första temana ovan bygger på innehåll som såväl elever som lärare och föräldrar bidragit med genom sina berättelser. Det tema som handlar om samarbetet mellan hem och skola, och som är det mest omfattande, har naturligtvis framför allt framträtt i samtalen med föräldrarna, men det har även tagit stor plats i samtalen med lärarna. Hur man förhåller sig i dessa frågor och vad som präglar synsätten i de berörda grupperna har också betydelse för hur man ser såväl på skolsvårigheter och elever i behov av särskilt stöd som på vad specialpedagogik kan vara och hur det specialpedagogiska arbetet bör organiseras.

5.1 Skolsvårigheter och elever i behov av särskilt stöd

I samtalen med eleverna i den traditionellt organiserade skolan framförde de själva enbart individuella orsaksförklaringar till sina skolsvårigheter. Detta är något även vuxna som haft anpassad skolgång vanligtvis gör (Bergecliff, 1999; Jönsson, 1999). Det individualistiska perspektivet som sedan lång tid tillbaka präglat och fortfarande präglar såväl den specialpedagogiska forskningen som praktiken, är inte oberoende av livsstilstrender i samhället. Ur ett individualistiskt perspektiv är individen ensam ansvarig för sina handlingar och för de problem han eller hon möter. Individualismens negativa konsekvenser drabbar också i första hand de som betraktas som avvikande. I pedagogiska sammanhang kan individualismen leda till att man behandlar individen som enda orsak till problemen och en individualistisk skolideologi riskerar att skuldbelägga den enskilde individen (Helldin 2002).

Det individualistiska perspektivet ställer, som nämnts, också krav på individen att välja och att ta ansvar för sina ställningstaganden, något som inte är möjligt utan såväl självkänedom som ett reflexivt förhållningssätt (Ericsson 2002). Alla har inte kraft eller möjlighet att vara reflexiva och även här gynnas den som har resurser på bekostnad av den som inte har det. Det som kan innebära en möjlighet för någon kan vara en risk för en annan.

Även om några av föräldrarna i den traditionellt organiserade skolan beskrev svårigheterna som individuella och såg orsakerna som främst biologiskt betingade var detta synsätt inte det dominerande. En del såg svårigheterna som i huvudsak strukturella och skolrelaterade, men de flesta beskrev orsakerna till svårigheterna ur båda perspektiven. De såg sina barn som individer med olika förutsättningar, men menade att skolan genom sitt sätt att möta barnen kunde medverka till eller förhindra att problem uppstår. De hade primärt ett relationellt synsätt, men deras sätt att tala om svårigheterna barnen mötte i skolan anknöt också till dilemmaperspektivet (Nilholm, 2003; Clark, m.fl., 1998; Dyson & Millward, 2000), framför allt när de i samtalen problematiserade förhållandet att barnen skulle arbeta i olika takt utifrån sina egna förutsättningar, men ändå förväntades hinna lika långt.

I den traditionella organisationen talade lärarna om skolsvårigheter ur såväl individ-, skol- som samhällsrelaterat perspektiv. I lärarnas beskrivningar framträdde inte ett ensidigt absolut synsätt på svårigheterna utan snarare ett relativt, när de talade om orsakerna bakom skolsvårigheter, som bestående av flera olika samverkande faktorer på såväl individ- som skol- och samhällsnivå.

När lärarna talade om skolrelaterade orsaker till svårigheter handlade det om hur man från den traditionellt organiserade skolans sida hade valt att organi-

sera verksamheten och utnyttja befintliga resurser. Men det innefattade också reflektion kring lärarrollen och hur den enskilde lärarens kompetens, intressen och arbetssätt, kunde såväl bidra till som förebygga att behov av specialundervisning uppstod.

Endast i den traditionella skolorganisationen diskuterade lärarna samhällsklimatet och tidsandan som orsaker till skolsvårigheter. De menade att koncentrationsproblemen hade ökat generellt och att alltför många barn hade svårt för att koncentrera sig i skolan. I det här sammanhanget aktualiserade de såväl elevernas fritidsaktiviteter som deras mediekonsumtion. De tog även upp föräldrarnas syn på kunskap och lärande samt deras förväntningar på barnen som orsaker till skolsvårigheter.

Av de samtal vi fört med såväl elever som föräldrar i den åldersblandade organisationen framgår att de primärt kopplade orsakerna till att barnen hamnade i svårigheter till det bemötande barnen fått i skolan. Själva förklarade eleverna vanligtvis sina prestationssvårigheter med brister i skolan, medan de hänförde beteendeproblem till sig själva som personer. Föräldrarna anslöt sig oftast till den officiella diskursen, som innebär att skolan ska ta hand om alla barn och vara bra för alla barn. De talade om orsakerna till elevernas svårigheter som institutionella snarare än individuella. Även de föräldrar som antydde att barnen bar svårigheterna med sig in i skolan menade, att skolan skall möta eleverna där de är och se till att de får den hjälp de behöver, helt i enlighet med de dokument som sammanfattade visionerna om den åldersblandade skolan i kommunen.

Både elevernas och föräldrarnas sätt att tala om specialpedagogik i den åldersblandade organisationen överensstämde alltså i huvudsak med de officiella diskurserna. Skolsvårigheter uppstår i skolan och bärs inte in i skolan – för det mesta. Svårigheterna beskrivs av både elever och föräldrar ur ett relationellt perspektiv – för det mesta.

Lärarna i den åldersblandade skolan beskrev en avsevärt mera komplicerad problembild än föräldrarna och naturligtvis också än eleverna. De knöt inte alls i samma utsträckning svårigheterna till skolan eller skolans sätt att möta eleverna. Huvuddelen av lärarna såg svårigheterna som bundna till den enskilde eleven och föreföll snarast utgå från vad Emanuelsson m.fl. (2001) valt att kalla ett kategoriskt perspektiv. Även om de sällan talade i termer av diagnoser eller problemkategorier såg de svårigheterna som primärt knutna till mer eller mindre biologiskt betingade förmågor eller egenskaper hos barnen eller till den sociala miljön i hemmet. Endast några få lärare såg problemen som institutionella, betingade av faktorer i skolan eller som relationella och uppkomna i mötet mellan eleven och skolan.

En framträdande skillnad mellan de båda skolkulturerna var alltså att klimatet och andan i det omgivande samhället tog större plats i framför allt lärarnas samtal om elever och skolsvårigheter i den traditionella skolorganisationen. Att den ena skolan var belägen i storstaden och den andra på landsbygden spelar säkert roll härvidlag.

En annan skillnad var att lärarna i den traditionella organisation fokuserade den egna verksamheten och resonerade kring lärarrollen och sättet att organisera det egna arbetet i klassrummet som viktiga faktorer att beakta i relation till behov av specialpedagogiskt stöd – något man inte berörde i den åldersblandade organisationen.

Även om lärare och föräldrar inte alltid hade samma syn på eleverna och deras svårigheter i någon av skolkulturerna var skillnaden mellan lärares och föräldrars synsätt såväl vad gällde svårigheternas art och grad som vad gällde orsakerna till dem mera påtagliga i den åldersblandade skolorganisationen än i den traditionellt organiserade skolan.

5.2 Det specialpedagogiska arbetet

I den traditionellt organiserade storstadsskolan beskrev lärarna att den specialpedagogiska verksamheten bedrevs i ett nära samarbete mellan klasslärare och speciallärare/pedagoger, där man använde sig av ett spektrum av olika insatser såväl inom som utanför klassrummet, i grupp eller enskilt. Verksamheten karaktäriserades enligt såväl lärare som skolledning av mångfald avseende arbetssätt, flexibilitet och en stor tolerans för olika arbetsformer – något som också uppmärksammades och uppskattades av föräldrarna. Inte heller lärarrollerna var fastlåsta och även om det traditionella mönstret där specialläraren/pedagogen var den som arbetade med de elever som behöver extra stöd dominerade, fanns det flera exempel på det omvända.

Att kunna organisera specialundervisningen på olika sätt såväl inom som utanför klassens ramar samt komplettera med olika former av punktinsatser beskrevs som en styrka och ett sätt att möta olika behov och krav från såväl elever som personal. Även om insatserna primärt riktade sig till elever i behov av särskilt stöd förekom det även allmänna stödinsatser som erbjöds elever vars svårigheter var av mer tillfällig art.

Bilden som framträder i beskrivningarna är bilden av en traditionell organisation med ett flexibelt organiserat och variationsrikt specialpedagogiskt stöd, som är väl integrerat i den reguljära undervisningen. Dessa flexibla roller och arbetssätt var synliga också för föräldrarna. De har kunnat utveck-

las i en skolmiljö präglad av ett tillåtande arbetsklimat, fysisk närhet mellan lärare och speciallärare/pedagoger, med en till stora delar väl fungerande elevgrupp, med stöd av en engagerad föräldragrupp och med tillgång till vad som enligt både skolledning och lärare upplevs som tillräckliga specialpedagogiska resurser.

Vid tiden för införandet av den åldersblandade skolorganisationen var nyckelorden i den statliga officiella retoriken bl.a. ”gemensamma mål, förhållningssätt, arbetsformer och synsätt” och ”bättre möta barns olika behov av stöd och stimulans”. På den kommunala nivån omsattes den statliga diskursen till en lokal kommunal där honnörsorden var att ”arbeta efter egen förmåga och egen takt”, ”flexibel gruppering efter mognadsnivå”, ”ta ansvar för sitt eget arbete” och ”få hjälp och stöd efter behov”. (Holmberg, 2002a; Christersson m.fl., 1994). En sådan diskurs grundas i ett synsätt, som karaktäriseras av uppfattningen att elever är olika. Det normala är olikheten. En skola som svarar upp mot elevernas behov, bedriver en flexibel verksamhet i en flexibel organisation. Specialundervisning och speciallärare skulle inte behövas i den åldersintegrerade organisationen. Förändrings- och utvecklingsarbetet styrdes vid införandet av den åldersblandade organisationen av en officiell diskurs, som byggde på retoriken om varje barns rätt att arbeta efter sin egen förmåga och i sin egen takt, och att denna rättighet bäst kunde tillgodoses genom en åldersblandad undervisning (Holmberg, 2002a).

Att andelen svagpresterande elever är högre i åldersblandade grupper har påvisats i flera studier (Sundell, 1999; Vinterek, 2001). Sundell (a.a.) konstaterar också att svagpresterande elever i blandade grupper inte i samma utsträckning som i homogena grupper får särskilt stöd. Han ställer frågan om det beror på att det är för få elever i samma ålder i gruppen och att läraren därför förlorar sina referenspunkter och uppfattar avvikelser som normala. Även om det inte gällde eleverna i vår studie, som samtliga av sina lärare identifierats som elever i svårigheter, finns ändå risken att de som Sundell (1999) hävdar, blir den åldersintegrerade organisationens förlorare.

En summering av forskningen kring svagpresterande elever i åldersintegrerade grupper ger Vinterek (2001):

... det finns klara tendenser i forskningsresultaten som pekar på att det är elever i en problemsituation som tycks missgynnas i de åldersblandade klasserna... (a.a., s 80).

En motdiskurs mot den officiella kommunala diskursen kom efterhand att utvecklas bland både lärare och föräldrar i de åldersblandade skolorna. Den utgick framför allt från farhågor rörande elever i behov av särskilt stöd och den åldersblandade skolans möjlighet att tillgodose deras behov (Holmberg,

2002a). Så småningom formulerade föräldrar öppet missnöje och därefter uttalades krav rörande ordning och reda i skolan, klara och tydliga förelagda uppgifter som skulle följas upp till eleverna, lugn och ro samt specialundervisning åt elever som behövde sådan. På de olika skolområdena lyssnade man på elever och föräldrar och vidtog åtgärder. Från skolförvaltningens sida ställde man sig bakom förslagen till förändringar. Den officiella kommundiskursen är densamma som för tio år sedan när det gäller målsättningarna, men förändringar har skett avseende implementeringen av dem.

Detta kan ses som en illustration av hur en inofficiell lärar- och föräldraskurs som också återfinns i samtalen med lärare och föräldrar i studien, så småningom banar sig väg upp och påverkar den officiella diskursen i kommunen och att praxis förändras i skolorna. Processen har inte bara medfört återinrättande av speciallärar- och specialpedagogfunktionen i skolan utan också ett nyligen påbörjat arbete med att införa specialundervisning i särskilda grupper utanför klassrummet. De benämndes inte särskilda undervisningsgrupper och var delvis annorlunda organiserade, men avsikten var att eleverna skulle kunna få större eller mindre delar av sin undervisning under längre eller kortare perioder i en sådan grupp. Etableringen och utvecklingen av den här typen av grupper var något som särskilt framhölls av skolledarna i kommunen.

Lärarna ville emellertid inte återgå till den gamla årskursindelade skolan utan såg klara fördelar med barnskolan som man ville behålla. Det handlade både om fördelen av att vara flera vuxna i gruppen och av att ha olika kompetenser och kunna se barnen på olika sätt, men också om möjligheterna att gruppera barnen på ett mera flexibelt sätt. Lärarna menade att det innebar fördelar för alla barnen, både för de ”vanliga barnen” och för elever i behov av särskilt stöd. Dessa elever kunde få möjlighet att vara kvar i klassen och få tillgång till stöd inom dess ram.

Av samtalen med lärarna framgick även att man i den åldersblandade organisationen många gånger arbetade med stöd till elever inom gruppens ram och på ett flexibelt sätt utnyttjade såväl vuxentätheten i gruppen som varandras olika kompetenser i arbetslaget. Det framgick emellertid samtidigt att det specialpedagogiska stöd som nu kunde erbjudas av speciallärare och specialpedagoger inte alltid var integrerat i den ordinarie pedagogiska verksamheten i grupperna. Utifrån lärarnas beskrivningar föreföll speciallärarnas och specialpedagogernas insatser snarare vara organiserade enligt givna tidsenheter och scheman, där mycket handlade om hur de begränsade resurserna skulle fördelas och att alla arbetslag skulle få tillgång till stöd enligt någon kvantitativ rättvisepincip. Det kan vara rimligt att anta att det faktum att den specialpedagogiska stödresursen var förhållandevis liten och relativt nyttill-

kommen kan ha spelat roll för hur den var organiserad vid studiens genomförande.

I den traditionella skolorganisationen förefaller beskrivningen av det specialpedagogiska arbetet och samarbetet mellan lärare och speciallärare och specialpedagoger ha fler drag gemensamma med Skrtics (1995) beskrivning av en adhocratisk organisation, än motsvarande arbete har i den åldersblandade skolorganisationen. I denna framstår istället framför allt utnyttjandet av speciallärare och specialpedagoger som i högre grad styrt av en professionell byråkratisk organisation (Skrtic, a.a.).

Avslutningsvis kan påpekas att det i båda skolkulturerna även förekom inslag av tämligen specifika och kanske inte alltid till alla delar vetenskapligt välunderbyggda metoder eller tekniker riktade mot speciella svårigheter. I samtalen med föräldrar framgick också att de i vissa fall ställde sig frågande till dem. Om inte annat stod det klart att man från skolans sida inte alltid lyckats motivera utformningen av insatserna eller förklara avsikten med dem, även om lärarna själva upplevde dem som verksamma. Hur dylika metoder banar sig väg in i skolans verksamhet och varför det finns utrymme för och behov av dem är frågor som ligger utanför ramen för denna studie, men som det kanske vore värt att beakta på skollärdningsnivå.

5.3 Normalitet, avvikelse och stigmatisering

Frågor kring normalitet och avvikelse har, som nämnts, sedan länge varit centrala i specialpedagogisk forskning och debatt (se t.ex. Emanuelsson, 1983; Rosenqvist, 1996; Börjesson, 1997; Tideman, 2000; Emanuelsson, m.fl. 2001). Likaså har specialundervisning och specialpedagogiska åtgärder som innebär avskiljning av elever från den reguljära klassrumsundervisningen framhållits som åtgärder som kan ha stigmatiserande effekter. Detta var också något som både elever, lärare och föräldrar i den traditionellt organiserade skolan talade om i intervjuerna. Samtalen med pedagogerna speglade en stor medvetenhet om dessa risker. På skolan arbetade man aktivt för att på olika sätt göra undervisning i och utanför klassrummet till lika naturliga delar av skolarbetet. Detta var en medveten strategi från skolans sida för att minimera risken för att elever skulle känna sig utpekade av att behöva lämna klassrummet, vilket även föräldrar uppmärksammat och uppskattade. I relation till specialundervisningen har diskussionen om stigmatisering framför allt haft denna utgångspunkt. Resultaten av vår studie antyder emellertid att det kunde upplevas väl så stigmatiserande att i någon bemärkelse vara den som avviker i klassrummet. Att exponera sina tillkortakommanden i klassrummet och känna sig utsatta för kamraternas kritiska blickar och omdömen

upplevdes av flera elever som minst lika stigmatiserande som att behöva lämna klassrummet. Detta var emellertid något som lärarna inte alls nämnde och som de föreföll tämligen omedvetna om. Eleverna hade också utvecklat olika mer eller mindre välfungerande strategier för att dölja sina svårigheter. Såväl elever som lärare beskrev att toleransen för det avvikande upplevdes som större i den specialundervisning som ägde rum utanför klassrummet.

Den traditionellt organiserade skolans upptagningsområde utgörs, som nämnts, av en tämligen segregerad, homogen medelklassmiljö och skolan var naturligtvis en återspeglning av det omgivande samhället. Det fanns elever i den studerade gruppen som hade påtagliga svårigheter, men det är därmed inte givet att alla skulle ha betraktats som elever i svårigheter i en annan skolmiljö. Vad som betraktas som skolsvårigheter varierar och har varierat såväl mellan olika skolor som under skilda tidsperioder (Moen & Öie, 1994; Persson, 1997; Börjesson, 1997; Hellbom-Thibblin, 2004).

Den traditionellt organiserade skolan var en homogen skolmiljö, där det enligt skolledningen var svårt att vara avvikande och där ”det som är normalt är relativt smalt”. Föräldrarna, som i samtalen själva diskuterade i termer av normalitet och avvikelse, frågade sig också hur olika det var tillåtet att vara. De förespråkade en större tolerans för olikheter i skolan. Någon menade att olikhet borde ses som en tillgång snarare än som ett hinder.

Den åldersblandade skolan ligger i en landsortskommun med en genomsnittligt lägre socioekonomisk nivå, men framför allt med en avsevärt större spridning i den sociala strukturen, vilket också underströks av skolledningen. Detta, tillsammans med den åldersblandade organisationen där olikhet är inbyggd i och i vissa fall kanske t.o.m. en förutsättning för verksamheten, kan vara en förklaring till att stigmatisering inte var ett tema som framträdde i samtalen med vare sig elever, lärare eller föräldrar. Vinterek (2001) påpekar också att ett av argumenten för en åldersblandad skola varit just att en stor kunskapspridning i den här typen av klasser anses naturlig, något som i sin tur utgör en lättnad för de svagaste eleverna.

Ytterligare en faktor som bör beaktas och som kan påverka tolkningen av resultaten är att eleverna i den traditionellt organiserade skolan var avsevärt mycket mer verbala och välartikulerade i samtalen om skolan med oss vuxna. De reflekterade också betydligt mer såväl kring sig själva som kring sin skolsituation än vad eleverna i den åldersblandade skolan gjorde.

5.4 Lugn och ro

Ett annat tema som framträdde i samtalen med elever, lärare och föräldrar var arbetsklimatet i klassrummet och behovet av lugn och ro för att eleverna skall kunna följa undervisningen och genomföra sina uppgifter. Temat framkom i samtalen med både eleverna och lärarna i den traditionellt organiserade skolan, men det var framför allt föräldrarna i den åldersblandade organisationen som underströk nödvändigheten av lugn och ro i klassrummet. Elever, lärare och föräldrar tog emellertid upp temat ur olika perspektiv.

Eleverna i den traditionellt organiserade skolan talade mycket om nödvändigheten av att "hinna med". Det präglade deras beskrivning av skolvardagen och det var också det huvudkriterium som lyftes fram, när de skulle beskriva vad det innebar att vara duktig i skolan. Den som var duktig var snabb och hann med det man skulle och kanske lite till. Farhågor för att inte hinna med och inte kunna leva upp till förväntningarna medförde också att eleverna kunde känna stress och oro i klassrummet. Att inte hinna med var för vissa elever synonymt med skolsvårigheter och därmed något som motiverade specialundervisning.

Specialundervisningen å andra sidan beskrevs av eleverna som präglad av just lugn och ro. Här kunde de genomföra sina uppgifter i sin egen takt och slapp jämförelser med duktigare och "snabbare" kamrater. För dem kunde specialundervisningen bli ett frirum, där de slapp stressen och konkurrensen i klassrummet. Hos specialläraren/pedagogen fick de förutom lugn och ro mer individuell hjälp och mer uppmärksamhet av en vuxen. Vissa elever menade t.o.m. att de hade större behov av lugn och ro än andra, vilket motiverade behovet av specialundervisning för deras del. Andra ansåg att undervisningen i klassrummet kunde gå för snabbt, speciellt när läraren gick igenom något nytt. De upplevde att de behövde förklaringar under lugnare omständigheter hos specialläraren/pedagogen. För många blev specialundervisningen ett andningshål, där de förutom att de fick lugn och ro också kände sig trygga.

Bilden av skolarbetet och klassrumsmiljön som kravfyllda och stressande återfanns inte lärarnas och föräldrarnas beskrivning av skolmiljön i den traditionellt organiserade skolan och åtminstone lärarna skulle sannolikt ha ställt sig ganska främmande inför en sådan bild. Däremot fanns implicit inte bara i samtalen med eleverna utan också med föräldrar och lärare en förställning om att det fanns något eleverna skall ha gjort, något de borde ha hunnit med och något de skulle ha lärt sig i en viss årskurs. Detta är naturligtvis helt i enlighet med de uppnåendemål som formulerats i läroplanen. Men det innefattade också en uppfattning att man bör ha tagit upp ett visst innehåll och

hunnit med ett viss pensum utan att detta närmare specificerades. Det fanns alltså något som skulle ”hinna med” utan att det uttrycktes explicit, men lärare och föräldrar kopplade det inte till att detta kunde upplevas som stressande av eleverna. Däremot menade lärarna att eleverna kunde vara utsatta för krav från föräldrarna, krav som i vissa fall kunde upplevas som höga. Det skulle naturligtvis kunna bidra till en känsla av stress hos eleverna inför skolarbetet.

Lärarna i den traditionellt organiserade skolan beskrev att de upplevde att barn av idag har svårare att koncentrera sig än tidigare generationers barn, men tog inte explicit ställning för om det beror på att klassrumsklimatet är oroligare eller på att barn av idag är mer splittrade. Men de tog emellertid, som tidigare nämnts, upp samhällsklimatet som en viktig orsak till skolsvårigheter, och då framför allt koncentrationssvårigheter, hos eleverna. De menade att både den alltmer uppskruvade takten i samhället, där föräldrar får mindre tid för sina barn och de ökande kraven på att barn skall stimuleras och utvecklas genom ofta flera olika fritidsaktiviteter gjorde att barnen inte orkade med eller klarade av även skolans krav. Även i samtalen med eleverna själva framkom att fritidsaktiviteter kunde utgöra ett stressmoment (Jönsson & Tvingstedt, 2002). Till detta kom också den ökade mediekonsumtionen som enligt lärarna tog mycket tid i anspråk och verkade splittrande på barnen. Barnen matades ständigt med nya intryck och fick, menade någon, sällan möjlighet att gå på djupet med eller bearbeta och reflektera över alla intryck de fick.

Behovet av extra stöd i specialundervisning bottnade enligt dessa lärare ofta i koncentrationssvårigheter och att eleverna hade ett stort behov av lugn och ro omkring sig för att kunna ta till sig undervisningen. Specialundervisningen kunde, till skillnad från klassrumsundervisningen, erbjuda just detta. De lärare som argumenterade för specialundervisning utanför klassrummet använde också elevens behov av lugn och ro som en motivering för detta.

Flera föräldrar med barn i den åldersblandade skolorganisationen tog upp betydelsen av såväl ordning och reda som av lugn och ro för att barn med koncentrationssvårigheter ska kunna arbeta i klassrummet. Lärare som gör klart för sina elever vilka regler som gäller och som har förmåga att upprätthålla ordningen i klassrummet uppskattades. Föräldrarna ifrågasatte arbets sätt, som innebär att eleverna arbetade individuellt efter egna planeringar, vilket ofta också medförde att de rörde sig fritt i klassrummet. Material som fanns skulle vara tillgängligt för alla och var därför utplacerat på olika platser i rummet. Förutom att rörelse skapade oro i rummet och innebar ett distraktionsmoment för många, ställde arbetssättet krav på förmåga att själv välja, planera och strukturera uppgifterna på ett sätt, som kunde vålla alltför

stora svårigheter framförallt för de svagare eleverna. Att de svårigheter som uppstått för eleverna i studien kan bero på att arbetsron inte var den bästa togs också upp av några elever, som menade att det måste vara ordning för att man ska lära sig något.

Sundell (1999) tar också upp frågan om arbetsmiljön, när han talar om de svagpresterande eleverna som den åldersintegrerade organisationens förlorare. Den strukturerade undervisning som dessa elever kan behöva är svårare att åstadkomma i en verksamhet ju större åldersspannet är. Han fann också i sin studie att eleverna i de åldersintegrerade klasserna inte var så koncentrerade som i de homogena, vilket kan vara en effekt av bl.a. att grupper och aktiviteter ständigt förändras och av att det finns ett konstant ”arbetsmummel” i grupperna (a.a., s. 39).

Mot bakgrund av en syn på klassrumsklimatet som allt oroligare och mer splittrat, av en upplevelse av ett samhällsklimat med ett allt mer uppskruvat tempo och av en upplevelse av stress oro inför skolans tempo och krav framförde föräldrar, lärare och elever utifrån olika utgångspunkter ett gemensamt önskemål om mera lugn och ro i klassrummet.

Den ökande stressen bland skolelever och behovet av lugn och arbetsro i skolan har kommit att påtalas alltmer. I Skolverkets attitydundersökning uppger mer än hälften av eleverna i årskurs 4-6 att de saknar arbetsro i skolan (Skolverket, 2004). Bland de yngre eleverna känner sig mer än var sjätte elev stressad varje dag eller flera gånger i veckan. De som känner sig stressade upplever i högre utsträckning än de övriga att de har för mycket läxor, att de sällan kan arbeta i sin egen takt, att klassen är för stor, att det sällan eller aldrig är lugnt i klassrummet och att de sällan eller aldrig har arbetsro i skolan (a.a.).

5.5 Samarbete mellan hem och skola

Grundinställningen bland föräldrarna i såväl den traditionellt organiserade som i den åldersblandade skolformen var som framgick att skolan är till för barnen och den skall kunna ta emot dem oberoende av olikheter. Svårigheter uppstår i mötet mellan elevers olikheter och skolans ibland bristande förmåga och sätt att hantera dessa.

I den traditionellt organiserade skolan föreföll föräldrarna i betydligt högre utsträckning se sig själva som huvudansvariga för barnens utveckling. När det uppstod svårigheter ställde de sig i flertalet fall frågan vad de själva kunde eller borde ha gjort annorlunda. Den grundinställning som framträdde i

samtalen med föräldrarna var att de kände ansvar och också tog på sig ett stort ansvar för sina barns utveckling. Eftersom föräldrarna lade ansvaret på sig själva, kände de också skuld och rannsokade sitt eget agerande när svårigheter uppstod. Enligt den rådande samhällssynen, som såväl lärarna som föräldrarna själva anammade, förväntas föräldrarna vara och var också aktiva i kontakten med skolan, de var aktivt involverade i barnens skolarbete, de deltog i möten, ställde upp på avtal i åtgärdsprogram och hjälpte till med läxor. De agerade i enlighet med den bild av hur föräldrar bör agera, som framträdde i samtalen med både lärare och föräldrar.

I den rådande diskursen om den nutida goda föräldern ingår att vara aktiv och delaktig i barnens skolliv. Föräldrar ser sin uppgift som främst av kompensande karaktär när det gäller skolarbetet och det kommer till uttryck i läxläsning, i förhållningssättet till läraren och genom att de stöttar barn som har svårigheter med inläring (Moqvist, 1997). Detta är i linje med de allmänna föreställningar om betydelsen av föräldrars ansvar och sätt att hantera sitt föräldraskap för barns utveckling, som präglar synsättet i dagens samhälle (Zetterqvist Nelson, 2000).

Föräldrarna i den traditionellt organiserade skolan betraktade lärarna och skolan som experter på sitt område, men de överlämnade ändå inte oreflekterat tolkningsföreträdet när det gällde barnens svårigheter till skolan. Samtidigt som de kunde reagera mot skolans beskrivning av barnen och konstruktionen av dem som elever i svårigheter, kände de emellertid också stor tacksamhet för de resurser som sattes in och det engagemang och den kompetens de mötte. Att inte undanhålla sina barn några möjligheter och hellre erbjuda dem för mycket än för lite var ett synsätt som låg i linje med deras ansvarsstagande. I den mån föräldrarna var kritiska, var det utökade eller tidigare insatta åtgärder som de önskade. Endast i undantagsfall ville de avstå från specialpedagogiskt stöd och då eftersom de upplevde stödet som mindre adekvat.

Föräldrarna kunde själva se en risk för stigmatisering i samband med specialundervisning utanför klassen och de uppskattade flexibiliteten i de specialpedagogiska insatserna, eftersom den medförde att stigmatiseringen åtminstone delvis kunde undvikas.

Föräldrar vars barn huvudsakligen hade svårigheter av socioemotionell karaktär eller beteendessvårigheter som inte var kopplade till inläringssvårigheter, var inte lika nöjda med skolans insatser som föräldrar till elever med mera renodlade inläringssvårigheter. Lärarna påtalade också själva att de saknade kompetens att hantera den här typen av svårigheter. De menade att skolan var duktig på att ta hand om elever med inläringssvårigheter, men att

man inte på samma sätt hade utvecklat åtgärder för möta elever med andra typer av problem.

I såväl läroplaner och andra centrala styrdokument som i den traditionellt organiserade skolans egna lokala planer betonas föräldraansvaret. I den lokala arbetsplanen framhålls att skolan strävar mot att fördjupa föräldrarnas delaktighet och man understryker att delaktighet och samarbete är en förutsättning för att föräldrarna skall kunna ta sitt fulla ansvar. Föräldrarna upplevde också att de var delaktiga och hade inflytande över sina barns skolgång och de specialpedagogiska åtgärder som vidtogs, men de önskade mera samarbete och framför allt önskade de öppnare information och tydligare kommunikation när det gäller de svårigheter barnen befann sig i.

I de fall lärare och föräldrar hade olika bilder av barnen och av vad deras svårigheter betingades av, vilket förekom i något fall, försvårades kommunikationen.

Bilden av aktiva och engagerade föräldrar framträdde också i samtalen med lärarna i den traditionella skolorganisationen. Lärarna beskrev föräldrarna som aktiva och engagerade och talade om att man hade ett väl fungerande samarbete, där föräldrarna var ett gott stöd för barnens skolarbete. Lärarna kunde emellertid också beskriva föräldragruppen som en maktfaktor som visste vad de ville och ställde krav inte bara på sina barn utan också på skolan. I samtalen kunde anas om inte en ängslan så en tydlig respekt för föräldrarna som grupp betraktad och lärarna förberedde sig väl inför såväl föräldramöten som enskilda utvecklingssamtal med dem.

Ur skolans synvinkel kunde alltså lärare och skolledare beskriva föräldragruppen på skolan som stark, medveten om sina rättigheter och skyldigheter, med förmåga att uttrycka sig och ställa krav på skolan och dess insatser för barnen. Denna bild stämde emellertid inte helt överens med den bild som föräldrarna förmedlade av sig själva och sina upplevelser i intervjuerna. I samtalen med både föräldrar och lärare i den traditionella skolorganisationen framträdde snarast ett ömsesidigt maktillskrivande, där både lärare och föräldrar tycktes tillskriva motparten större makt än vad den själv upplevde sig ha.

Det är obestridligen så att föräldrar många gånger befinner sig i en beroendeställning och därmed i underläge i relation till skolan. Det medför att det är svårt för föräldrar att göra annat än att ta emot de erbjudande om stöd som ges, men också att de kanske hamnar i vad som skulle kunna kallas en tacksamhetsfälla, som kan bli än mer påtaglig, när de som föräldrarna i den traditionellt organiserade storstadsskolan känner och påtar sig ett så stort ansvar.

De intervjuade föräldrarna ingår som nämnts i en föräldragrupp som tillhör de mera välutbildade och välsituerade i samhället. I lärarnas ögon var detta det föräldrakollektiv de mötte. Även om föräldrarna i samtalen beskrev att de lade band på sig för att inte uppfattas som påstridiga eller krävande kan man naturligtvis fråga sig i vilken utsträckning de var medvetna om att lärarna också kunde uppleva dem som ett hot.

Relationen mellan lärare och föräldrar i den åldersblandade skolan hade en annan prägel. Men även här beskrev både lärare och föräldrar samarbetet som gott. Föräldrarna hade förtroende för lärarna, uppskattade deras kompetens och var nöjda med deras insatser. De förstod att arbetsituationen i de åldersblandade grupperna ställde stora krav på lärarnas förmåga att möta elevernas skiftande förutsättningar och tillgodose deras olika behov. Men även om de hade förståelse för att klassläraren inte alltid hade kompetens eller tid att ägna åt elever i svårigheter accepterade de inte att elevernas svårigheter negligerades. De menade att viktig tid gick förlorad för barnet, när skolan förlitade sig på att svårigheterna skulle klinga av efterhand utan särskilda åtgärder.

I den åldersblandade organisationen lade föräldrarna i betydligt högre utsträckning än i den traditionella, ansvaret för barnens utveckling på skolan. De överlämnade med förtroende sina barn till skolan i förvissningen om att skolan i enlighet med vad som utlovats skulle vara bra för alla barn. Därför ledde uppkomsten av skolsvårigheter till besvikelse för några av de föräldrar som anammat den officiella diskursen om skolans möjlighet att ge alla barn en gynnsam skolgång. Deras tilltro till skolan infriades inte.

Som framgått i avsnitt 5.1 ovan beskrev lärarna i den åldersblandade organisationen en avsevärt mycket mera komplicerad problembild än föräldrarna och man kan fråga sig om föräldrarna skulle känna igen sina barn i lärarnas beskrivning. Vidare formulerade lärare och föräldrar också tämligen olika synsätt på orsakerna till problemen. En fråga som kan vara befogad att ställa i sammanhanget är hur det är möjligt för lärare och föräldrar att mötas i samtal kring eleverna, när de har så olika synsätt på svårigheterna och på vad de betingas av.

Divergerande uppfattningar om barnet och barnets behov var en av de centrala faktorer som Lake (2000) fann i en studie av hur föräldrar till elever i svårigheter identifierade konflikter mellan hem och skola. De övriga handlade om kunskap, erhållen hjälp, begränsningar i resurser, värderingar av varandra, ömsesidig makt, kommunikation och tillit. Av dessa åtta kan tillit eller avsaknad av tillit betraktas som de mest basala faktorerna, relaterade till konflikter och konfliktlösning mellan hem och skola.

På ett ytligt plan föreföll emellertid samarbetet mellan lärare och föräldrar i den åldersblandade organisationen ha fungerat väl. Föräldrarna uttalade både tilltro till och tillfredsställelse med de lärare som deras barn kommit i kontakt med och lärarna menade att de hade en god relation till föräldrarna och att de upplevde föräldrarna som positivt inställda till de insatser som gjordes i skolan.

Samtidigt framgick emellertid att lärarna inte alltid betraktade föräldrarna som en resurs i arbetet med att ge eleverna stöd och hjälp eller såg dem som en likvärdig samarbetspartner i förhållandet till barnet. Synen på föräldrarna som grupp bland lärarna i den åldersblandade skolan i landsortskommunen skilde sig avsevärt från den syn som framträdde bland lärarna i den traditionellt organiserade skolan i storstaden. Lärarna i den åldersblandade skolan såg i högre utsträckning elevernas svårigheter som relaterade till situationen i hemmet och familjen. Det återspeglades inte bara i hänvisningar till brister i hemmiljön utan också i uttalanden om att lärarna ibland tyckte sig kunna se liknande svårigheter hos föräldrarna som hos barnen.

Lärarna beskrev föräldrarna som välmenande och positiva men upplevde i flertalet fall att de av olika anledningar inte hade möjlighet att ge barnet det stöd med skolarbetet som var önskvärt. Resurserna var bristande antingen vad gällde förmåga eller uthållighet och den sociala situationen i hemmet var inte heller alltid sådan att skolarbete prioriterades enligt lärarna.

Rent generellt tycktes lärarna i den åldersblandade organisationen inte betrakta föräldrarna som en resursstark grupp och det framfördes tankar om att de i vissa situationer kanske t.o.m. borde avhändas möjligheten att själva fatta beslut i frågor rörande barnens skolgång. På samma sätt som föräldrarna lade ansvaret för barnens utveckling på skolan påtog sig lärarna också detta ansvar och såg sig själva som de huvudsakligen ansvariga.

Även i den åldersblandade organisationen kunde föräldrarna uppleva brister i informationen och uttrycka önskemål om en tydligare information och kommunikation när det gällde elevernas svårigheter. Här uttalade lärarna också själva på ett tydligare sätt att de tyckte att det var svårt att tala med föräldrarna om barnens svårigheter.

Att det inte är en enkel uppgift för professionella att tala med föräldrar om de svårigheter deras barn befinner sig i och att göra det med respekt även för föräldrars olikheter har framhållits av flera forskare (se t.ex. Clausen, 1995; Åkerström, 2004).

Av samtalen med både lärare och föräldrar såväl i den traditionella som i den åldersblandade organisationen framgick att lärarna tog sig och även tilläts ha ett självklart tolkningsföreträde när det gällde att identifiera barnen som elever i behov av särskilt stöd. I de fall föräldrarna inte helt delade deras syn på barnen menade lärarna att det berodde på att föräldrarna inte ville erkänna att barnen hade svårigheter. I samtalen ifrågasatte eller problematiserade lärarna sällan eller aldrig sin egen syn på eleverna. Lärarna var de som hade makten att definiera barnen som elever i behov av särskilt stöd och detta hade föräldrarna små eller inga möjligheter att kritisera eller invända mot, även om de i samtalen kunde förhålla sig undrande eller antyda ett visst ifrågasättande. Detta är ett återkommande fenomen i kontakten mellan föräldrar och skola som också lyfts fram i Perssons (2004) analys av vad som skrivs i åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd.

Relationen mellan föräldrar och professionella kan beskrivas i termer av ett ömsesidigt beroende som kan skapa samarbete och uppskattning men som också kan leda till auktoritetsstrider. Under dessa ligger inte sällan frågor om vem som "äger" barnet. Det kan handla om gränsdragningsproblem, där föräldrar vill ha tillgång till experternas specialiserade kunskap men samtidigt inte vill att de överträder sitt kompetensområde (Åkerström, 2004).

I sin genomgång av åtgärdsprogram påpekar Persson (2004) också att när elevens svårigheter härleds till brister i hemmiljön finns det en risk att ambitionen att stötta eleven kommer i konflikt med ett professionellt förhållningssätt. De åtgärder som föreslås kan ligga utanför skolans professionella ansvar, bli mycket privata och därmed tveksamma ur pedagogisk synpunkt. I diskussionen av samarbetet mellan hem och skola har upplevelsen av ansvar kommit att framträda som centralt. I sin studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om dyslexi har Zetterqvist Nelson (2000) funnit att relationen mellan skola och föräldrar, framför allt i föräldrarnas berättelser, ofta hade prägnen av en förhandling rörande ansvaret för barnens skolgång och därmed framtida utbildningsmöjligheter.

Att ett gott samarbete mellan hem och skola är av avgörande betydelse för en utvecklingsbefrämjande skolgång för alla barn och kanske i ännu högre grad för elever i svårigheter är något alla kan vara överens om. Att den dessutom bör präglas av en öppen och likvärdig dialog kan få invända mot. Ravn (1995) beskriver det idealiska samarbetet på följande sätt:

Idealsikt sett kan samarbete definieras som ett förhållande mellan människor som med respekt för varandras olika kunskaper, färdigheter, egenskaper, erfarenheter och attityder arbetar mot samma mål på grundval av en gemensam summa av resurser. Det ideala samarbetet vilar på ömsesidig tillit och gemensamt ansvarstagande och beslutsfattande. Det handlar om ett likvärdigt förhållande. (Ravn, 1995 s 204)

Det är inte likheten utan olikheten, den gemensamma summan av olika kunskaper, färdigheter, egenskaper, attityder och värderingar som bidrar till ett ömsesidigt fruktbart samarbete. Ravn (a.a.) understryker liksom Lake (2000) vikten av tillit för att lösa konflikter och etablera ett samarbetsklimat i arbetet kring elever i behov av särskilt stöd.

Avslutningsvis bör understrykas att specialpedagogiken, både som forskningsfält och som verksamhet, har nära anknytning till frågor om demokrati och makt. Detta blir inte minst tydligt, när det gäller vem som har rätten att beskriva vem och på vilket sätt. Att beskriva problem och skolsvårigheter språkligt är i sig ett maktredskap och då är det speciellt allvarligt om föräldrar till elever i svårigheter och eleverna själva har föga inflytande över dessa beskrivningar (Nilholm, 2004). Specialpedagogiken kan på olika sätt anses utmana demokratins gränser och innehåll, samtidigt som de möjligheter man inom ett samhälle ger utsatta grupper är ett avgörande mått på demokratins framgång.

Referenser

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergecliff, Annica (1999). *Trots eller tack vare? Några elevröster om skolgångsanspassning i grundskolan*. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.
- Bliding, Marie (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. (Akademisk avhandling). Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Börjesson, Mats (1997). Om skolbarns olikheter. Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter. Stockholm: Skolverket.
- Christersson, Rolf; Kamath, Peter & Wiechel, Anita (1994). *Barnskolan i Skurup och vad föräldrarna tycker om den*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 594). Malmö: Lärarhögskolan.
- Clausen, Hans (1995). Det specialpaedagogiske forældresamarbejde – en udfordring for samvaer og kommunikation. I: Per Arneberg & Birte Ravn (Red.). *Mellan hem och skola, en fråga om makt och tillit..*. Stockholm: Liber Utbildning. 26-44.
- Clark, Catherine; Dyson, Alan; Millward, Alan & Skidmore, David (1995). Dialectical analysis, special needs and schools as organisations. In: Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward. (Eds). *Towards inclusive schools?* London: Fulton.
- Clark, Catherine; Dyson, Alan & Millward, Alan (1998). Theorising special education: Time to move on? In: Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward (Eds). *Theorising special education*. London: Routledge. 156-173.
- Cook, Bryan & Schirmer, Barbara (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 2003, 37(3), 200-205.
- Djurstedt, Bengt; Johansson, Lars & Malmborg, Curt (1981). *Grundskolans statsbidrag*. Stockholm: Skolöverstyrelsen/Liber Utbildningsförlag.
- Dyson, Alan & Millward, Alan (1998). Theory and practice in special needs education. In: Peder Haug & Jan Tøssebro (Eds). *Theoretical perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. 93-114

- Dyson, Alan & Millward, Alan (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Emanuelsson, Ingemar (1977). *Utbildning för anpassade*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Emanuelsson, Ingemar (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Emanuelsson, Ingemar & Sonnander, Karin (1990). *Utvärdering genom uppföljning av elever, 7. Svagbegåvade i vanlig skola: en uppföljning genom högstadiet och gymnasieskolan*. Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning, Stockholm.
- Fischbein, Siv & Österberg, Olle (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Foucault, Michel (1972). *Vetandets arkeologi*. Lund: Cavefors.
- Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposion.
- Fred, Stig (1980). *Åt var och en efter behov. Ett diskussionsmaterial om behovsorienterande resurser i grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber UtbildningsFörlaget.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos AB.
- Gustafsson, Jan-Eric & Myrberg, Eva (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket.
- Hargreaves, Andrew (1994/1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. [Orig.: Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age]. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hellblom-Thibblin, Christina (2004). *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45 – 1988/89*. (Akademisk avhandling: Uppsala studies in education No 106.) Uppsala universitet.
- Helldin, Rolf (2002). *Specialpedagogisk forskning – en historisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Holmberg, Lena (1983). *En speciallärares vardag. Analys av en dagbok*. (Akademisk avhandling: Studia psychologica et paedagogica. Series altera LXVI.) Lund: CWK Gleerup.

- Holmberg, Lena (1999). *Skolan i Skurup. Uppföljning av Barnskolans elever 1998*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 654). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Holmberg, Lena (2001). *Nio år i grundskolan i Skurup med start i barnskolan*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 673). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Holmberg, Lena (2002a). *Tio år i grundskolan i Skurup med start i barnskolan*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 678). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Holmberg, Lena (2002b). *Elever i svårigheter. Delrapport 1: Elever i en åldersblandad skolform*. (Rapporter om utbildning, 10/2002). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Holmberg, Lena (2003). *Elever i svårigheter. Delrapport 3: Elever berättar om sin skolvardag i en åldersblandad skolform*. (Rapporter om utbildning, 3/2003). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Holmberg, Lena (2004). *Elever i svårigheter: Delrapport 4. Föräldrar till barn i en åldersblandad skola berättar*. (Rapporter om utbildning, 17/2004). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Jones, Michael; Thorn, Chantal & Chow, Peter (2002). Equifinality: Parents' and students' attitudes towards a student-centred approach to integration. *Education*, 122(3). 624-636.
- Jönsson, Annelis (1999). *Skolans "problemelever" – hur ser de på sin skoltid retrospektivt?* (Pedagogisk-psykologiska problem, Nr 658) Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Jönsson, Annelis & Tvingstedt, Anna-Lena (2002). *Elever i svårigheter. Delrapport 2: Elever berättar om sin skolvardag*. (Rapporter om utbildning, 12/2002). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Jönsson, Annelis & Tvingstedt, Anna-Lena (2005) *Syn på specialpedagogik och elever i svårigheter i en specifik kontext*. Malmö högskola: Lärarutbildningen (Arbetsrapport)
- Karlsson, Leif (2004). *Folkhälsopedagogen söker legitimitet. Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning*. (Akademisk avhandling: Studies in educational sciences, No. 14.) Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Lahdenperä, Pirjo (1999). *Fristående skolors tal om och hantering av barn i behov av särskilt stöd*. Institutionen för specialpedagogik. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Lake, Jeannie. (2000). An Analysis of Factors that Contribute to Parent-School Conflict in Special Education. *Remedial & Special Education*, 12 (4), 240–252.

- Mehan, Hugh (1992). Understanding inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65, 1-21.
- Moen, Vegard & Öie, Anne (1994). *Spesialundervisning: en kartlegging av undervisningen for barn og unge med særskilte behov i grunnskolen og i den videregående skolen*. (Rapport nr 9403.) Volda: Møreforskning.
- Moqvist, Ingrid (1997). *Den kompletterade familjen. Föräldraskap fostran och förändring i en svensk småstad*. (Akademisk avhandling) Umeå universitet.
- Nilholm, Claes (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2004). Tema: Specialpedagogik och demokrati. *Utbildning och demokrati*, 13(2), s 5-12.
- Persson, Bengt (1997). *Specialpedagogiskt arbete I grundskolan – en studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Institutionen för specialpedagogik. Göteborgs universitet.
- Persson, Bengt (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Institutionen för specialpedagogik. Göteborgs universitet.
- Persson, Bengt (2001). *Olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, Bengt (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla. *Utbildning och demokrati*, 13(2), s 97-114.
- Prop. 1988/89:4 (1988). *Regeringens proposition om skolans utveckling och styrning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens skrivelse 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ravn, Birte (1995). Samarbejde magt og tillid – en begrebsudredning, et analysegrundlag og et forslag til samvirke. I: Per Arneberg & Birte Ravn (Red.). *Mellan hem och skola, en fråga om makt och tillit*. Stockholm: Liber Utbildning. 204-227.
- Riddersporre, Bim (2003). *Att möta det oväntade. Tidigt föräldraskap till barn med Downs syndrom*. (Akademisk avhandling). Institutionen för pedagogik. Lunds universitet
- Rosenqvist, Jerry (2000). *Den stora utmaningen. Ett synsätt från 1900-talet – för 2000-talet*. (Särtryck och småtryck, 876). Malmö högskola: Lärarytbildningen.
- Skidmore, David (1996). Towards an integrated ethical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11 (1), 33–47.

- Skidmore, David (1998). Divergent pedagogical discourses. In: Peder Haug & Jan Tøssebro (Eds). *Theoretical perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. 131-143.
- Skidmore, David (1999). Relationships between contrasting discourses of learning difficulty. *European Journal of Special Needs Education*. 14(1). 12-20.
- Skidmore, David (2002). A theoretical model of pedagogical discourse. *Disability, Culture and Education*, 1(2), 119-131.
- Skolverket (2004). *Yngre elevers attityder till skolan 2003. Hur elever i årskurs 4-6 upplever skolan* (Rapport 256, 2004) Stockholm: Skolverket
- Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie 60.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skrtic, Thomas (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver Colorado: Love.
- Skrtic, Thomas (1995). Special education and student disability as organizational pathologies: Towards a meta-theory of school organisation and change. In Thomas Skrtic (Ed). *Disability and democracy. Reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press. 190-232
- Sundell, Knut (1999). *Åldersintegrerat eller åldersindelad? En jämförande studie av 1111 elever i årskurs 2*. (FoU-rapport 1999:9). Stockholm: Socialtjänstförvaltningen.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolan inre arbetsmiljö – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling. Betänkande avgivet av 1974 års lärarutbildningsutredning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:66. *FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stangvik, Gunnar (1994). *Spesialpedagogik: begreppsgrunnlag og utviklingslinjer: på oppdrag av Skolverket*. Alta lærerhøgskole. Universitetet i Trondheim.
- Säljö, Roger (1995). Bilder av kunskap – Om naturvetenskap som bildningsområde. I: S. Selander & L. Linde (Red). *Praxis. Kunskap om undervisning och utbildning*, 1. 29-35.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Tideman, Magnus (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, Magnus; Rosenqvist, Jerry; Lansheim, Birgitta; Ranagården, Lisbeth & Jacobsson, Katarina (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som en resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad. Malmö Högskola
- Tvingstedt, Anna-Lena (2005). *Elever i svårigheter: Lärare i en åldersblandad skola berättar*. Malmö högskola: Lärarutbildningen (Arbetsrapport)
- Tvingstedt, Anna-Lena & Jönsson, Annelis (2005). *Lärares syn på specialpedagogik*. Malmö högskola: Lärarutbildningen (Under tryckning)
- Tøssebro, Jan & Haug, Peder (1998). Introduction. In: Peder Haug & Jan Tøssebro (Eds) *Theoretical perspectives on Special Education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. 11-14.
- Vinterek, Monica (2001). *Åldersblandning i skolan. Elevers erfarenheter*. (Pedagogiskt arbete, 1). Umeå: Umeå universitet.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning. Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.
- Wiechel, Anita (1981). *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. (Akademisk avhandling: Studia psychologica et pedagogica, 56). Lund: Gleerup.
- Zetterqvist Nelson, Karin (2000). *På tal om dyslexi. En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. (Akademisk avhandling). Linköpings universitet.
- Åkerström, Malin (2004). *Föräldraskap och expertis. Motsättningar kring handikappade barn*. Stockholm: Liber.

Tidigare rapporter inom projektet

- Holmberg, Lena (2002). *Elever i svårigheter. Delrapport 1: Elever i en åldersblandad skolform*. (Rapporter om utbildning, 10/2002). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Holmberg, Lena (2003). *Elever i svårigheter. Delrapport 3: Elever berättar om sin skoldag i en åldersblandad skolform*. (Rapporter om utbildning, 3/2003). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Holmberg, Lena (2004). *Elever i svårigheter: Delrapport 4. Föräldrar till barn i en åldersblandad skola berättar*. (Rapporter om utbildning, 17/2004). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Jönsson, Annelis & Tvingstedt, Anna-Lena (2002). *Elever i svårigheter. Delrapport 2: Elever berättar om sin skoldag*. (Rapporter om utbildning, 12/2002). Malmö högskola: Lärarutbildningen.