

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

D-uppsats i specialpedagogik

(61-80) 10 poäng

Vt 2006

Hur pedagoger uppfattar begreppet en skola för alla

Gruppintervjuer med olika yrkeskategorier verksamma i en f-6
skola.

Författare: Ingmari Svensson

Handledare: Lisbeth Ohlsson

Innehåll

1	Inledning	4
2	Problemformulering	6
2.1	Syfte och avgränsningar	6
3	Teori	7
3.1	En skola för alla	7
3.2	Kunskap i en skola för alla	10
3.2.1	Den konstruktiva aspekten på kunskap	10
3.2.2	Den kontextuella aspekten på kunskap	12
3.2.3	Den funktionella aspekten på kunskap	12
3.2.4	Teoretisk och praktisk kunskap	13
3.2.5	Kunskapssyn	14
3.2.6	Individperspektiv på kunskap	16
3.2.7	Relationsperspektiv på kunskap	17
3.2.8	Ytinlärning – ”Det gäller att lära sig läsa och skriva”	18
3.2.9	Djupinlärning – ”Det gäller att läsa och skriva för att lära”	19
3.2.10	Kunskap och makt	21
3.3	Organisationen i en skola för alla	23
3.3.1	Segregera eller integrera?	24
3.3.2	Skolmiljön	25
3.4	Specialundervisning i en skola för alla	28
3.4.1	Segregerande integrering	29
3.4.2	Inkluderande integrering	30
3.4.3	Segregerad eller inkluderad integrering?	32
3.4.4	Grundskola och/eller särskola	33
3.4.5	Specialpedagogens roll i en skola för alla	34
3.5	Sammanfattning av teoriavsnittet	35
4	Metod	36
4.1	Val av metod	36
4.1.1	Etiska överväganden	40
4.2	Urval	40

4.3	Genomförande	41
4.4	Analys	42
4.5	Tillförlitlighet	44
5	Resultatredovisning	46
5.1	En skola för alla	47
5.2	Meningen med att lära	54
5.3	Kunskapssyn	56
5.4	Kunskap och makt	60
5.5	Organisatoriska ramar	62
5.6	Specialundervisning	64
5.7	Specialpedagogens roll	71
6	Diskussion	76
6.1	En skola för alla?	76
6.2	Kunskap	77
6.3	Organisatoriska ramar	78
6.4	Specialundervisning	78
6.5	Slutsatser	80
6.6	Är visionen om En skola för alla möjlig?	82
7	Sammanfattning	84
8	Litteraturlista	86

1 Inledning

Skollagens första kapitel

Verksamheten i skolan skall utformas i överenskommelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö (1985:1100, 1 kapitlet, 2§).

Styrdokumentet i grundskolan har traditionellt haft fokus på skolans kunskapsförmedlande uppdrag, men i den senaste läroplanen för grundskolan (Lpo 94) har värdegrunden alltmer betonats som en väsentlig del av skolans uppdrag och som ett perspektiv på all undervisning. Tanken bakom värdegrunden är att försöka överbygga fördomar och motsättningar mellan olika barn och ungdomar, vilket betyder att alla elever och pedagoger oavsett synsätt, värderingar, bakgrund och erfarenheter ska kunna mötas och utvecklas tillsammans. Detta ska leda till en skola för alla. I första kapitlet i läroplanen (Lpo 94) står att läsa om skolans *grundläggande värden*:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Lpo 94, s. 5).

Med svagare och mer utsatta grupper menas bland annat de elever som i skollagens portalparagraf nu ändrats, från elever med särskilda behov, till *elever i behov av särskilt stöd* (SFS 1999:886, prop. 1998/99:105). Detta i ett försök att bredda fokus från elevens individuella svårigheter till att även gälla den omgivande miljön och skolans insatser, vilket uppmärksammats i FUNKIS-utredningen, rörande funktionshindrade elever i grundskolan (SOU 1998:66). Utgångspunkten i kommitténs arbete har varit att skolan skall anordnas så att den är lika ändamålsenlig för alla elever, oavsett möjligheter, förutsättningar och behov. I linje med detta har också specialpedagogutbildningen ändrats. Den tidigare speciallärarutbildningen ersattes 1990 av en specialpedagogutbildning, som innebär en förskjutning av yrkesrollen från att ha varit undervisande till att också vara handledare och konsult (a.a.).

I andra kapitlet i läroplanen (Lpo 94) talas det om strävansmål och uppnåendemål.

Mål att sträva mot anger inriktningen på skolans arbete. De anger därmed en önskad kvalitetsutveckling i skolan.

Mål att uppnå uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål (Lpo 94 s.10).

Strävansmålen är dels samhällets uppdrag till skolorna, dels ett redskap till lärarna i deras planeringsarbete. Tanken är att strävansmålen ska vara själva utgångspunkten i skolornas arbete och leda till diskussioner om hela skolans verksamhet och förhållningssätt, det vill säga synen på *kunskap* och lärande och skolans *organisation*.

I den nuvarande läroplanen (Lpo 94) är kunskap inget entydigt begrepp. *Kunskap* kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. De första målen att sträva mot i läroplanens avsnitt om kunskaper, anger att varje elev ska utveckla nyfikenhet och lust att lära, utveckla sitt eget sätt att lära och sin tillit till den egna förmågan. Därefter uttrycks vikten av samspel med andra, samt att kunna använda sina kunskaper som redskap. Det är med andra ord särskilt kunskapernas konstruktiva, kontextuella och funktionella aspekter som betonas i läroplanen.

Organisationen i skolorna har det senaste decenniet genomgått flera reformer. En av dem är arbetslagsorganisationen, vilken innebär att flera pedagoger tillsammans ansvarar för en grupp elevers utveckling och lärande. Arbetslagen kan bestå av förskollärare, fritidspedagoger, specialpedagoger och grundskollärare. Dessutom finns på de flesta skolor även elevvårdsteam bestående av skolsköterska, psykolog, kurator och rektor. Även specialpedagogen kan ingå i elevvårdsteamet. Alla dessa olika yrkeskategorier ska *tillsammans* tolka och verka för en skola för alla, vilket uttrycks i läroplanen (Lpo 94) som att läraren ska samverka med andra lärare och utveckla samarbetet med förskoleklassen och fritidshemmet för att överföra grundläggande värden och hjälpa eleven nå utbildningsmålen.

2 Problemformulering

När olika yrkeskategorier – grundskollärare, fritidspedagog, förskollärare, specialpedagog, skolsköterska, psykolog – samlas för att till exempel tillsammans skapa ett åtgärdsprogram, som ska hjälpa en elev i behov av särskilt stöd, är det den berörda eleven som ställs i centrum för samtalet och man delger varandra sina kunskaper och erfarenheter om eleven. Vad man berättar är beroende av vad man tycker är viktigt utifrån synsätt, värderingar, bakgrund och erfarenheter. Olika yrkeskategorier betonar olika saker utifrån sina verksamheter.

Det viktiga blir att de olika yrkeskategorierna vet var de står, vilket *perspektiv på kunskap* och lärande de har, vilka värderingar de står för och att de kan förmedla detta. Annars är risken stor att man bygger sina strategier på motstridiga förväntningar som inte kan förenas, vilket leder till att varje deltagare gör sina egna åtgärdsprogram (Skolverket, 2004). Skillnaderna mellan olika perspektiv blir särskilt avgörande när det gäller konsekvenserna, när man går från ord till handling i åtgärdsprogrammet, det vill säga hur specialundervisningen ska bedrivas.

Utgångspunkten i problembeskrivningen för denna studie blir då vilket/vilka perspektiv på kunskap, skolans organisation och specialundervisning de olika yrkeskategorierna i skolan har.

2.1 Syfte och avgränsningar

Syftet med arbetet är att undersöka hur olika yrkeskategorier verksamma i en f-6 skola ser på kunskap, skolans organisation och specialundervisning, i förhållande till de i läroplanen (Lpo 94) fastställda strävansmålen, att verka för en skola för alla.

Kunskapssyn, människosyn och samhällssyn är sammanvävda, men den här studien avgränsas till kunskapssynen och de värderingar den för med sig.

3 Teori

Teoriavsnittet består av fyra delar. Första delen behandlar de i läroplanen (Lpo 94) fastställda strävansmålen, att verka för en skola för alla. Andra delen kommer att diskutera kunskapen dels i en historisk återblick för att förmedla en beskrivning om hur perspektivet på kunskap förändrats över tid, dels i olika aspekter på kunskap utifrån vissa teorier. Den tredje delen behandlar hur olika kunskapsperspektiv värderar olika sätt att organisera skolan, beroende på hur pedagoger anser att det befrämjar lärandet. Slutligen behandlar den fjärde delen hur perspektiv på kunskap och värderingar tillsammans leder till olika sätt att organisera specialundervisningen.

3.1 En skola för alla

När 1946 års skolkommision talade om enhetsskolan, var den på sitt sätt ”En skola för alla”, men då i betydelsen att folkskolan, som var skolan för de lägre samhällsklasserna och läroverken, som var skolan för de högre samhällsklasserna, skulle gå samman till en skola.

Nu är ”En skola för alla” *strävansmål* i läroplanen (Lpo 94). Strävansmål är till skillnad från uppnåendemål något som angår alla eftersom det handlar om skolans organisation. Detta betyder dels att skolan ska organiseras så att alla elever oberoende av olikheter i förutsättningar ska ha ”optimala och likvärdiga lärande- och utvecklingsbetingelser” (Emanuelsson, 1997, s. 178), dels att alla ska kunna vara i samma skola för att *den* skall kunna fungera utvecklande för det samhälle den finns i. Detta betyder att skolan genom att utveckla sin värdegrund bidrar till ett samhälle som präglas mera av sammanhållning och integrering än av särskiljande och segregering (a.a.).

Regeringen skriver i sin utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning 1996 följande.

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga, både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle. (Regeringens skrivelse 1996/97:112 s.22)

I Lärarutbildningskommittén heter det

Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur ska elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (SOU 1999:63, s 192).

Kan vi hantera denna utmaning? Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson har i en studie (2004) undersökt detta. Det nedslående beskedet de har, är att i motsats till visionen om en skola för alla, ger studien tyvärr en bild av ökad segregering i skolan. Ingen av de intervjuade eleverna eller andra aktörerna inom skolan, beskriver elever i behov av särskilt stöd som en resurs, utan snarare som en belastning.

Tideman m.fl. (2004) menar att det dels är en *resursfråga* och då kanske inte bara tillgången på resurser. Enligt Emanuelsson (1997) handlar det mera om hur de befintliga resurserna används, och om de *grundläggande värderingarna*, som kan ta sig uttryck i upplevda behov av att ”bli av med” sådana som betraktas som avvikande och störande. För att rättfärdiga sig säger man att de mår mycket bättre i en liten grupp, i mjukare och mer anpassade miljöer. Kanske är det ur en strategisk synvinkel bra att avskilja vissa, eftersom skolan då i sina kvalitetsgranskningar kan uppvisa en större andel godkända elever, vilket kan vara ett viktigt konkurrensmedel när föräldrar ska välja skola till sina barn. Men det leder inte till en skola för alla (a.a.).

Haug (1998) tar också upp de grundläggande värderingarna som en avgörande anledning till varför det är så svårt att utveckla en mer inkluderande skola. Han menar att den kunskap som finns för att diskutera utvecklingen av skolan först och främst är baserad på erfarenheter och forskning som handlar om och bygger på förutsättningarna för den skola som vi ska lämna bakom oss, det vill säga den skola som bygger på en segregering av integrering. Många gånger byter vi bara ut orden genom att, som Haug säger, använda begrepp och moderna uttryck som är att förvänta, vilket ger skolan ett intryck av att vara modern och ha grepp om situationen. ”Organisationen kan omformulera verksamheten utan att förändra det konkreta arbetet, som då döljs bakom formuleringarna” (Haug 1998, s. 59).

I FUNKIS-utredningen har det sagts följande om en skola för alla.

En skola för alla innebär således att skolan skall anordnas så att den är lika ändamålsenlig för alla elever, oavsett möjligheter, förutsättningar och behov. Utmärkande är flexibilitet, med den enskilde elevens förutsättningar, behov och intressen i centrum. Kravet på flexibilitet gäller såväl strukturellt

som innehållsmässigt. Det är skolans uppgift att erbjuda varje individ en relevant undervisning och optimala utvecklingsmöjligheter (SOU 1998:66, s. 59).

Hur detta tolkas beror på synsätt, värderingar, bakgrund och erfarenheter. Därför är det pedagogernas värderingar och attityder som styr organisationen i skolan. I hög grad handlar det också om traditioner och vad som uppfattas som goda lösningar (Skolverket 1998), om kunskapens makt och vilka ideologier som för tillfället är gällande i samhället. Det som i Skolverkets granskning (2003) lett till larmrapporter i medierna handlar om de akademiska kunskaperna i skolan, att eleverna blivit sämre på att läsa svenska och att de blivit sämre på matematik och kemi. Men det står också i läroplanen att eleverna ska utveckla en ”känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen”. Skolverkets rapport (a.a.) visar att eleverna brister i sin tolerans mot utsatta grupper.

Elevernas utsagor i utvärderingen indikerar brister i värdegrundens tillämpning i den vardagliga skolverksamheten. Vad gäller i synnerhet stävjande av mobbning och jämställdhet tycks det finnas åtskilligt kvar att göra innan man kan tala om god måluppfyllelse vad gäller värdegrundsmålen (s. 126).

Läroplanens riktlinjer till lärarna är ”att visa respekt för den enskilde individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt” (Lpo 94, s.10). I Skolverkets granskning (2003) av grundskolan anger var tionde rektor brister i skolans arbetsinsatser när det gäller vikten av att respektera allas lika människovärde. Gustavsson (2002) menar att tendensen i skolorna idag är att se skolan som uppfostrande institution där ordning och disciplin råder. Kunskap ses som resultat på olika kunskapsprov och inte som process. Fortfarande är det kunskapen som står i centrum, men som förblir oproblematiserad, fortfarande är det uppnåendemålen som kommer före strävansmålen.

Detta betyder inte att kunskapen inte är viktig, för i senaste läroplanen (Lpo 94) *har* den problematiserats, genom de så kallade fyra F som står för olika kunskapsformer. Det är *faktakunskap*, som till största delen handlar om ytliga fakta eller information. *Förståelsekunskap* står för information som man tagit till sig och förstått. *Färdighetskunskap* handlar om att vi har förstått och kan använda kunskapen och slutligen *förtrogenhetskunskap* som står för att vi införlivat kunskapen med vårt sätt att vara och inte längre tänker på den som kunskap, vilket också kallas ”tyst kunskap” (Lpo 94). Dessa fyra F kommer att behandlas utförligare i avsnitt 3.2.

Kunskap handlar alltså inte bara om kunskap som *är*, om lärobokens sanningar som ska förmedlas till nästa generation, vilket Höeg (1995) uttrycker som att:

Man öppnar dörren, och kunskapen rinner in över en, som solljus... Vetande är alltså något som finns på förhand. Den enda prestation man ska utföra är att öppna sig (s. 92).

Kunskapen har ansetts given av vetenskapen och inbyggd i det kulturella arvet (Gustavsson 2002). I en skola för alla måste perspektivet på kunskap problematiseras.

3.2 Kunskap i en skola för alla

En skola för alla handlar i huvudsak om olika aspekter på metainläring skriver Madsén och Sandström (1989). Metainläring handlar om hur vi tänker om lärande och elevernas strategier i skolsituationer är en konsekvens av hur de tänker. Duktiga elever (Madsén & Sandströms formulering), som ställs inför ett problem, identifierar först problemet och försöker sedan finna en lämplig lösning, medan svagpresterande elever missar den första biten och försöker gå på lösningen direkt med hjälp av olika tidigare lärda tekniker (Säljö & Wyndham, 1988). Vad de behöver är alltså hjälp med att lära sig identifiera problemet. Skolan ägnar inte så mycket tid till detta, istället får eleven lösa flera stycken likadana problem vilket bara befäster steg två i problemlösningen (Madsén & Sandström, 1989).

Enligt Madsén (1994) finns det tre aspekter på kunskap och lärande. De tre är kunskapens *konstruktiva, kontextuella och funktionella* aspekter.

3.2.1 Den konstruktiva aspekten på kunskap

Det finns olika teorier kring kunskap. Den konstruktiva aspekten handlar om att det är individen som själv konstruerar sin kunskap. Man har haft lite olika tankar kring detta, *empirikerna* trodde till exempel att all kunskap kommer till oss via våra sinnen och kan fastställas med hjälp av våra sinnen (Gustavsson, 2002).

Behaviorismen, menar att det är läraren som handlar och eleven är passiv. Med hjälp av belöningar och straff får läraren fram ett bra beteende (Liedman, 2001).

Piagets teori kallas *kognitiv* (a.a.) eller *individuell konstruktivism* (Marton, 1997) eftersom den lägger tyngdpunkten vid den förståndsmässiga utvecklingen, vilket leder in på det som kan kallas *kunskapens konstruktiva aspekt*. Piaget menade att individen konstruerar kunskapen genom sina handlingar, i samspel med omgivningen. Genom *ackommodation* – individen anpassar sig till omgivningen och *assimilation* – omgivningen justeras för att passa individen (a.a.).

Vygotskij menade att det handlar inte bara om kunskapens innehåll utan också om att kunskapens form är en produkt av miljön, av samverkan mellan människor. Hans teori kallas *sociokulturell* eftersom det är det sociala och kulturella samspelets betydelse som betonas (a.a.). Förmågan till generaliseringar och logiska slutledningar är inte medfödd utan en kulturprodukt. Vygotskijs teori har sedan utvecklats vidare, på 1980-talet började man tala om *social konstruktivism*. Marton (1997) menar att världen inte konstrueras av den lärande utan den *konstitueras* som en intern relation mellan världen och den lärande. Eftersom vi alla är olika erfar vi också världen på olika sätt. Därför kan vi lära oss mera om vi försöker förstå hur världen framstår för andra.

Empirikerna trodde att det fanns en färdig verklighet, lika för alla, att ta in med våra sinnen. Den sociala konstruktivismen menar att den färdiga verkligheten *finns*, men hur vi uppfattar den beror på vår omgivning och på de människor vi möter. Därför ser denna verklighet olika ut för olika människor och det går inte att skilja mellan världen som den ter sig för oss i våra uppfattningar och så som den verkligen är, objektivt sett. Kant uttryckte det, enligt Gustavsson (2002), så att ”vi aldrig kan få kunskap om tinget i sig, endast om fenomenen” (a.a., s.68). I ett fenomenologiskt perspektiv blir kunskap till med hjälp av våra uppfattningar, eller våra uppfattningar är summan av vår kunskap om världen (Gustavsson, 2002). I detta perspektiv har också alla människor olika uppfattningar eftersom olika människor gör olika erfarenheter beroende på att de har olika relationer till världen. Fenomenologin menar till skillnad från andra tankeinriktningar att medvetandet är avsiktligt. Fenomenologen Merleau-Ponty kom 1945 ut med ett verk om människans varseblivning, där han menar att medvetande och kropp hänger samman. Mot Descartes devis ”Jag tänker, alltså är jag till” ställer han ”Jag kan, alltså är jag till” (Gustavsson 2002).

Det handlar alltså om hur våra förutsättningar, våra erfarenheter, vår bakgrund och våra behov hjälper oss att konstruera vår kunskap. Vilket är den första aspekten Madsén (1994) menar att det måste tas hänsyn till när det gäller kunskap. Den andra aspekten är den kontextuella, den handlar om sammanhangets betydelse.

3.2.2 Den kontextuella aspekten på kunskap

Den kontextuella aspekten på kunskap handlar om sammanhang. För att kunskap ska bli begriplig måste man ta hänsyn till dess sammanhang. Ofta är sammanhanget underförstått, eller tyst. Men för att man ska kunna förbättra kvaliteten i läroprocesserna måste underförstådda bakgrundantaganden lyftas fram och göras till föremål för reflektion (Madsén 1994). I Lpo 94 talas om *förtrogenhetskunskap*.

Förtrogenhet skaffar man sig genom lång erfarenhet, varje ny etapp innebär att tidigare etapper sjunker in i ett slags självklarhetens ordlöshet: den kunskap som nyss måste kläs i ord har tystnat. Det är lätt att glömma bort att det som ter sig självklart för oss i så stor utsträckning består av kunskaper som en gång krävde både uppmärksamhet och möda innan de kunde förvärvas (Liedman, 2001). För att förstå en sak måste den sättas in i sitt sammanhang. Om man inte klargör sammanhangets betydelse finns en risk att eleverna stannar i *faktakunskapen*, och inriktar sitt lärande på hur läraren tänker istället för att försöka förstå vad undervisningen handlar om (Gustavsson, 2002). Vi måste också kunna skilja på kunskap och information. Information är det material som blir till kunskap när en människa tar det till sig och förstår det (a.a.), det vill säga *förståelsekunskap* Liedman (2001) skriver; ”om kunskap vore liktydigt med information, vore också datorn oss oändligt överlägsen som kunskapsbärare” (s.109).

Den tredje aspekten på kunskap som Madsén (1994) talar om är den funktionella.

3.2.3 Den funktionella aspekten på kunskap

Den funktionella aspekten på kunskap handlar om att kunskap är redskap som hjälper oss att lösa både teoretiska och praktiska problem (Madsén 1994). Man måste förstå vad kunskapen ska användas till det vill säga *färdighetskunskap* och hur den ska användas det vill säga kunskap om kunskapen, metainläring. Denna aspekt kan vara till hjälp för att förstå varför svårigheter uppkommer.

Pramlings (1988) studier visar genomgående att barn måste uppmärksammas på sitt eget lärande och på meningen med de aktiviteter de deltar i. De uppvisar en större minnesbehållning och en djupare förståelse genom att de blivit klara över att aktiviteterna går ut på att de ska lära sig saker, och lär sig då mycket mera. Mening uppstår enligt von Wright (2003) ur social handling i sociala situationer och därför kan man inte säga att meningen kan finnas ”hos läraren,

”i” uppgiften, i boken, eller i något externt avskilt från människor, utan det är deltagarna tillsammans som skapar mening” (s.167).

Lärandet, menar Pramling (1995), grundas inte på vissa metoder eller vissa typer av material, utan på föreställningen om att det som barn i första hand bör lära sig är att erfara saker och ting på särskilda sätt. Kunskapen börjar i hur vi tänker och barnens egna frågor är utmärkta utgångspunkter (a.a.). Utifrån frågorna får barnen kunskap och eftersom olika barn i gruppen ställer olika frågor lär de sig också hur de ska göra för att få kunskap. Genom att uttrycka sina idéer om erfarenheter av och funderingar om de här aspekterna, görs barnen medvetna om variationen, variationens dimension och om det faktum att deras eget synsätt bara är ett av många möjliga synsätt. På det här viset skolas man in i ett socialt sammanhang. Sådana läroprocesser involverar hela människan. Kunskapens värde ligger i dess förmåga att lösa problem. ”Genom att reflektera kan vi styra våra handlingar på ett medvetet sätt, genom att tvivla och reflektera kan vi nå kunskap och skaffa oss makt över våra egna handlingar. Kunskap består alltså av erfarenhet och reflektion tillsammans” (Gustavsson, 2002, s. 96). En förutsättning för att människor ska bli reflexivt medvetna är att de ingår i sociala situationer och konfronteras med ett problem med olika möjliga lösningar (von Wright, 2003).

3.2.4 Teoretisk och praktisk kunskap

Att dela upp kunskap i en *teoretisk* och en *praktisk* del, speglar enligt Liedman (2001) en gammal och ännu existerande klassdelning i samhället snarare än egenskaper hos olika typer av kunskap. Ju mindre kunskap har med kroppen att göra desto högre status har den. Därför har de praktiska formerna av kunskap länge haft en underordnad ställning och det har skett en tilltagande fokusering på teoretisk kunskap, som enligt Gustavsson (2002) ”lämnar både människor och central kunskap efter sig. Det är istället en central uppgift för skola och utbildning att ge dessa kunskaper en förbättrad ställning” (a.a. s.17) om vi ska ha en skola för alla.

Praktisk kunskap är tyst kunskap, och handlar om att veta hur man gör, det vill säga *förtrogenhetskunskap* medan teoretisk kunskap är *påståendekunskap*, det sägbara. Vi förstår vad vi gör genom att göra det. Att kunna något innebär både att kunna utföra något och kunna redogöra för hur man gjort. Kunskapen uttrycks genom att man ”vet vad man gör” (Gustavsson, 2002). Därför kan man inte dela upp kunskapen i teori och praktik, eftersom det ena förutsätter

det andra. Om man genom långvarig skolning bara tillägnat sig kunskap via minnet har man svårt att använda den har man däremot fått kunskapen i samband med specifika behov så har man lättare för att använda den (a.a.).

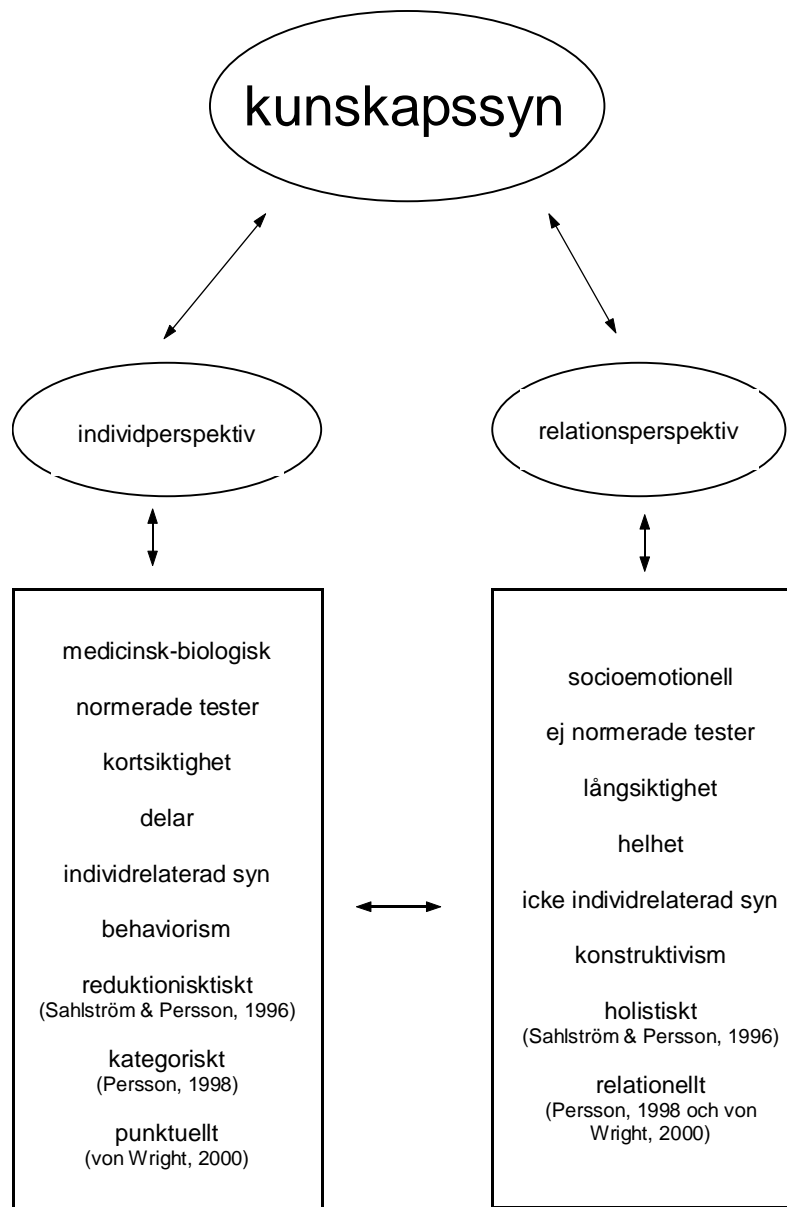
3.2.5 Kunskapssyn

I läroplanen (Lpo 94) står det att ”Läraren ska utgå från varje elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (s.12). Men en sådan uppmaning får olika mening beroende på hur läraren uppfattar elevers behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. De pedagogiska konsekvenserna blir olika beroende på vilket perspektiv på kunskap läraren har.

Hur pedagoger i skolan organiserar undervisningen speglar deras perspektiv på kunskap och lärande. Det är viktigt att ha med detta i den fortsatta diskussionen för att förstå vilka tankar som ligger bakom olika sätt att organisera skolan. Grunden ligger i den skillnad som finns mellan *förmedlingspedagogiken* och olika former av *reformpedagogik* eller *pedagogisk progressivism*¹, som utmanar förmedlingspedagogiken. Denna skillnad har även med vårt sätt att se på kunskap att göra (Gustavsson, 2002).

Figur 1 visar hur kunskap kan ses ur olika perspektiv. Det ena perspektivet fokuserar på individen och kallas här *individperspektiv*. Det andra perspektivet fokuserar på samspelet mellan individer och kallas här *relationsperspektiv*. För att närmare förklara skillnaderna kommer jag att presentera några olika forskares syn på de olika perspektiven på kunskap. Individperspektiv kallas *punktuellt* av von Wright (2000) *reduktionistiskt* av Pehrsson och Sahlström (1999) och *kategoriskt* av Persson (1998). Relationsperspektiv kallas *relationellt* av Persson (1998) och von Wright (2000) och *holistiskt* av Pehrsson och Sahlström (1999). Enligt von Wright (2000) har det punktuella perspektivet (individperspektivet) en välkänd plats inom pedagogiken, medan det relationella perspektivet (relationsperspektivet) är otydligare och ständigt måste återerövas. I avsnitt 3.6.2 och 3.6.3 kommer en utförligare förklaring av individperspektivet respektive relationsperspektivet.

¹ Pedagogisk progressivism lägger tonvikten på elevens motivation och intressen, utgångspunkten är subjektet. Detta utmanar den skolpedagogik som ser kunskapen som färdiga produkter eller objekt som ska förmedlas till eleven, dvs. förmedlingspedagogik (Gustavsson 2002 s.115)



Figur 1. Två olika perspektiv på kunskap, utifrån olika forskares tankar.

3.2.6 Individperspektiv på kunskap

I ett *kategoriskt perspektiv* (Persson 1998) reduceras en elevs svårigheter till en effekt av till exempel låg begåvning eller svåra hemförhållanden, vilket skulle betyda att specialpedagogiska behov uppstår på grund av individuella egenskaper hos eleven, lärarens attityder eller förhållanden i samhället. Ansvar för eleven läggs hos speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal. Det kategoriska perspektivet leder inte till några långsiktiga lösningar utan elevvårdens baseras på en akut problembild, diagnostiserande och individbundna svårigheter hos eleven.

Det punktuella perspektivet (von Wright 2000) ser människan som en i princip fristående varelse vilket innebär att ett elevvårdsteam kan ta itu med att analysera och åtgärda en elevs svårigheter utan att den berörda eleven behöver vara delaktig i den process som föregår själva åtgärdsprogrammet. Detta perspektiv uppmanar pedagogen att noggrant studera elevens behov. Behovet är individuellt, det vill säga det är elevens individuella behov som hanteras, och det är tidsbegränsat eftersom det kan upphöra då det är tillfredsställt, det vill säga när man betat av eller passerat delmålen på väg mot slutmålet. "Läraren finner förutsättningarna genom att blicka bakåt; elevens förutsättningar kan läsas av i det förflutna" (a.a. s.183).

Behov betecknar en brist, behov ska tillfredsställas – jämvikten ska uppnås. Elevens behov uttrycker därför närmast en avsaknad, något som fattas eleven. För att kunna åtgärda problemet och tillfredsställa behovet behöver pedagogen finna bristen. Åtgärdsprogram inriktas på att få eleven att bli det denne *borde* bli, identifierar brister och formulerar utvecklingsmöjligheter. *Vad* kan han/hon bli, vilken är hennes prognos? Detta är, enligt von Wright (2000), att förväxla information med kunskap, information är *vad* eleven är medan kunskap är *vem* eleven är, jämför med avsnitt 3.2.2. Eleven identifieras med sitt problem och läraren riktar uppmärksamheten mot åtgärderna.

Ett namn på problemet, gärna en vetenskaplig term uppfattas som en lättnad, en beskrivning som samtidigt fungerar som förklaring och därigenom även kan uppfattas som ett slutbud: Nu vet vi vad som är felet! (von Wright, 2000).

Det reduktionistiska paradigmet (Pehrsson och Sahlström 1999) menar att inlärnings-svårigheter är individrelaterade. Detta är den dominerande undervisningstraditionen och testernas upprinnelse. Kunskap delas upp i delar. I läsande och skrivande handlar det om att kunna avkoda enskilda ord och stava enstaka ord rätt.

3.2.7 Relationsperspektiv på kunskap

Det relationella perspektivet tar enligt von Wright (2000) sin utgångspunkt i att fenomen är minst tvåsidiga. Man är inte dyslektiker eller allergiker utan man *har* dyslexi/allergi, ett fenomen som uppträder tydligare i vissa situationer än i andra. Det unika finns inte *i* en annan människa, utan det framträder i mötet *mellan* människor. Man frågar inte *varför* en elev blev som hon blev, utan vem hon är och vad hon skulle kunna vara. Det förutsätter att läraren avstår från omdömet och istället lyssnar till *vem* eleven är, det vill säga sätter sig in i elevens perspektiv.

Persson (1998) uttrycker det som att behoven förstås i situationen. Behoven är då inte något eleven bär med sig från en situation till en annan, utan de är knutna till ett sammanhang. Elevers behov blir därmed föränderliga men också gemensamma och en angelägenhet för alla deltagare. Istället för att tala om att tillfredsställa elevens behov ska man ”rikta sin uppmärksamhet” mot medvetenheten *mellan* elever/pedagoger, därigenom kommer man närmare handlingar och relationer. Pedagoger kan inte i detta perspektiv få svar på huruvida eleven har förutsättningar att lyckas genom att ta del av information om denne. Istället hänger det på relationen mellan pedagogen och eleven eftersom läraren är delaktig i elevens förutsättningar, det vill säga i dennes möjligheter att lyckas (von Wright, 2000). Pedagoger sitter inte inne med lösningen. Den kan endast återfinnas i samförståndet, i relationen, och bekräftas efteråt.

Det holistiska paradigmet är enligt Pehrsson & Sahlström (1999) icke-individrelaterat. Kunskap är en helhet som inte kan segmenteras i delar. Kunskap skapas på nytt av varje enskild individ, vilket betyder att kunskapen kommer att variera, eftersom den vävs samman med det som individen vet och kan sen tidigare. Det är barnet som själv lär i samspel med sin omgivning och som själv skapar sin egen förståelse och kunskap.

Det finns alltså olika sätt att se på lärande. Enligt Marton (1997) finns det inte mindre än sex olika sätt, vilka är:

1. lärande som att utöka sin kunskap
2. lärande som att memorera och återge
3. lärande som att tillämpa
4. lärande som att förstå
5. lärande som att se något på ett annat sätt
6. lärande som att förändras som människa (Marton 1997)

De första tre sätten att se på lärande handlar om att återge. Man fokuserar på orden i texten utan att förstå. Marton (1997) kallar detta för *ytinläring*. Det gäller att lära sig läsa och skriva. De lärande betraktas utifrån, deras resultat jämförs med en på förhand avgjord prestations skala, vilket, enligt Marton (a.a.), kan uttryckas som: Gör det här och du kommer att uppnå detta, arbeta hårt och du kommer att lyckas, slösa bort din tid och du kommer inte att klara dig. Frukta misslyckandet och det kommer att gå bra för dig.

De följande tre sätten att se på lärande handlar om att söka en mening i texten. Man fokuserar på innebörden, vad texten betyder. Detta kallar Marton (1997) för *djupinläring*. Det gäller att läsa och skriva för att lära, det vill säga att inta den lärandes perspektiv och att texter framträder olika för olika studerande.

Läsning och skrivning är en central del i skolan, Liedman (2001) uttrycker det som att ”skolans grundval är texten. Det fanns inga skolor före skriften” (s.173). Därför kommer jag i följande avsnitt fokusera på läsning och skrivning, när jag beskriver ytinläring och djupinläring, ur olika inläringsteoriernas synvinkel.

3.2.8 Ytinläring – ”Det gäller att lära sig läsa och skriva”

De första tre formerna av lärande som refereras i tidigare avsnitt är exempel på ytinläring – lärande som att utöka sin kunskap, lärande som att memorera och återge, lärande som att tillämpa – fokuserar på *systemet*, och kan jämföras med behaviorismen. Man lägger tonvikten vid att förmedla, reproducera och mäta kunskap. Kunskapen är dessutom i stor utsträckning bestämd redan innan lektionen startar. För eleverna gäller det bara att komma fram till facit, det vill säga den rätta tolkningen.

Skolan blir ett ställe där samhällets ”sanningar” förmedlas till nästa generation. Skolkunskap blir något som enbart finns i läroböckerna eller hos pedagogerna, och pedagogen är den ende som har rätt att ta ordet. Rösterna hos dem som ska lära sig blir svarsroller. Det som eleverna säger får ingen status som kunskap (Dysthe 1996 och Gustavsson 2002). Detta kallas också *förmedlingspedagogik*. Gustavsson (2002) talar om ”kunskap som paket” och menar att kunskap kan ses som en färdig produkt, ett färdigt resultat i form av enskilda fakta. Fakta betraktas som objektivt givna, färdiga att lära in, för att kunna avlägga kunskap om dem på provet. Smith (1996) uttrycker det som att lärande är svårt, kräver hårt arbete och kontroll och man måste få belöning eller straff för att lära sig. Inläringen måste ske under de rätta omständigheterna och det är läraren som lär ut.

Detta, menar von Wright (2000), splittrar uppmärksamheten hos eleven eftersom denne då måste vara lika uppmärksam på pedagogens blick och kanske eventuella straff och belöningar som på själva uppgiften vilket varken gagnar läroprocessen eller det sociala.

Det finns också ett annat uttryck för ”kunskap som paket”, nämligen ”kunskap som katalog”. Eftersom informationsmängden är så omfattande, så går det inte att förmedla ett färdigt gods av kunskaper, utan istället får eleverna själva lära sig söka kunskap, därav ”katalog” (Gustavsson 2002 s.29), vilket skulle innebära att uttrycket ”söka kunskap” egentligen inte är något annat än en form av förmedlingspedagogik.

Man talar om att man har lärt sig olika saker, vilket enligt Liedman (2002) är felaktigt som om inläringen vore ett definitivt resultat, ett mål som man nått en gång för alla.

Den som lärt sig något har inte därmed svingat sig upp en nivå där hon kan vila på sina lagrar. Än mindre kan hon utan förnyade ansträngningar gå vidare till nya nivåer, eller skapa något nytt (Liedman 2002 s.107).

3.2.9 Djupinläring – ”Det gäller att läsa och skriva för att lära”

De följande tre formerna av lärande som refereras till tidigare avsnitt är exempel på djupinläring – lärande som att förstå, lärande som att se något på ett annat sätt, lärande som att förändras som människa – fokuserar på *kommunikation och process*. Smith (1996) kallar det ”The commonsense learning” – ”You learn from the company you keep”. Man lär sig alltid, lärande är en social handling. Detta är konstruktivistisk kunskapssyn, ett sociokulturellt synsätt på lärande. Vygotskij talade om att lärande går före mognad. Han påpekade att man i skolan har varit alltför intresserad av att pröva vad eleven kan, det vill säga bestämma den utvecklingsnivå eleven befinner sig på. Istället borde man intressera sig för möjligheten av framtida lärande. Han skiljde på vad en elev kan göra på egen hand och vad han kan göra tillsammans med andra med mera kunskap och kallade det senare ”den utvecklingsbara zonen”. ”What the child can do in cooperation today, he can do alone tomorrow” (Vygotskij 1986 s.188).

Det är i relationen mellan det bekanta och det obekanta som kunskap kommer till (Liedman 2001). I den utvecklingsbara zonen kan elever med större kunskap bli stödpersoner - ”ställningsbyggare” till andra elever.

Dysthe (1996) talar om ett utvidgat undervisningsbegrepp – ”tillvarons dialogiska dimension” eller att inse att vi existerar endast i relation till andra. ”Därför betyder att leva att man lyssnar,

frågar, är överens eller oenig – kort sagt att man är involverad i en dialog” (s.228). Hon talar om det dialogiska klassrummet, där elevens idéer och tankar blir värdefulla. På det viset ser eleven en koppling mellan det man ska lära sig och sitt eget liv. Detta ger kontroll över undervisningen och man förstår varför och hur man ska lära sig. Von Wright (2000) uttrycker det som att ”människors medvetenhet blir till och existerar i social interaktion” (s.76).

Enligt konstruktivistisk kunskapssyn, som beskrevs i 3.2.1, lär man sig i samspel med andra i meningsfulla aktiviteter. Kunskap är inte något statiskt som kan överföras från lärare till elev. Var och en måste konstruera eller bygga upp sina egna kunskapsstrukturer för att lära sig. En undervisning med betoningen lagd på socialt samspel (interaktion) hjälper eleverna att både tillägna sig brottstycken av andra människors strukturer och göra kunskapen till sin egen. Vår identitet, vår självuppfattning är inte given från början, utan något som växer fram dialogiskt (Gustavsson 2002).

Motsättningarna mellan de båda perspektiven på kunskap, *individperspektiv* och *relationsperspektiv*, finns fortfarande i allra högsta grad. De olika perspektiven ger också olika mål för verksamheten. Företrädare för individperspektivet menar att kunskap ska finnas för ett bestämt och begränsat ändamål som man är klar med när man uppnått ett resultat kanske vid sexton års ålder. Den är inte social, den kan läggas fram när som helst. Det är en sakkunskap som kan fångas in i svarskategorier och i ifyllnadstest. Företrädare för relationsperspektivet menar att kunskap är en process, en del i det livslånga lärandet som försöker ge en känsla av sammanhang. Sakkunskapen blir sakkunskap först då den kommuniceras, den finns bara när den kommer till uttryck (von Wright, 2000). Marton (1997) skriver

Det existerar ingen konst för att lära alla allt. Det finns lika många nycklar som det finns färdigheter.

Människor gör saker på olika sätt. Vanligtvis har de lärt sig att göra dem på olika sätt – en del bättre, en del sämre – eller så har de lärt sig på olika sätt – en del bättre, en del sämre – att göra dem. Detta påstående förutsätter att vi har kriterier för att bedöma kvaliteten på det som görs, och lärande är det som kan sägas ha ägt rum om en enskild person förbättrar sin prestation i förhållande till de kriterierna (s. 264).

Men det är inte så enkelt som att man själv kan välja vilket perspektiv man vill ha och sedan hålla sig till det. Kunskapssynen är till stor del beroende på samhället det vill säga vilken kunskap som för tillfället har störst makt. Kunskapens makt och maktens kunskap kommer att behandlas i nästa avsnitt.

3.2.10 Kunskap och makt

Det finns, enligt Liedman (2001) två maktteoretiker när det gäller kunskapen. Den ene är engelsmannen Francis Bacon som för fyrahundra år sedan fällde påståendet att kunskap är makt. Den andre är fransmannen Michel Foucault som för några decennier sedan vände på den tesen och hävdade att makt också är kunskap.

Foucault intresserade sig i första hand för människans makt över människan och den kunskap som en sådan maktutövning kräver, till exempel maktutövarnas möjlighet att favorisera vissa typer av vetande på bekostnad av andra, vilket leder till att alla slags kunskaper inte får blomstra i ett kunskapssamhälle. Gustavsson (2002) uttrycker det som att makt inte är något som i huvudsak produceras från staten utan den finns inbyggd i det som kallas för det ”normala” vilket innebär att de som inte lever upp till den norm som gäller i samhället marginaliseras. Den maktgivande normen i samhället är den vite, heterosexuelle, medelklassmannen. När man sen hävdar att något *är* på ett visst sätt så är det utifrån den makt som den givna normen har i samhället (a.a.).

En motsättning finns till exempel mellan *biologer* och *sociologer*, något som Liedman (2001) uttrycker så här

I en tid då många av de mest inflytelserika hävdar att det gäller att se snabba resultat får det biologiska synsättet en favör. Att i det perspektivet utgå från människors egen bild av situationen kan te sig både opraktiskt och onödigt kostsamt. Samtal tar längre tid än en snabb diagnos som utmynnar i en kraftfull medicinering (s. 285).

Vetande är makt och den utövas genom det sätt vi uttrycker oss på i samhället. När vi talar, menar Liedman (2001) så uttrycker vi inte vår personliga mening, utan ger ett uttryck för en diskurs, ett sätt att tala om en företeelse. De olika ”diskurserna” som vi omges av till exempel vad gäller ekonomi, hälsa, barnuppfostran och utbildningar är producerade av vetenskapen.

De teoretiker som betraktar människans utveckling som en biologisk process på väg mot ett bestämt mål har utvecklat olika utvecklingspsykologiska teorier och stadieteorier om människans utveckling. Normalkurvan har i dessa sammanhang länge fått utgöra den måttstock som kunnat hjälpa till att beräkna och bedöma elevers förutsättningar, där den enskilda eleven bedöms i relation till ”Eleven”, ett ideal. Idealet ”Eleven” är den pedagogiska motsvarigheten till det allmänna idealet ”Människan”. Ett ideal som inte uppfattas som något av alla förunnat att uppnå (von Wright, 2000).

Piagets utvecklingsstadier är ett exempel på en teori som betraktar människans utveckling som en biologisk process och, för att återknyta till läsning och skrivning (avsnitt 3.2.8 och 3.2.9) så är ett annat exempel, Lundbergs läsutvecklingschema (2003). I detta läsutvecklingschema prickas olika färdigheter av. Färdigheter som lärts in genom systematisk träning, vilket visar på ett individperspektiv på lärande.

Andra teoretiker menar att lärande är en social interaktion i vilken man oundvikligen är deltagande, det vill säga man behöver inte uppfylla några särskilda krav för att ingå i den sociala interaktionen. Alla deltar, även de till synes passiva, skillnaden är att man deltar olika och i olika utsträckning (von Wright 2000). Vygotskijs teori betonar det sociala och kulturella samspelets betydelse. Pramlings (1995) syn på läsinlärning betonar sammanhanget och meningsfullheten. Hon menar att man lär sig att läsa och skriva genom att befinna sig i språket och genom att läsa och skriva i meningsfulla situationer, vilket visar på ett relationsperspektiv på lärande.

Likaså speglar striden om DAMP, mellan Gillberg och Kärfve, olika maktintressen där Gillberg (1996) företräder det naturvetenskapliga och Kärfve (2000) det sociologiska synsättet. Som exempel skriver Gillberg (1996) att "DAMP orsakas av ärftliga faktorer eller skador i hjärnan uppkomna tidigt i utvecklingen." (s.155). Kärfve (2000) menar å andra sidan att "hade inte dessa alarmerande avslöjanden kommit från medicinarhåll – och hade inte läkare i Sverige sedan länge extremt hög prestige – skulle säkert inte många tagit dessa larmrapporter på allvar" (s.115).

De olika ståndpunkterna motsvarar olika människobilder, vilka inte är skapelser av vetenskapen utan föregår den. "Människobilderna utgör inte bara svar på Kants fråga: Vad är människan? De gäller också frågan: Vilka människor vill vi ha? Kanske även: Vilka människor har vi råd med och tid för?" (Liedman, 2001, s.290)

Eller som Börjesson (1997) uttrycker det: "Vems är problemet?" Är det biologiskt eller socialt, är det elevens eller omgivningens? Frågan är också hur barnen upplever sina roller som elever i de olika traditionerna och hur det påverkar deras självsyn.

Förutom detta har skolan också en annan maktgivande faktor att ta hänsyn till, nämligen *tiden*. Skolan ska ställa upp mål för vad alla elever ska lära sig. Målen ska vara individuella och anpassas efter varje elev och vara formulerade i presens, vilket "förutsätter att verkligheten rättat sig efter dem" (a.a. s.355). Samtidigt ska alla elever nå de nationellt uppställda målen samtidigt. De uppställda målen ska leda till att undervisningen i skolan ska bli effektivare och snabbare, mer kunskap på kortare tid. Men ju snabbare man tvingas lära sig saker, ju mer mekaniskt blir lärandet (Gustavsson 2002). Det är här det kan bli lite farligt, menar Liedman (2001) när utbildningsadministratörer och politiker tänker kunskap i effektivitetstermer, "ökad

genomströmning” på universiteten och stora klasser i skolan. De verkar ha en tro på att kunskap kan vinnas den snabba vägen, eller på genvägar, men ”kunskap är en grundläggande kategori för mänskligt liv inte något som enbart präglar tiden kring år 2000 då man berömmar sig av att leva i ett kunskapssamhälle” (Gustavsson, 2002, s.58). Detta kunskapssamhälle har missat tidsaspekten, att kunskap är en process. Istället efterfrågas snabba kunskaper. Snabbhetens pris leder till kunskapsekonomiska synpunkter såsom exempelvis ”Varför måste jag kunna detta?” ”Kommer det på provet?” när det egentligen är vägen som är det viktiga och inte målet - *faktakunskap* eller *förtroghetskunskap*?

Som elev kommer man bort från att göra egna upptäckter, och att komma fram till egna insikter under vägens gång blir inte viktigt. Ändå är kanske detta många gånger mer värdefullt än att komma fram till ett färdigt resultat, eftersom ”kunskapens största drivkraft är en skapande attityd till livet” (Gustavsson, 2002, s.48). Människans medvetande är inriktat mot det hon finner meningsfullt, därför hänger kunskap ihop med det som ger mening. ”Det betyder att för att kunskap ska kunna läras på ett djupare plan än att upprepa den på ett prov så måste den vara meningsfull” (a.a. s.68).

I den andra delen i teoriavsnittet har jag diskuterat kunskapen, dels i en historisk återblick över hur synen på kunskap förändrats över tid, dels i de konstruktiva, kontextuella och funktionella aspekterna på kunskap. Vidare har olika perspektiv på kunskap belysts utifrån olika forskares tankar och hur det konkret kan visa sig i skolsituationen. Slutligen har jag försökt förmedla hur komplext hela problemet egentligen är vad gäller kunskap och makt.

Med dessa olika sätt att se på och prioritera olika sorters kunskap är det inte så svårt att förstå att det tar tid att bygga upp det demokratiska kunskapssamhället som är skolans fundamentala strävansmål. ”Hur detta ska gå till är den stora kunskapsfrågan” (Gustavsson, 2002, s.17).

I nästa del kommer jag att gå in på hur de olika perspektiven på kunskap värderar olika sätt att organisera skolan.

3.3 Organisationen i en skola för alla

I detta kapitel behandlas organisationen i skolan, ur individens och gruppens synvinkel. Olika skolor organiseras olika beroende på olika traditioner. Dessutom finns inte *skolan* enligt Thavenius (1999), utan skolor eller undervisningskulturer i skolan, vilket till stor del beror på

vilken kunskaps- och människosyn pedagogerna har, vilket har diskuterats i avsnitt 3.2. Organisationen har sett olika ut över tid. Börjesson (2004) uttrycker det som att

Det som i varje tid tas för givet behöver belysas så att det som handlar om uppfattningar och föreställningar blir synligt och inte framstår som "fakta". I vårt samhälle har vi ofta varit upptagna av att upptäcka avvikare och att korrigera dem till den önskvärda normen och här har skolan varit den i samhället mest genomgripande institutionen för mänsklig observation (Skolverket 2004 s.8).

3.3.1 Segregera eller integrera?

Skolan har historiskt sett alltid differentierat elever. Redan när Sverige började ha skola i mitten på 1800-talet, så började man sortera barn. Skolan är den kliniska miljö där barns svårigheter ofta uppdagas – inte för att barnen nödvändigtvis "har" problem, utan för att skolan vid varje tidpunkt kräver vissa sätt att fungera (Börjesson, 1997).

På 1800-talet trodde man att det var Guds straff om någon var avvikande. Det som uppfattats som avvikande har varit olika från tid till annan. Leprasjuka, vansinniga, fattiga, vagabonder, utvecklingsstörda, kriminella är några grupper som pekats ut som avvikande under det senaste århundradet (Tideman, 2003).

I början av 1900-talet började man intelligenstesta barn. Det gjorde man för deras egen skull, som man sa. Det var synd om dem som var avvikande, de mådde bäst av att vara för sig själva. Dessutom underlättade det för de "normala" och för läraren att bedriva undervisning, eftersom det blev en homogenisering av elevgruppen. Då, liksom många gånger även nu, var det massundervisning som gällde. Detta ledde till att skolan blev differentierad (a.a.). På 1950- och 60-talet fanns det många olika typer av specialklasser, till exempel friluftsklass, hälsoklass, CP-klass, synklass, hörselklass, observationsklass, läsklass, skolmognadsklass och hjälpklass. Med hjälp av olika tester och formler kunde man räkna ut hur barnen skulle sorteras i de olika klasserna (Sigrell, 1966).

Att sortera elever är något som fortfarande finns kvar i skolan och utvecklas ur den normativa elevsynen. Vissa elever betar sig inte som "man ska", de uppfyller inte de förväntningar man har. Med andra ord, de når inte upp till det som skolan bedömer som normalt. Elever som avviker från normen ska avskiljas och få sin undervisning utanför sin klass (Börjesson, 1997). Man talar i och för sig inte så mycket om specialklass eller observationsklass numera, istället kallas det "Lilla gruppen".

En svårighet har också alltid varit att få föräldrar att acceptera att deras barn behöver gå i specialklass. Man har försökt underlätta detta genom att framföra det som en förmån och inte ett straff (Tideman m.fl., 2004).

På 1960-talet kom tankar om normalisering och integrering. Då började man fundera över att det kanske inte var så bra att segregera elever. Dels var det en ekonomisk fråga och dels blev de segregerade eleverna socialt utanför. En rad effektstudier kom att ifrågasätta specialklassernas berättigande. Resultaten från dessa undersökningar, både svenska och utländska, visade att svagt begåvade elever som inte placerats i specialklass presterade något bättre på färdighetsproven än motsvarande elever i specialklass (Bladini, 1994). Detta ledde till att man började integrera elever tillsammans med ”normala” i särskilda konstellationer (Rosenqvist, 2000), men det var på skolans villkor. Eleverna skulle anpassas till skolan och inte tvärtom.

En ökad decentralisering i samband med kommunaliseringen av skolan förväntades underlätta arbetet för en skola för alla, en skola där alla oavsett förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov ska få sin undervisning (jmf. Dysthe, 1996). Det började också diskuteras om möjligheterna att avskaffa särskolan (SOU 1991:30). Ett argument för ett mångfaldigt, mångkulturellt demokratiskt samhälle är att själva olikheten är en rikedom. Ju fler tolkningar vi har tillgång till i ett samhälle, desto rikare förståelse kan vi få av en komplicerad tillvaro. Integration i den meningen innebär ett erkännande av olikheter och de olika gruppernas dialogiska möte med varandra (Gustavsson, 2002). Men det är inte helt enkelt att erkänna olikheter. Rosenqvist (1997) skriver om det så kallade utbytesperspektivet; ”att vissa människor stöts ut, eller aldrig tas in i en gemenskap eftersom dessa människor inte förväntas tillföra motparten någon vinning” (a.a., s.122). Gustavsson (1997) hänvisar till Goffmans teori om stigmatisering, som handlar om att en människas roll och identitet formas av hur han eller hon uppfattas av andra. Den människa som framvisat någon ofullkomlighet pådyvlas med andra ord gärna en massa andra brister också.

3.3.2 Skolmiljön

Beroende på pedagogernas syn på kunskap och lärande organiseras arbetet i klassen eller i gruppen på olika sätt. Skolverket gjorde 1998 en kvalitetsgranskning av skolorna i Sverige, för att få en bild av hur undervisningsmiljön ser ut och kom fram till att det finns tre sorters miljöer,

som man valde att kalla A-, B- och C-miljöer (Skolverket, 1999). Nedan följer en presentation över vad de olika miljöerna står för.

A-miljön

Elever och lärare arbetar med olika ämnesintegrerade teman och sammanställer det material de behöver för just det arbetsområde som de håller på med. De använder många faktaböcker. Texterna är anpassade till elevernas utvecklingsnivå. Miljön är rik på olika texter som eleverna själva producerat. Bibliotekarier hjälper till att välja ut relevant skönlitteratur till olika teman. Utgångspunkten är elevers och lärares egna erfarenheter. Samtalande, lyssnande, reflekterande, skrivande och läsande går i varandra och befruktar varandra. Språket fungerar som ett medel för att lära, förstå och förmedla något. Eleverna får uttrycka sina kunskaper i tal och skrift. Det blir en *flerstämmig miljö* där var och en efter sina förutsättningar ges möjlighet att växa in i nya kunskapsområden (a.a.). Man kan säga att A-miljön fokuserar på kommunikationen, vilket diskuterades under rubriken 3.2.9 – djupinläring.

B-miljön

I B-miljön arbetar man oftast inte ämnesintegrerat. Däremot förekommer inslag av tematiska studier inom respektive ämne. Man använder sig nästan uteslutande av färdigproducerade läromedel. Texterna som man använder under de första skolåren är grunda och innehållslösa och utmanar inte elevernas fantasi eller tänkande, medan texterna högre upp i stadierna är alldeles för informationstäta, för att barnen ska kunna förstå dem. Skönlitteratur används, men inte på ett systematiskt sätt, eftersom lärarna har ganska litet kunskap om hur det kan göras. Lärarna knyter an till elevernas erfarenheter genom praktiska övningar, till exempel olika experiment och laborationer. Detta är en *tvåstämmig miljö*, eftersom det oftast är två i taget som talar. Läraren är ordförande och fördelar ordet åt en elev i taget eleven talar i första hand till läraren. Arbeten som eleven gör, görs till läraren. Mycket tid går åt till att reproducera, skriva av från tavlan och skriva av från böcker eller fylla i färdiga tankar och ”sanningar” i övningsböcker. Nästan aldrig använder man samtalandet, läsandet och skrivandet för att reflektera över vad man lärt sig (a.a.).

C-miljön

I C-miljön arbetar man ämnessegregerat. Där står varje enskilt ämne i centrum. Undervisningen sker på läromedlens villkor i lärarstyrda eller tysta klassrum. Texterna är inte engagerande eller anpassade till elevernas utvecklingsnivå. Skönlitteratur används sällan. Detta är en *enstämig miljö*. Samtal förekommer i stort sett aldrig. Allt arbete bedrivs enskilt och ensamt. Det finns ett rätt svar på det mesta som man gör, och det är läraren som dömer. Det finns en mottagare för läsandet och skrivandet: läraren. För att utveckla språket i tal och skrift används isolerad färdighetsträning i övningsböcker, på arbetsblad/stenciler och på inplastade arbetskort. Arbetet rör oftast de mest enkla grammatiska aspekterna som avläsning, stavning och meningsbyggnad. Det förekommer också rim- och ljudlekar, men de sätts inte in i något sammanhang. Man samtalar, läser och skriver nästan uteslutande för att reproducera vad andra redan tänkt och sagt. Den egna produktionen skapas inom mycket givna ramar (a.a.). Man kan säga att C-miljön fokuserar på systemet, vilket diskuterades under rubriken 3.2.8 – ytinläring.

Undersökningen visade att de flesta skolor ligger någonstans mellan B- och C-miljö. Utgångspunkten för Skolverkets granskning var *värdegrunden* som beskrivs i läroplanen (Lpo 94) och begreppet den *likvärdiga skolan*², eftersom varje elevs resurser och kompetenser ska vara utgångspunkten i elevens kontinuerliga utveckling av olika förmågor inom alla de verksamheter han eller hon deltar i.

Vidare skriver Skolverket (1999) att ”man bör utreda hur man med hjälp av kompetensutvecklande arbete kan gå från ett specialpedagogiskt synsätt på läs- och skrivsvårigheter till ett allmänpedagogiskt synsätt i sin utvärdering” (a.a. s. 29). Skolverket menar att om alla lärare har kunskap om hur viktigt läsande och skrivande är för att levandegöra lärandet i olika ämnen så borde många fler elever kunna få stöd inom klassens ram. Då skulle läs- och skrivsvårigheter inte längre bara vara en specialpedagogisk fråga utan en allmänpedagogisk sådan (Skolverket, 1999).

I den tredje delen i teoriavsnittet har jag diskuterat hur olika sätt att organisera skolan påverkar elevernas syn på lärande, eftersom olika organisationer kräver olika sätt att fungera och har olika

²”En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Lpo 94, s.6).

syn på vad som anses vara normalt. Mycket har också förändrats vad gäller att differentiera elever, efter olika kriterier. Höeg (1995) uttrycker det som:

Man ser det kanske inte så tydligt om man alltid har kunnat prestera ungefär vad som begärdes. Man ser det kanske bäst om man vet att man i hela sitt liv kommer att vara på gränsen (s. 103).

I nästa del, den fjärde och avslutande för teorigenomgången, kommer jag att gå in på hur perspektiv på kunskap och värderingar tillsammans leder till olika sätt att organisera specialundervisningen.

3.4 Specialundervisning i en skola för alla

Som framgår av skollagen, läroplanen och regeringens utvecklingsplan för skolan, så är elever i behov av särskilt stöd ett prioriterat område (avsnitt 3.1). Det är också en viktig mätare på skolans kvalitet.

I det här kapitlet ska jag beskriva två olika sätt att se på specialundervisning, vilka båda bottnar i de olika perspektiven på kunskap som diskuterats i tidigare avsnitt (3.2.6 och 3.2.7), det vill säga *individperspektivet* och *relationsperspektivet*. Bladini (1994) talar om två ”skolor”, ett medicinskt orienterat synsätt och ett specialpedagogiskt synsätt. Olikheter i synen på problemet återspeglas i hur man väljer att uttrycka sig. Forskare med medicinsk inriktning väljer att använda ord som dyslektiker och dyslexi, medan pedagoger beskriver elevernas problem som läs- och skrivsvårigheter, eller olikheter i språk- eller läs- och skrivutvecklingen. Att det är det medicinska sättet att uttrycka sig som har störst genomslagskraft i utbildningssamhället, förstår man när fortbildningskurser i läs- och skrivsvårigheter får ett måttligt antal anmälningar, medan kurser i dyslexi snabbt blir övertecknade (a.a.), vilket också visar vilken kunskap som har störst makt i samhället (avsnitt 3.2.10).

Den ena formen av specialundervisning är den traditionella *segregerade formen*. Man skulle kunna kalla den biologisk-medicinsk, eftersom den stödjer sig på biologiska orsaker. Det är individen som har problem. Den andra är den *integrerade formen* av specialundervisning. Den skulle man kunna kalla socioemotionell, eftersom den bygger på relationer mellan människor. Beroende på om det är det biologisk-medicinska eller det socioemotionella synsättet som råder

får därför specialpedagogen olika förväntningar på sig vilket jag kommer att beröra i avsnitt 3.4.5.

Begreppet integrering har, enligt Haug (1998) två olika riktningar, *segregerande integrering* och *inkluderande integrering*, som visar hur olika värderingar och syn på kunskap styr vårt sätt att uppfatta integrering i skolorna. I det följande kommer jag att redovisa min förståelse av vad de två begreppen innebär.

3.4.1 Segregerande integrering

Segregerande integrering innebär att man försöker skapa en optimal miljö, för att på det viset lyfta upp eleven till den nivå där andra elever befinner sig inom ett visst område (Haug, 1998). Det är ett *kompensatoriskt* sätt att se på lärande, man ska kompenseras för sina svårigheter, vilket leder till ett individperspektiv på lärande. Elever i svårigheter förväntas ta igen den "brist" som orsakar deras behov av specialundervisning. De särbehandlas vilket är detta perspektivs grundidé (Sahlström & Pehrsson, 1999). Den organisatoriska lösningen blir att eleven får enskilda undervisningstimmar, då de får vara i en mindre grupp utanför klassen. Den individuella undervisningen sköts utanför gemenskapen, i bästa fall av speciellt utbildade pedagoger. Detta leder till en behovs- och effektorienterad värdegrund (Haug, 1998), vilket innebär att det är behoven som styr specialundervisningen. Man tar problemen efterhand som de kommer utan framförhållning. Eleven ska anpassas till skolan. Detta är den traditionella formen av specialundervisning.

Den har ett reduktionistiskt sätt att se på kunskap som ytlig, fragmentarisk och mekanisk inläring. Den grupperar eleverna i homogena grupper där möjligheter till meningsfull social interaktion saknas, vilket också medför minskad tolerans för avvikelser (Bartoli, 1988, s. 193). Man ägnar sig åt träning av basfärdigheter och har till exempel lösryckt rättskrivningsträning med hjälp av arbetsblad och normerande tester.

Normerande tester förutsätter att det finns ett normalt sätt att vara. Sahlström och Persson (1999) beskriver det som att resultatet går att mäta, kvantifiera och bedöma utifrån kriterier och värderingar som är fastställda av testkonstruktören. Tiden är en utslagsgivande faktor, texten ska bara gå att förstå på ett sätt och utgår från konstruktörens erfarenhetsvärld. Målet är att hitta vad man i detta perspektiv kallar elever *med* svårigheter. Oftast mäter testet bara den fonologiska och visuella kunskapen. Semantiska, syntaktiska eller omedvetna kunskaper räknas överhuvudtaget

inte. Testerna är dessutom utprovade på åldershomogena grupper, inte på ”kunskapshomogena” grupper.

Detta leder till att elever i inlärningsvårigheter varken kan bibehålla eller generalisera det inlärd. Den segregande lösningen ger skolan möjligheter att kompensera för misslyckade insatser. Att avskiljas från den vanliga undervisningssituationen kan komma att innebära att de resurscentra³ som föreslagits och som är under inrättande blir ett nytt, från skolan sidoordnat, specialundervisningssystem. Blir det så, så är vi, enligt Bladini, tillbaka på 1890-talet, i specialpedagogikens barndom, med en sidoordnad hjälpverksamhet med en för det mesta orimlig uppgift att ”komma ikapp” det som betraktades som normalt (Bladini 1994). Att sorteras bort, menar Liedman (2001), är att ”tvingas bort från sammanhanget, en individ visserligen, men av fel sort” (s.248).

3.4.2 Inkluderande integrering

Inkluderande integrering innebär att alla får sin undervisning inom klassens ram och gemenskap. Målet är att upptäcka och ta tillvara alla elevers resurser, erfarenheter, intressen och behov och utnyttja dessa som förutsättningar vid planering av undervisningen (Sahlström & Pehrsson, 1999). Detta leder till en *demokratiskt* deltagarorienterad värdegrund (Haug, 1998), till skillnad från den kompensatoriska. Och man lägger en grund för att barn med olika förutsättningar och förmågor ska kunna fungera tillsammans i det vanliga vuxenlivet, vilket leder till ett relationsperspektiv på lärande. Ett sätt att vidareutveckla den inkluderande integreringen, är att arbeta med det som Björk (2001) framförde på en föreläsning nämligen Tasks with Scope, vilket enligt henne innebär att erbjuda spännvidd, utrymme och spelrum. Björk (2001) talar om individualisering i den dialogiska undervisningen, med gemensamt innehåll i språk och elevaktivt arbetssätt (jmf. Dysthe, 1996). Man tar också till vara olikheten genom att undervisningen är på vars och ens nivå, i vars och ens takt, efter vars och ens förmåga och efter vars och ens tankar och erfarenheter oberoende av färdigheter och förkunskaper.

Det krävs med ovannämnda synsätt en tolerans mot olikhet och en förmåga att se den normala variationen av olikhet. Skolan ska anpassas till eleven. Sahlström och Pehrsson (1999) menar att isolerade övningar aldrig kan kallas specialpedagogik. Specialpedagogik är när elevens behov av utveckling både socialt, emotionellt och kognitivt får styra val av arbetssätt och metoder. Det står

³ Särskilda skolor för elever med till exempel diagnosen ADHD eller Aspergers syndrom.

i läroplanen att ”dessa mål och olika elevgruppers behov och förutsättningar är utgångspunkten för val av arbetsätt” (Lpo 94, s. 3).

Inkluderad undervisning bygger på samarbete och långsiktigt tänkande. Undervisningen har ett holistiskt perspektiv på lärande och innebär att inlärningssvårigheter inte kan studeras som lösryckta fenomen utan bör ses i det sociala sammanhang där barnet lever. Det är inte bara elevens problem, utan man menar att svårigheterna uppstår i mötet med olika företeelser i miljön. Därför ligger ansvaret inte bara hos specialpedagogen utan är hela arbetslagets angelägenhet. Persson (1998) anser att specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt och menar då att den specialpedagogiska verksamheten inte ska vara skild från övrig pedagogisk verksamhet. Det viktiga är inte att förstå en enskild individs uppträdande eller beteende utan detta måste ses i förhållande till elevens omgivning. Ett relationellt perspektiv innebär att det som sker, sker i samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer.

Persson (a.a.) talar om elever *i* svårigheter istället för *med* svårigheter, och menar att svårigheterna uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön. Som ett alternativ till normerande tester, finns *ej normerande tester*. De tar till skillnad från de normerande hänsyn till olika delar i elevernas kunskaper och erfarenheter. Man får också ta hjälp av sammanhanget. Tiden är inte så viktig. Testerna ska vara en hjälp till läraren att lägga upp ett förebyggande pedagogiskt arbete. De uppfattas ibland som föga användbara eftersom de inte mäter och sorterar elever. Exempel på *ej normerande test* är LUS⁴ och deltagande observation (Sahlström & Persson 1999).

Ett annat uttryck för *ej normerade tester* är *dynamic testing* (Sternberg, 2001). ”Wouldn't it be nice”, skriver han, “if we could test peoples ability to learn new things rather than just their ability to demonstrate the knowledge they have already acquired?” (s. 30). För precis som Vygotskij (1986) menade så är det den utvecklingsbara zonen som vi borde koncentrera oss på. Sternberg fortsätter med att i normerade, eller som han säger, *static tests*, får eleverna ingen respons på det de gör. Får de respons, så blir det ett mätfel i testet.

In a conventional test, sometimes called a static test, individuals receive a set of test items and solve these items with little or no feedback. Often, giving feedback is viewed as a source of error of measurement and therefore as something to be avoided at all costs (Sternberg, 2001, s.23).

⁴ LUS – Läsutvecklingsschema (Allard, Rundqvist och Sundblad, 2001)

3.4.3 Segregerad eller integrerad inkludering?

Eftersom det visar sig att vi menar så vitt skilda saker när vi talar om integrering så har ett nytt ord börjat etablera sig, först i den anglosaxiska världen och med viss tröghet i Sverige. Det är *inkludering*. Begreppet blev officiellt antaget genom Salamancadeklarationen⁵, där man uppmanar alla regeringar att verka för en skola för alla. I begreppet inkludering kan tolkas in att man vill markera att ingen ska *föras in* någonstans, utan alla tillhör den vanliga undervisningsgruppen på samma villkor (Rosenqvist, 2000). Det är skolan som ska förändras för att passa alla elever, inte eleverna som ska anpassas till skolan. Ett annat ord som också kan användas i detta sammanhang är *participation*, som betyder delaktighet, vilket enligt Rosenqvist skulle kunna vara en möjlig ersättningsterm för inkludering, om det innebär deltagande i en helhet på elevernas egna villkor, det vill säga med deltagarnas förtjänster och tillkortakommanden (Rosenqvist, 2000).

Integrationsutredningen gjorde en analys av begreppen normalisering och integrering i sitt delbetänkande (SOU 1980:34). I begreppet integration innefattas gemenskap, ömsesidighet, delaktighet och kommunikation. Utredningen påpekade att integrering är ett åtagande av alla parter, som ska leda till förändring för alla inom den gemenskap där integreringen äger rum. Detta synsätt betonar också relativiteten i handikappet, vilket innebär att det är först i mötet med miljön som vissa egenskaper eller funktionshinder framstår som handikapp. År 2001 kom WHO med en förnyad klassifikation över vad funktionshinder står för. Den nya klassifikationen kallas ICF, vilket står för International Classification of Functioning, Disability and Health. Klassifikationens svenska titel är *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. Med funktionstillstånd menas alla kroppsfunktioner, aktiviteter och delaktighet, vilket innebär hur människor fungerar kroppsligt, personligt och socialt. Med funktionshinder menas funktionsnedsättningar, strukturavvikelser, aktivitetsbegränsningar eller delaktighetsinskränkningar. ICF inkluderar även omgivningsfaktorer, vilket innebär att miljön kan vara underlättande eller hindrande i form av olika inslag i den fysiska, sociala och attitydmässiga omgivningen. Det nya är också att det omfattar alla människor i betydelsen att alla människor i något sammanhang är i behov av stöd och i något sammanhang kan ge stöd (WHO, 2001).

⁵ Salamancadeklarationen antogs på världskonferensen om specialundervisning i Salamanca 1994. I deklarationen manifesteras principen att barn i behov av särskilt stöd bör undervisas inom det ordinarie undervisningsväsendet i den närmaste ordinarie skolan i en ordinarie klass (SOU 2003:35).

3.4.4 Grundskola och/eller särskola

Det har länge funnits funderingar på att ta bort särskolan som särskild skolform (SOU 1991:30). År 2002 startade på regeringens uppdrag en utredning för att ta reda på om särskolans elever kan gå tillsammans med grundskolans elever, det vill säga om vi kan ha en skola för *alla*.

Kommittén kom att kalla sig Carlbeckkommittén, efter en av pionjärerna bakom undervisningen för barn med utvecklingsstörning; Emanuella Carlbeck. Carlbeckkommitténs uppgift var att hitta vägar för att stärka utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning och om möjligt åstadkomma en inkluderande skola och en inkluderande undervisning.

I kommitténs delbetänkande (U2002:1) ingår en internationell översikt. Av denna översikt framgår att man i USA och Kanada har arbetat länge med inkludering av elever i behov av särskilt stöd "Special Needs Students" (a.a.). Ett studiebesök i New Brunswick Kanada visade att man där har en annan inställning till inkludering än vad vi har i Sverige. Carlbeckkommittén kallar studiebesöket "You need a good reason to take them out", vilket är ganska talande för hur kommittén ser på inkludering.

I New Brunswick, berättar lärarna att de i mer än 30 år arbetat för att genomföra en mer eller mindre total inkludering och lyckats. Ingen ifrågasatte riktigheten i det. Grundtanken är att alla barn och ungdomar har rätt att undervisas tillsammans i samma skolor och klassrum. Vill man ha ett samhälle där alla ska leva tillsammans och acceptera varandra och varandras olikheter, måste man börja redan i Kindergarten, menade lärarna i New Brunswick. Tidigare gick barnen till en särskild skola för barn med utvecklingsstörning och betraktades med oro och avståndstagande. Nu har barn och ungdomar med funktionshinder blivit en självklar del av skolsamhället och är inte mer utsatta eller mer utanför än andra barn och ungdomar. De förbereds för ett inkluderande vuxenliv:

Förr satte vi barn med utvecklingsstörning i skolor med andra barn med utvecklingsstörning, för att de skulle utvecklas till vuxna med utvecklingsstörning som levde med andra vuxna med utvecklingsstörning. Nu utbildar vi dem i vanliga skolor tillsammans med andra barn för att de både som barn och vuxna ska kunna leva ett så normalt liv som möjligt i ett öppet samhälle (a.a. s. 6).

Eleverna har individuellt upprättade studieplaner och övergångsplaner. Synsättet är att man som elev kan nå olika mål och ändå vara en likvärdig samhällsmedborgare.

Lärarna menar att det handlar i första hand om attityder hos alla berörda, elever, föräldrar, lärare, rektorer och administratörer. ”Attitude is a little thing that makes a big difference” (a.a. s. 11). En viktig utgångspunkt för inkludering är att ställa frågan: -”Varför tar vi ut barnen från klassrummen?” och inte den motsatta -”Varför tar vi in dem?” (a.a. s. 13).

Heterogenitet i klassrummet är viktigt för alla elever. Att tidigt möta olikheter gör att man kan handskas med olikhet. Dessutom är det viktigare att se likheter än olikheter, vilket är viktigt för alla elevers sociala utveckling. ”If noone is behaving properly, who is she going to learn from?” (a.a. s. 30)

År 2004 avslutades Carlbeckkommitténs utredning. Deras förslag kan sammanfattas med att det även i fortsättningen ska finnas en särskild skolform för elever med utvecklingsstörning, men kraven ska skärpas för ett mottagande i särskolan. En elev i grundsärskolan ska precis som tidigare, få läsa ämnen enligt grundskolans kursplaner, om han eller hon har förutsättningar för det. Föräldrarna väljer precis som tidigare om deras barn ska gå i grundsärskola eller grundskola (SOU 2004:98).

Den inkluderande skolan är en skola för alla där alla oavsett funktionshinder eller tillkortakommanden ska kunna delta i en helhet. Skolan i Sverige verkar enligt Tideman m.fl. (2004) ha långt kvar. Carlbeckkommittén kom fram till att särskolan i Sverige får vara kvar som skolform så någon inkludering mellan särskoleelever och grundskoleelever blir det inte. Om det blir någon inkludering mellan alla grundskoleelever beror på om det är segregering eller integrerande inkludering som råder, det vill säga om alla elever kan gå i *en* skola eller om de ska gå i olika sidordnade specialundervisningssystem och om man i så fall kan kalla det en skola för alla.

Frågan är om och hur specialpedagogen kan verka för en skola för alla. Det kommer jag att beröra i följande avsnitt.

3.4.5 Specialpedagogens roll i en skola för alla

Som framgår av avsnitt 3.2.6 och 3.2.7, så finns det åtminstone två olika sätt att se på kunskap, *individperspektivet* med betoning på *vad* eleven kan och *relationsperspektivet* med betoning på *vem* eleven är i förhållande till sin omgivning. En betoning på vad eleven kan leder till ett sätt att organisera specialundervisningen och en betoning på vem eleven är leder till ett annat sätt att organisera specialundervisningen, vilket har diskuterats i avsnitt 3.4.1 och 3.4.2.

Utbildningen till specialpedagog har förändrats en hel del under de senaste 15 åren. Speciallärarutbildningen lades ner 1989. Den utbildningen var inriktad på att specialläraren skulle arbeta kompensatoriskt med eleven, oftast enskilt eller i liten grupp utanför klassens ram. Året därpå, 1990, startade den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen för pedagoger, 60 poäng. Förändringen var att specialpedagogen nu, förutom att undervisa, också skulle fungera som handledare och rådgivare till övrig personal. År 2001 har utbildningen utvecklats ytterligare till att specialpedagogen ska analysera individers svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå och därigenom utveckla skolans arbete för, i förlängningen, alla elever (Läraryrket, 2005). Vilken roll specialpedagogen får beror på om svårigheterna anses ligga hos eleven eller är knutna till ett sammanhang. Med ett individperspektiv på lärande ligger svårigheterna hos eleven, då är den traditionella speciallärarrollen bäst eftersom den försöker hitta sätt för eleven att kompensera sina svårigheter. Ett relationsperspektiv på lärande, lägger svårigheterna i situationen eller i sammanhanget, vilket leder den senare specialpedagogutbildningen, det vill säga att verka på tre nivåer, organisations-, grupp- och individnivå.

3.5 Sammanfattning teoriavsnittet

I teoriavsnittet har begreppet *En skola för alla* diskuterats utifrån skolans styrdokument där uppnåendemålen och strävansmålen presenterats. Kunskap och lärande har diskuterats utifrån två olika perspektiv; *individperspektivet* och *relationsperspektivet*. Beroende på vilket perspektiv på kunskap och lärande pedagoger och skolans ledning har, så prioriteras värdegrunden som är skolans strävansmål, olika. Detta har sedan vidareutvecklats till hur man utifrån de olika perspektiven organiserar skolan i stort, vilket i sin tur leder till olika sätt att organisera specialundervisningen och vilken roll specialpedagogen får.

4 Metod

I detta kapitel beskrivs de metoder som använts vid datainsamlingen samt studiens upplägg och genomförande. Vidare beskrivs de överväganden som legat till grund för urval, datainsamling och bearbetning av det empiriska materialet.

4.1 Val av metod

Syftet med arbetet är att undersöka hur olika yrkeskategorier verksamma i en f-6 skola ser på kunskap, skolans organisation och specialundervisning, i förhållande till de i läroplanen (Lpo 94) fastställda strävansmålen, att verka för en skola för alla.

Den första tanken var att skicka ut enkäter till ett stort antal personer på olika skolor i en kommun. Men eftersom det endast hade gett ytlig information, föll istället valet på att göra intervjuer, eftersom jag ville få en förståelse för de olika yrkeskategoriernas uppfattningar om begreppet ”En skola för alla” och deras syn på kunskap och lärande.

Detta gör intervjun kvalitativ eftersom den intresserar sig för betydelser och de sätt människor förstår saker på (Denscombe, 2000). En kvalitativ intervju ”ska upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenhet hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen” (Patel & Davidsson, 2003 s. 78). Kvale (1997) uttrycker det som ”*en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening*” (a.a. s. 13). Olika kunskapsaspekter har relevans för den kvalitativa intervjun skriver Kvale (1997), och det som stämmer bäst överens med min intervju har inspirerats av fenomenologin eftersom den koncentrerar sig på livsvärlden och har en öppenhet för de intervjuades upplevelser.

På ett sätt kan man anse att undersökningen är en pedagogisk fallstudie eftersom jag inriktar mig på, som Denscombe (2000) skriver, en enda undersökningsenhet i det här fallet en enda skola. Men jag går inte in på de sociala relationer och processer som vanligen beskrivs i en fallstudie utan stannar vid de intervjuades uppfattningar i frågan. Undersökningen hade annars blivit alldeles för omfattande.

Valet föll på att göra gruppintervjuer eftersom ämnet jag undersöker kan uppfattas som känsligt i den mån deltagarna kan uppleva att deras arbete kritiserar. I gruppintervjuer ligger intresset på hur deltagare i en viss grupp tänker tillsammans kring ett fenomen och inte på vad

var och en tänker. Grupptervjuer ger också en bredare skala av idéer än individuella intervjuer. De kan ge fylligare svar genom att man låter deltagarna bemöta varandras synpunkter.

Wibeck (2000) talar om fokuserade grupptervjuer eller fokusgrupper och menar då en grupp människor som på intervjuarens uppmaning diskuterar ett givet ämne med varandra. Metoden kan användas dels för att studera innehåll, det vill säga deltagarnas uppfattningar om saker, dels för att studera själva interaktionen hur kunskaper och idéer utvecklas och används. I det här arbetet kommer jag att studera deltagarnas *uppfattningar* även om det är svårt att avgränsa, eftersom kunskap i ett fenomenologiskt perspektiv blir till i samspelet mellan människor. Därför kom kanske deras uppfattningar också att förändras under intervjun. Olika personer i gruppen har också olika uppfattningar om ett ämne vilket ger "en bild av en mångsidig och kontroversiell mänsklig värld" (Kvale, 1997 s. 14).

Svårigheten med grupptervjuer menar Wibeck (2000) är att hitta en gemensam tid, vilket jag blev medveten om när jag skulle få ihop mina intervjutider. Vidare skriver Wibeck att individuella intervjuer är lättare att både transkribera och analysera och ordna rent praktiskt. Kvale (1997) anser att "grupptervjuer minskar intervjuarens kontroll över intervjusituationen, och priset kan bli en relativt kaotisk datainsamling och svårigheter att systematiskt analysera alla åsikter som korsar varandra" (s. 97).

Intervjuarens roll i en fokusgrupp är att vara så tillbakadragen som möjligt och ge deltagarna möjlighet att samtala med varandra (Wibeck, 2000). För att få så bra diskussioner som möjligt gäller det också att få ihop en lämplig blandning av personer. En risk med grupptervjuer är att det finns normer för vad som är tillåtet att säga i gruppen och att bara de åsikter som uppfattas som "acceptabla" inom gruppen kommer till uttryck (Denscombe 2000). Vidare måste man som intervjuare vara uppmärksam, lyhörd, kunna stå ut med tystnad och vara expert på att följa upp. Alla i gruppen måste också få komma till tals och ingen får dömas. Som intervjuare måste man också vakta sitt kroppsspråk eftersom det finns undersökningar som visar att människor svarar olika beroende på hur de uppfattar den person som ställer frågorna, det vill säga vad gruppen har för uppfattningar om intervjuaren vad gäller förutfattade meningar och sociala status (a.a.).

Det hade varit intressant att spela in diskussionerna med videokamera för att få med den ickeverbala kommunikationen, men när jag undersökte möjligheten visade det sig att väldigt få, om någon, hade ställt upp på en sådan intervju. Därför valde jag att spela in intervjuerna på band, några deltagare tyckte även *det* var svårt men ställde ändå upp.

Jag bestämde mig för att använda mig av en halvstrukturerad intervju. En ostrukturerad intervju innebär att intervjuaren initierar ett ämne och sedan låter deltagarna själva diskutera, vilket lämnar stora möjligheter för deltagarna att utveckla egna tankar och idéer, svårigheten

med en sådan intervju är att det finns en risk att deltagarna kommer för långt från ämnet, vilket i sin tur leder till att intervjun kan bli svår att analysera. I en strukturerad intervju använder intervjuaren ett färdigt frågeformulär med fastställda frågor som ställs i en på förhand uppgjord ordning. En risk med detta är att intervjuaren styr alldeles för mycket och deltagarna inte får någon möjlighet att utveckla sina tankar och idéer å andra sidan blir den enklare att analysera. Ett mellanläge kan då vara att en halvstrukturerad intervju. Den kvalitativa forskningsintervjun är enligt Kvale (1997) halvstrukturerad, vilket innebär att ”den genomförs enligt en intervjuguide som koncentrerar sig till vissa teman och som kan omfatta förslag till frågor” (s. 32). Min intervjuguide innehåller ett övergripande tema nämligen ”En skola för alla” uppdelat på tre diskussionspunkter. Den första punkten handlar dels om hur de intervjuade tolkar *begreppet* ”En skola för alla”, dels hur de ställer sig till *uppdraget* att verka för ”En skola för alla”. Den andra punkten innehåller nedanstående två citat, där frågorna efter varje citat handlar om hur man hanterar att elever har olika förutsättningar, och hur man ger alla elever en undervisning som tillgodoser deras behov och krav.

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga, både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle. (Regeringens skrivelse 1996/97:112 s.22).

Och

Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur ska elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (SOU 1999:63, s 192).

Den tredje diskussionspunkten handlar om hur intervjupersonerna ser på specialpedagogens roll och hur specialpedagogen kan verka för att uppnå en skola för alla.

För att kunna använda sig av fokusgrupper, menar Wibeck (2000) att tre grupper är ett minimum och att varje grupp bör bestå av fyra till sex personer. Hon menar att tre personer är för lite, eftersom två spelar ut den tredje och fler än sex personer i en grupp lätt leder till att det bildas subgrupper. Svedberg (1997) menar att i en dyad (två personer) och i en triangel (tre

personer) ”har varje medlem en relativt stor del av livsrummet till sitt förfogande, vilket underlättar en känsla av samhörighet och inflytande” (s. 88). Det är också lättare att både ge och få feedback i en liten grupp och gruppklimatet blir varken för intimt eller för anonymt.

Utifrån detta bestämde jag mig för att ha tre personer i varje intervjugrupp, förutom mig själv, dels eftersom jag gärna ville ge en känsla av samhörighet och inflytande i mina intervjugrupper, dels för att det skulle vara svårt att få ihop fler om jag samtidigt skulle ta hänsyn till att grupperna bör vara inbördes homogena, eftersom det enligt Wibeck (2000) ger intimitet och samförstånd. Wibeck (a.a.) menar att heterogenitet i gruppen ger ett dåligt gruppklimat och det kan bli svårt att diskutera, sen fick jag försöka balansera intervjun så att inte två spelade ut den tredje.

De olika grupperna däremot bör vara heterogena för att olika åsikter ska kunna jämföras (Wibeck, 2000). Denscombe (2000) menar att intervjupersonerna kan väljas antingen utifrån ett tvärsnitt av uppfattningen inom gruppen eller med människor med motsatta uppfattningar i de ämnen som ska diskuteras. I min undersökning är de olika grupperna heterogena genom att de tillhör olika yrkeskategorier.

Kvale (1997) anser att man ska intervju så många personer som behövs för att få reda på vad man vill veta. Vidare menar han att antalet personer i intervjuundersökningar tenderar att vara antingen för litet eller för stort och om syftet är att förstå ”världen som den upplevs av en särskild person, räcker det med denna enda person” (a.a. s. 98). Detta öppnar dörrar för många olika sorters grupper och det ligger på mig att avgöra hur jag vill lägga upp undersökningen.

Fördelar med gruppintervjuer enligt Wibeck (2000) är att gruppdeltagarna själva kan bli medvetna om ett problemområde. I min studie vill jag undersöka vad pedagogerna har för uppfattning om begreppet ”En skola för alla”. Nackdelar med gruppintervjuer är att intervjuaren kan påverka deltagarna negativt och det är en svårighet att välja ut deltagare som kan sägas ge en representativ bild av verkligheten. Det är inte lätt att uttala sig om, om jag valt rätt personer till mina gruppintervjuer, men man de representerar ett urval av olika pedagoger och min förhoppning är att jag inte påverkat dem i någon riktning. Vidare menar Wibeck (a.a.) att de data som samlas in från en gruppintervju är mycket rika och kan sysselsätta en länge med att se saker från olika perspektiv.

4.1.1 Etiska överväganden

Det kan vara ett etiskt problem att granska en verksamhet, kanske skulle några känna sig provocerade av mina frågor och fundera över vad jag var ute efter. Kanske skulle några känna sig utpekade eller missförstådda. Min avsikt är inte att ifrågasätta enskilda personer, vilket är en av anledningarna till att jag valde att göra gruppintervjuer. Studiens mål är inte att peka ut vad som eventuellt kan anses vara rätt eller fel, utan visa på olika synsätt. Jag vill undersöka om de olika perspektiv på kunskap som jag redogjort för leder till att man organiserar skolan och specialundervisningen olika och därigenom få en förståelse för olika sätt att se på kunskap och lärande. I förlängningen skulle det hjälpa mig i min roll som specialpedagog.

I de etiska övervägandena för denna undersökning har humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (HSFR) forskningsetiska regler använts som utgångspunkt. I dem finns det fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (HSFR, 1990).

Informations- och samtyckekravet innebär att de personer som ingår i intervjun är informerade om vad deltagandet innebär, att deras ord betraktas som protokollförda och dokumenterade. Det innebär också att få tillstånd att genomföra undersökningen. Det är frivilligt att delta och man kan när som helst dra sig ur. Vid kontakten med de utvalda intervjupersonerna, informerades de om detta både muntligt och skriftligt, och jag fick rektorns godkännande att genomföra intervjuerna.

Konfidentialitetskravet innebär att data redovisas på ett sådant sätt att de undersökta personerna inte kan identifieras. I de utskrivna intervjuerna har därför alla deltagare fått en kod bestående av en bokstav, för att kunna identifiera vilken grupp de tillhör. I resultatredovisningen är det bara dessa koder som hänvisar till vem som sagt vad.

Nyttjandekravet innebär att de insamlade uppgifterna, i det här fallet inspelade intervjuer, bara får användas för forskningsändamål, och i det här fallet bara i den här undersökningen, vilket intervjupersonerna är informerade om.

4.2 Urval

Valet av undersökningsplats föll på en f-6 skola i en liten kommun i södra Sverige, det fenomen jag undersöker är allmänt förekommande. Av den anledningen spelar inte valet av skola någon

större roll. Skolans rektor gav tillstånd till undersökningen. Det var ingen svårighet att få tillstånd.

Grupperna skulle bestå av olika yrkeskategorier förekommande på en grundskola, varje grupp en yrkeskategori. De olika grupperna skulle vara personal från förskoleklassen, fritidshemmen, de lägre årskurserna, det vill säga år 1-3 och från de högre årskurserna, det vill säga år 4-6. Dessutom ville jag ha en grupp med personal från elevvårdsteamet och en grupp med personal från specialundervisningen. Varje grupp skulle bestå av tre personer förutom mig själv. Jag gick runt på skolan och pratade med representanter för de olika yrkeskategorierna för att fråga om de kunde tänka sig att ställa upp på en bandinspelad gruppintervju. Samtidigt delade jag ut ett brev där jag presenterade mig själv och undersökningen. Alla tillfrågade utom en ställde upp. De fem grupperna blev som följer:

- Årskurs 4-6 gruppen består av mellanstadielärare. I resultatdelen presenteras de som "m"
- Årskurs 1-3 gruppen består av lågstadielärare och grundskollärare 1-7. I resultatdelen presenteras de som "l".
- Specialundervisningsgruppen består av tre representanter. I resultatdelen presenteras de som "s".
- Förskollärare- och fritidspedagoggruppen består av förskollärare och fritidspedagog. I resultatdelen presenteras de som "f".
- Elevvårdsteamet består av tre representanter. I resultatdelen presenteras de som "e".

4.3 Genomförande

Det var nu totalt femton personer som skulle intervjuas i fem grupper. Jag hade avtalat tid med alla grupperna och fått lov att använda skolans gemensamma planeringstid till intervjuerna. En av pedagogerna lånade ut sitt rum och sin bandspelare till mig. Intervjuerna gjordes under en period av fem veckor. Jag hade aldrig tidigare gjort några intervjuer och var lite orolig över hur det skulle fungera. Intervjuerna skulle spelas in på band och bara det kan vara ett orosmoment, det vill säga om tekniken skulle fungera. Andra orosmoment var om jag på bandet skulle kunna höra vem av deltagarna som sa vad och hur intervjun skulle fortlöpa, samt om intervjupersonerna skulle diskutera saker som jag förväntat mig eller skulle de bli hämmade av situationen och leta rätt svar. Jag trodde också att det skulle bli väldigt arbetsamt att skriva ut alla fem intervjuerna ord för ord.

I de tre första intervjuerna gick samtalen ganska trögt, jag tror att orsakerna kan vara flera. För det första var rummet vi satt i, det vill säga miljön ny och okänd för alla deltagarna utom en, för det andra verkade deltagarna leta efter rätt svar på mina frågor och för det tredje var jag ny och ovan i min roll som intervjuare.

I den fjärde och femte intervjun var atmosfären mera avslappnad och öppen. Orsakerna till detta kan vara de direkt motsatta till de tre första, det vill säga jag var mera van som intervjuare, deltagarna satt i sina invanda miljöer och de diskuterade istället för att leta rätt eller fel svar.

En av intervjuerna fick genomföras med bara två deltagare, eftersom en av deltagarna var sjuk den dagen vi planerat.

Mitt val att som metod använda mig av gruppintervjuer med olika yrkeskategorier tycker jag var ett bra val. Det mesta gick över förväntan, bandspelaren fungerade som den skulle. Det var inga svårigheter att höra vem som sa vad på bandet och det var inte alls så jobbigt som jag trott att skriva ut intervjuerna. Istället gav det många tankar kring det sagda, tankar som gav mig idéer till det fortsatta arbetet.

Intressant var också att de olika intervjugrupperna tog upp samma situationer, men ur olika vinklar vilket gav mig en bra inblick i hur de olika yrkeskategorierna resonerar kring olika situationer, vilket i sin tur hjälper mig att förstå olika, i intervjuerna beskrivna, handlingar. I efterhand kan jag förstå att jag skulle ha gjort alla intervjuer i miljöer som kändes bekväma för deltagarna och att jag skulle ha tränat mera på att intervjua innan den första intervjun. Då kanske atmosfären hade varit mera avslappnad även i de tre första grupperna. Kanske skulle jag också ha ställt in den intervjun där en var sjuk och väntat tills jag hade tre deltagare även i den gruppen.

Det var inga större problem med att låta alla komma till tals. Vad gäller frågorna så skulle jag ha haft med hur de olika yrkeskategorierna själva ser på sina roller och vad *de* kan göra för att verka för en skola för alla.

4.4 Analys

Direkt efter intervjuerna skrev jag ner de tankar som just *den* intervjun gett och transkriberade dem. Det var som Kvale (1997) skriver ett ganska drygt arbete. Varje intervju tog ungefär åtta timmar att skriva ut, men gav samtidigt många tankar kring vad de intervjuade personerna *egentligen* berättade. Detta är också ett tolkningsarbete i sig, där vissa aspekter lyfts fram och

andra selekteras bort hur noggrann man än försöker vara. Därför måste man lyssna igenom bandet ett stort antal gånger (Wibeck, 2000). Efterhand som intervjuerna blev klara och utskrivna började också olika mönster framträda. Eftersom alla yrkeskategorier arbetar ihop mer eller mindre delar de också många erfarenheter, som kom fram i intervjuerna, men sedda ur olika vinklar.

Enligt de forskningsteorier jag tagit del av finns det inte några bestämda analysmetoder som absolut måste användas (Starrin & Svensson, 1994, Kvale, 1997, Wibeck, 2000 och Patel & Davidsson, 2003). Det viktiga är att koda materialet, det vill säga dela upp det i enheter och söka efter trender och mönster. Den traditionella metoden går ut på att ha ett långt bord, sax, färgpennor och tejp. Man klipper ut intressanta delar av transkriptionerna och klistrar ihop dem i nya kategorier, var och en med sin specifika rubrik eller frågeställning. ”De olika beskrivningskategorierna ska på ett distinkt och kvalitativt sätt skilja sig från varandra. De ska inte heller överlappa varandra eller svara mot uppfattningar som är så vida att de kan tillhöra antingen den ena eller den andra kategorin” (Starrin & Svensson, 1994, s. 127). Kvale (1997) menar att ”det centrala är mer att erhålla nyanserade beskrivningar som återger den kvalitativa mångfalden, alla skillnader och variationer, hos ett fenomen, än att komma fram till en fast kategorisering” (s. 36). ”Det viktiga är”, fortsätter Kvale (1997) ”att så exakt som möjligt beskriva de mångtydiga och sinsemellan motsägelsefulla uppfattningar som den intervjuade ger uttryck för” (s. 37). Wibeck (2000) menar att det inte är särskilt lämpligt att dra generella slutsatser från data som samlats in med hjälp av fokusgrupper.

Det svåra med att analysera intervjuer är att den inte producerar några standardiserade svar. Det är jag som undersökare som måste avgöra innebörden i orden och vilka konsekvenser det får för det ämne som undersöks (Denscombe, 2000). De intervjuades uttalanden kan också vara mångtydiga och spegla motsägelserna i den värld de lever i (Kvale, 1997). Det jag måste leta efter är vad som förmedlas och hur det förmedlas (Starrin & Svensson, 1994). Jag måste också enligt Wibeck (2000) undersöka om jag fått svar på frågorna i intervjuguiden, vad som diskuterades utöver frågorna och vilka frågor som inte fick några svar.

Det tog lång tid för mig att komma på hur jag skulle göra med mina transkriberade intervjuer. Jag läste dem och läste dem igen flera gånger, jag sorterade upp vad var och en sagt i intervjuerna och försökte hitta mönster i det. Men det var väldigt mycket text att bläddra bland. Först satt jag bara och bläddrade i texten på datorn, men det var för mycket och för svårt för att bli greppbart. Därför skrev jag ut allt material och satte mig vid köksbordet med sax och tejp. Då kunde jag klippa ut olika delar av intervjuerna och börja sortera dem under olika rubriker. Vid en första sortering blev det under rubrikerna *kunskap*, *organisation* och *specialundervisning*. Dessa

kunde sedan delas upp i underrubriker. När allt material var utklippt och sorterat hade jag väggarna fyllda av långa ihop tejgade remsor av intervjuer, dessa kunde jag sedan utgå ifrån när jag började klippa och klistra i datorn.

För att inte blanda ihop de utklippta intervjubitarna så kodade jag dem med en bokstav – l, m, s, e och f som stod för de olika intervjugrupperna.

Jag har sedan försökt ta reda på vilket perspektiv på kunskap de intervjuade pedagogerna representerar, det vill säga om det är individperspektivet eller relationsperspektivet. Därför är allt material tolkat utifrån dessa två perspektiv på kunskap och lärande. Det kan tyckas som jag delar upp allt i svart eller vitt, men meningen är att förtydliga den bild som finns på två olika perspektiv på kunskap och lärande. På många ställen visar sig också mångfalden och motsägelsefullheten genom de citat som kan hänföras till båda perspektiven.

Det går alltid att diskutera varför jag valt de kategorier som jag gjort och varför jag sorterat upp citaten som jag gjort. Detta är *en* tolkning och som jag skriver i nästa avsnitt 5.5, så är min mening inte att presentera sanningen eller det rätta svaret utan visa ett sätt att se, *en sanning*. För enkelhetens och konfidentialitetens skull kallas alla personer i intervjun för pedagoger, även om inte alla i e-gruppen är det. Dessutom kallas alla som arbetar med specialundervisning för specialpedagoger oavsett yrkesutbildning.

4.5 Tillförlitlighet

På frågan om tillförlitlighet är det olika frågor som gör sig gällande. ”Syftet med en fokusgruppstudie är inte att dra generella, statistiskt underbyggda slutsatser om hela grupper/populationer” (Wibeck, 2000, s. 123). Istället handlar det om lösa generaliseringar som kan kopplas samman med vissa sorters kategorier av personer, ett försök till att urskilja tendenser som gäller för en viss grupp (Wibeck, 2000). En svårighet är också att bedöma om jag valt ut representativa deltagare.

Reliabiliteten hänför sig till resultatets konsistens och därför bör enligt Wibeck (2000) olika forskare oberoende av varandra komma fram till samma resultat när de studerar ett material. Har man inte möjlighet till det måste undersökaren ge exempel på det material som använts vid tolkningen och redogöra för de olika stegen i analysprocessen så att läsaren kan spåra och kontrollera de olika stegen i analysen (Kvale, 1997).

Validiteten hänför sig till om intervjuundersökningen verkligen undersökt vad som var avsett att undersöka och ”lyckats fånga det som är mångtydigt och kanske motsägelsefullt” (Patel & Davidsson, 2003, s. 103). Det är inte lätt att veta om de beskrivningskategorierna jag kommit fram till verkligen representerar undersökningspersonernas uppfattningar, men det jag försökt undersöka och beskriva är hur ett fenomen visar sig för någon och inte den faktiska objektiva verkligheten (Starrin & Svensson, 1994). Olika uttolkare finner med all sannolikhet olika innebörder i samma intervju, eftersom gruppintervjuer ger så mycket data och kan sysselsätta en länge med att se saker ur olika perspektiv.

I teoridelen skrev jag om olika syn på kunskap där utvecklingen har gått från ett positivistiskt sätt att se. Där empirikerna menar att det finns en färdig verklighet lika för alla att ta in med våra sinnen, till social konstruktivism där kunskapen betraktas som en social konstruktion av verkligheten, det vill säga att kunskapen blir till i samspelet mellan människor. Så frågan är därför om det finns *en* riktig tolkning och om det är uttolkarens uppgift att hitta denna enda sanning eller om det finns en mångfald av tolkningar. ”Meningar och tal är konstruktioner av en social verklighet. Intervjun ger inget direkt tillträde till ofördärvade provinser av ren mening utan är en social skapelse av meningar genom språkligt samspel” (Kvale, 1997, s. 204). Därför kan jag inte säga att *så här är det*, utan detta är min *tolkning* av hur det kan vara.

5 Resultatredovisning

I resultatredovisningen kommer jag att redovisa min tolkning av hur de olika yrkeskategorierna ser på kunskap, skolans organisation och specialundervisning, i förhållande till de i läroplanen (Lpo 94) fastställda strävansmålen, att verka för en skola för alla.

I tolkningen har jag dels utgått från de olika aspekter på kunskap som särskilt betonas i läroplanen, det vill säga *konstruktiv*, *kontextuell* och *funktionell* aspekt på kunskap, dels de olika perspektiven på kunskap som diskuterades i teoriavsnittet vilka jag valt att kalla *individperspektiv och relationsperspektiv*.

Kapitelindelningen i resultatredovisningen följer i stort sett samma ordning som teoridelen. Avsnitten i resultatredovisningen ser ut som följer:

1. En skola för alla
2. Meningen med att lära
3. Kunskapssyn
4. Kunskap och makt
5. Organisatoriska ramar
6. Specialundervisning
7. Specialpedagogens roll

Efter varje avsnitt finns en sammanfattning och en tabell för att förtydliga resultaten.

I gruppintervjuerna utgick jag från de tre diskussionspunkter som finns beskrivna i metoddelen. Den första punkten handlade om *begreppet* ”En skola för alla”, samt hur de olika yrkeskategorierna ställde sig till att verka för *uppdraget* ”En skola för alla”. Den andra punkten innehöll två citat, där de intervjuade förväntades diskutera hur man hanterar elevers olika förutsättningar, hur man kan se alla elever som resurs och hur man ger alla elever en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. Den tredje och sista diskussionspunkten handlade om specialpedagogens roll.

5.1 En skola för alla

I samtal med de intervjuade pedagogerna framkom att det är *uppnåendemålen* som är det viktigaste. Alla utom *l-gruppen* kommer in på de nationella proven och de kunskaper som eleverna i årskurs två och fem förväntas uppnå. Pedagogerna framför däremot olika perspektiv på målen, perspektiv som kan delas in som *individperspektiv* och *relationsperspektiv*. L-gruppen tog också upp fortbildning och menade, för att kunna verka för en skola för alla krävs det fortbildning.

l fortbildning...vilket vi nästan aldrig får, för det är så dyrt... *det* tycker jag är a och o, för det finns väldigt mycket nytt att lära sig, om det nu ska kunna bli en skola för alla, för att man ska lära sig att *förstå* barnen, varför dom reagerar på olika vis och hur man ska *nå* dem.

Individperspektiv

M-gruppen menar att de nationella proven i årskurs fem är till hjälp både för eleverna, som ska få veta vad de bör ha uppnått vid övergången till högstadiet, och till lärarna som får hjälp med att se var resurserna ska sättas in.

m Man ska ju ha grundläggande färdigheter för att klara sig...målen finns då i årskurs fem ... och att man ska klara sig vidare.

Mätningarna man gör i tvåan och femman är bra därför de ger oss en fingervisning...så vi kan optimera stödet så långt resurserna räcker ...vi vet att dom finns som inte fixar det, det är bara så.

Dom blir inte godkända, det är bara så.

Anledningen till att vissa elever inte blir godkända anser m-gruppen beror, dels på att eleverna begåvningsmässigt inte räcker till, men också på att det inte finns tillräckligt med resurser på skolan.

m Det finns ju inga resurser att sätta till...och sen är det ju kanske också så här att alla elever uppnår ju inte, oavsett hur mycket kunskap de får, hur mycket hjälp de än får så har de ju ...begåvningsmässigt så räcker det liksom inte till.

För att kunna nå upp till en skola för alla anser l- och m-gruppen att det krävs mera resurser, i form av utbildade vuxna.

l minst två vuxna på en barngrupp Alltså två vuxna som tar ansvar, inte bara nån som hjälper till utan två vuxna som tar *ansvar*

...ingen ska va ensam klassföreståndare för en klass utan man ska alltid va två...

m ...ännu fler vuxna också så att för som det är idag så känner man ...man har inte tid att prata med barnen.

...vi ska ha flera vuxna tar ...in nån som inte alls har utbildning ...dom använder man som spetskompetens mot dom eleverna som har dom största problemen. *Det* tycker jag är fruktansvärt och illa och uselt...

Vidare anser m-gruppen att eleverna måste ha fått vissa kunskaper för att klara sig vidare till högstadiet, vilka de kunskaperna är står i läroplanen.

m Läroplanen styr, den ska ju vara garanten. Där står vilka kunskaper alla ska ha, rätt så väl angivet...och för olika årskurser också, vad de ska ha uppnått om man säger när man lämnar dem vidare till högstadiet.

Men det är inte bara läroplanen som anger vilka kunskaper man ska få med sig. Det är också läromedlen som till stor del styr vilka mål pedagogerna har med sin undervisning

m Läromedlen styr målen.

Relationsperspektiv

S-gruppen menade att det tar tid att skaffa sig kunskap. Det kan vara lättare att uppnå målen om man har fått jobba på i sin egen takt och inte hela tiden blivit avbruten i sitt tänkande för att en lektion är slut och en annan ska ta vid.

s Målet går lite snabbare för vissa som då har fått gjort det här dom känner för... eller får jobba färdigt och inte behöver slå om i hjärnan hela tiden.

E-gruppen uttryckte en oro över hur de nationella proven presenteras i klasserna och menade att det skapar en onödig oro bland eleverna, eftersom de nationella proven ofta är en utgångspunkt vid utvecklingssamtalen, vilket de menar är att lägga fokus på fel ställe.

e Dom elever som vet med sig att dom inte är så duktiga, dom är ju skitnervösa.

Pedagogerna i e-gruppen menar att det läggs på eleverna att det är *de* som inte klarar sig, när det enligt dem är skolan som ska granskas och de nationella proven ska vara en hjälp till lärarna i deras arbete att lägga upp undervisningen.

e Dom här målen det ska ju vara för lärarens skull, alltså att ha i bakhuvudet, men att göra det så tydligt för eleven – du når inte målen!
...som ett redovisningsinstrument uppåt men inte neråt.

Vi tar ju alltid med resultatet i kvalitetsredovisningen, från de nationella proven, därför att det säger lite grann om kvaliteten på skolan.

Barn lär sig väl olika... det känner jag ofta i evk:er att folk fokuserar för mycket just på dom problemen. Dessutom är det är inget tvång att genomföra dom här proven

De menar att man istället borde utgå från elevernas starka sidor vid utvecklingssamtal och elevvårdskonferenser (ekv).

e ...utgå från det ungarna kan eller deras starka sidor...ta fasta på det som är positivt.

F- och s-gruppen diskuterade också målen. De menade att det viktiga inte är *när* eleverna når målen utan *att* de gör det. Alla inte är lika snabba. Därför bör man inte vara så inriktad på att uppnå vissa mål vid en viss tid, eftersom det kan leda till att de elever som inte klarar det, känner sig misslyckade.

s Vad man än gör så når ju inte alla målen...i alla fall inte vid samma tidpunkt...känner sig väldigt misslyckade för att dom aldrig kommer dit, inte det året...kanske nästa eller nästa det blir en fördröjning...så är det ju, vi är inte lika snabba i allting.

f ...kanske kommer det inte kommer i tvåan, det kommer kanske i fyran...jag kan ju tycka att det läggs alldeles för mycket vikt vid såna här mål...en det tar det längre tid för helt enkelt...och det är inte så viktigt om han är klar med det i tvåan.

Sammanfattningsvis ger det följande bild av uppnåendemålen. Pedagogerna i m-gruppen lägger stor vikt vid att eleverna i årskurs fem klarar målen i de nationella proven. De menar att det är en förutsättning för att klara sig vidare, samtidigt som de anser att alla inte kan klara dessa mål, beroende på låg begåvning och bristande resurser. S- och f-gruppen menar att alla inte kan nå målen samtidigt eftersom elever utvecklas och lär sig i olika takt. E-gruppen anser att resultaten på de nationella proven ska vara en kvalitetsmätare på skolan och inte en bedömning av eleverna.

Tabell 1 visar hur de olika yrkeskategoriernas citat fördelar sig mellan de två perspektiven; individperspektiv och relationsperspektiv.

Tabell 1 Hur synen på uppnåendemålen fördelar sig mellan de olika perspektiven på kunskap.

	Individperspektiv	relationsperspektiv
m-gruppen	<p>grundläggande färdigheter för att klara sig</p> <p>dom finns som inte fixar det</p> <p>Dom blir inte godkända</p> <p>begåvningsmässigt så räcker det liksom inte till.</p> <p>Läroplanen styr, den ska ju vara garanten. Där står vilka kunskaper alla ska ha</p>	
l-gruppen	Läromedlen styr målen ---	---
s-gruppen		<p>får jobba färdigt och inte behöver slå om i hjärnan hela tiden</p> <p>Vad man än gör så når ju inte alla målen...i alla fall inte vid samma tidpunkt</p> <p>känner sig väldigt misslyckade för att dom aldrig kommer dit</p>
e-gruppen		<p>inte är så duktiga, dom är ju skitnervösa</p> <p>vara för läraren skull alltså att ha i bakhuvudet</p> <p>ett redovisningsinstrument uppåt men inte neråt</p> <p>kvaliteten på skolan</p> <p>inget tvång att genomföra dom</p>
f-gruppen		<p>det läggs alldeles för mycket vikt vid såna här mål</p> <p>en del tar det längre tid för helt enkelt</p>

Det som i intervjuerna kan hänföras till *strävansmålen* kan också delas upp i ett *individperspektiv* och ett *relationsperspektiv*, det vill säga hur pedagogerna ser på elevernas sociala utveckling.

Individperspektiv

L-gruppen menar att de sociala frågorna ibland tar för mycket tid.

l ...Ibland så tycker jag dom framhåller väldigt mycket, det är alltid det sociala, så kommer det sociala, så kommer det sociala, så kommer det sociala...

Relationsperspektiv

Pedagogerna i f-gruppen framhåller hur viktigt det är med samverkan mellan olika klasser och årskurser. I det här fallet har pedagogerna i f-gruppen bjudit ner eleverna i årskurs tre till förskoleklassen, för att de ska få berätta om hur de arbetat med dinosaurier, vilket i sin tur inspirerar barnen i förskoleklassen att också arbeta med dinosaurier.

f Men som vi nu bett treorna komma hit, sånt är jättekul, det skulle vi bara göra ännu mer, men det kommer kanske...vi har alltså så att de kom hit och pratade om dinosaurierna och de har ju växt säger dom ...tycker det är jätte kul...de känner sig stora...hur de står och de får bestämma vem som ska prata.

Det är inte bara kunskapen det handlar om utan också om att mötas, genom att man låter eleverna i årskurs tre få stanna kvar och leka med de mindre barnen.

f De kunde fått fortsatt och vara kvar här en stund och få leka med de mindre barnen...läsa för dem...alla hade vunnit på det.

M-gruppen uttrycker det som att ge eleverna upplevelser

m Att ge dom *upplevelser*

L- och s-gruppen är också inne på att låta eleverns förmågor istället för brister komma fram, och vill se eleverna som resurser i undervisningen.

- l Om vi jobbar med rim eller så, så har man ju några som är hur duktiga som helst på det, och då är det en tillgång där va, eller några som är matematiker, som kan stå där framme och precis förklara så här tänkte jag, jag gjorde så och så, så hände... det är alltså inte bara jag, utan de andra också va, alltså barnen i gruppen som kan berätta.
- s Använda barnens resurser istället för att se det barnet inte kan.

Sammanfattningsvis är det m-, l-, s- och f-gruppen som diskuterat möten mellan eleverna, vikten av att lära och utvecklas i dialogen med varandra. Samtidigt menar l-gruppen också att det kan ta för mycket tid, tid som borde avsättas till kunskapen, det vill säga uppnåendemålen. Tabell 2 visar hur de olika yrkeskategoriernas citat fördelar sig mellan de två perspektiven; individperspektiv och relationsperspektiv.

Tabell 2 Hur synen på strävansmålen fördelar sig mellan de olika perspektiven på kunskap.

	Individperspektiv	relationsperspektiv
m-gruppen		Låta olika talanger och förmågor komma fram.
l-gruppen	Träna det sociala tar för mycket tid.	förklara så här tänkte jag, jag gjorde så och så, så hände... det är alltså inte bara jag, utan de andra också va, alltså barnen i gruppen som kan berätta.
s-gruppen		Använda barnens resurser
e-gruppen	---	---
f-gruppen		bett teorierna komma hit leka med de mindre barnen... läsa för dem...alla hade vunnit på det.

5.2 Meningen med att lära

De tre aspekterna på kunskap som jag beskriver i teoriavsnittet (Madsén, 1994), talar tillsammans om meningen med att lära, att det måste finnas en mening och ett sammanhang för att kunskapen ska bli något mer än bara *faktakunskap*, det vill säga att bli till kunskap som kan användas och reflekteras över och som i läroplanen omnämns som *förtrogenhetskunskap*. S-, e- och f-grupperna talar om hur viktigt det är att finna en mening med skolarbetet, att man förstår vad man gör och varför.

s Förstå varför det är bra att räkna...få den där lusten...att vilja

och inte bara tänka att

s ...Matte gör man bara i skolan

S-, f- och e-gruppen menar att det är viktigt att förstå varför man ska lära sig olika saker. Då blir man motiverad och det blir roligt att lära sig.

s Så man inte dämpat dem alldeles, så att –”Nähä, aldrig mer jag ska ta reda på nåt...inte läsa nånting heller” ...Dom ska känna att ”skolan är till för mig”.

e Man lär sig bäst när man är motiverad...när man känner att det finns orsak att lära sig

f ...glädje att få uppleva att det är roligt, att det är nyfikenheten, att det är kul att lära sig saker

S-gruppen menar att eleverna måste uppmärksammas på sitt eget lärande. F-gruppen framhåller vikten av att barnen måste få tänka själva, för att bli motiverade och förstå vad det är de ska lära sig. Med andra ord handlar det om metakognitionen.

s ...lära sig läsa det gör man kanske inte utan att få tips av någon som kan...eller se ett bra TV-program som Fem myror är fler... men då måste man tala om kanske för att titta på det, så lär du dig läsa.

f Det var ju som vi skrev bokstäver härom veckan...så var det en som räckte upp handen och frågade ;”Leker vi med bokstäver nu?”

...få med barnen på olika sätt och att de får välja tema...och det tycker jag absolut man ska fortsätta med upp i åldrarna...man ser ju själv, har erfarenhet, om man går i mellanstadiet eller i femte, sjätte, att man får jobba med nånting som man själv har valt...då är det ju mycket roligare...att man får ta reda på...man lär sig en massa på vägen...

Att dom får tänka själva, inte servera allting ...

Förespråkare för metakognitionen menar att barnen får kunskap utifrån de frågor de ställer. Eftersom olika barn i gruppen ställer olika frågor blir de medvetna om variationen, att deras eget synsätt bara är ett av många möjliga synsätt.

s ...i diskussioner elever emellan, är det ju bra om de har olika att tillföra själva diskussionen också, för att de har olika syn på, så kan de andra eleverna säga – ”aha, alltså, så kan man också ha det!” Så det kan bli mer berikande, än om alla har precis samma ståndpunkt, man kan ju få lite aha-upplevelser... nånting att tänka på... så man kan ge varandra på det viset. Man smittar dem till att vara lite intresserade och tycka att – ja, jag vill veta mer om olika saker.

Kunskap består av erfarenhet och reflektion tillsammans. F-gruppen berättar om hur de brukar gå ut och uppleva i naturen och sen komma tillbaka till skolan och leka eller diskutera det man upplevt.

f Sen kan det ju vara ... vi pratar inne om vad vi gör när vi är ute ... man lär sig mycket mer när man är ute.

...eller när det är fritt sen och man kan leka det som har hänt. ...nånting som fångar just då, då lär man sig allra bäst.

Sammanfattningsvis är det s-, f- och e-gruppen som diskuterat meningen med att lära. De menar att det är viktigt att man förstår *vad* man gör och *varför* man ska lära sig olika saker. Det är viktigt att lära sig att *tänka själv* och i samtal med andra elever förstå att det egna sättet att tänka bara är ett av många möjliga synsätt.

5.3 Kunskapssyn

I intervjuerna framkommer det olika perspektiv på kunskap, som kan hänföras till *individperspektivet* respektive *relationsperspektivet*.

Individperspektiv

Ett individperspektiv på lärande innebär att man ser det som att det är eleven som har en brist eller ett behov som måste tillgodoses.

s Det gäller för oss att hitta olika pedagogiker som kan möta dom här barnen. Det är barnets behov som styr vad det är vi ska jobba med

Pedagoger ur m- och l-gruppen betonar kunskapen. Kunskapen är viktig och det är viktigt att utnyttja tiden på ett bra och effektivt sätt. Det gäller att lära sig så mycket fakta som möjligt, det vill säga att utöka sin faktakunskap, därför kan man inte jobba med samma sak flera gånger.

l Det finns så mycket intressant man kan jobba med, som när man jobbar med dinosaurierna i nollan eller ettan, så tycker inte jag dom ska göra det sen i tvåan också.

och sen ska vi så mycket...studiebesök och... så är det jättemycket som inte blir...jag vill göra saker rejält...gå på djupet...så kan det gå en hel dag att reda ut bråk...

m att inte känna till faktum... direkt kunna titta på en jordglob och veta att det där det är Afrika, att man kan såna saker... Det måste finnas en gemensam kunskap som man kan kommunicera...man har tonat ner betydelsen av att ha vital kunskap, som man faktiskt kan ta fram.

M-gruppen menar också att det har varit fult att tala om kunskap i betydelsen faktakunskap.

m Det har varit fult.

...att inse så här *är det* faktiskt, det är fult, det har varit en period när vi, vi har liksom inte fått säga det.

Att lära sig är svårt enligt ett individperspektiv på lärande. Inläringen måste också ske under de rätta omständigheterna och det är läraren som lär ut. Därför kan man inte överlämna lärandet till barnen.

m Inte lämna barnen därhän för eget lärande...så vi låter tiden rinna bort...med tid till ingenting. Det läggs oändligt mycket tid på bisaker som stör ... tänkandet...tramsar bort.

l en del får väldigt lite faktiskt...får sköta sig själv...och sen far man som en oljad blix och försöker hjälpa de andra ...det är en enorm utmaning...man kan inte ta två på samma vis

Lärande handlar också om att memorera, det vill säga att lära sig faktakunskaper.

m Dom människor som tidigt fyller sina hjärnor ... med kunskaper..., har en hjärna som är effektivare.

M- och l-gruppen diskuterade också läromedlen, de menade att om man låter läromedlen styra verksamheten i klasserna så blir det svårt för dem som inte hänger med, men samtidigt menar de är det enklare och man vet att eleverna fått gå igenom alla områden som de *ska* enligt målen i läroplanen.

l ...kommer de upp i tvåan, ja vi har ju en läsebok då. Dom som inte ens lärt sig bokstäverna, hur ska det gå för dom? Ja, då får dom ha en egen...och vad ska man göra? Då känner dom sig utanför och dom vill ha samma som dom andra...det är ett bekymmer.

m Det är enklare att servera dom en mattebok.

Man orkar inte utveckla mer laborativa arbetssätt...det är så mycket hela tiden

Relationsperspektiv

Pedagoger ur s-, l-, f- och e-grupperna betonar samspelet, de menar att man lär sig i samspel med andra människor.

s ...i samspel med andra människor ...om det sen är vuxna eller jämnåriga...eller bland många eller bland få ...

Det finns de barnen som bara kan samspela med en och sen får man utöka den biten, det finns dom barnen som bara kan samspela med en vuxen... sen får man utöka det med ett barn till och en vuxen till osv.

l man ska ju ändå klara av att leva tillsammans med andra. Kunna lyssna på alla...alla är värdefulla...så att alla känner det från början.

f Kan man vistas tillsammans med andra så går det rätt bra för en i livet, sen spelar det ingen roll om jag kommer ihåg 6 november 1632, det är inte så viktigt

l Det viktiga är ju att få sin grupp att fungera.

e Att man går ut som en hel och lycklig människa med någorlunda självförtroendet i behåll, det tycker jag är viktigast.

L-gruppen diskuterade också problemet med läromedel, men ansåg att det viktiga är ändå att eleven har *förstått* vad det handlar om.

l Man är ju styrd av dom här läromedlen...dom är ju indelade om man tänker höstterminen, vårterminen...dom hinner kanske inte riktigt klart här nu under hösten, men jag kan ju inte skynda på det, visst kan jag stryka en massa saker...men de måste ju ändå ha förstått det, annars lotsar jag ju bara.

Det som förutom *samspelet* och vikten av att *förstå* som kan hänföras till ett relationsperspektiv är f- och e-gruppens diskussioner om *elevers olikheter*. Att det finns en tolerans mot olikhet och en förmåga att se den normala variationen av olikhet.

f ...att vi behöver inte vara lika...man måste kunna se deras olikheter...dom är ju som dom är, att man får vara det tycker jag är viktigt.

e ...erkänna öppet att ungar är olika och att det finns sån öppenhet ända ner i klassrummen...det först felet man gör är att man försöker få upp dem som inte kan, så att dom når samma nivå, så att dom inte behöver utmärka sig.

Sammanfattningsvis betonar m-gruppen kunskapen och uppnåendemålen, vilket visar på ett individperspektiv på lärande medan e- och f-gruppen betonar samspelet och strävansmålen, vilket visar på ett relationsperspektiv på lärande. L- och s-gruppens citat kan hänföras till båda perspektiven, vilket visar hur komplexa frågorna är. Det är inte så enkelt som att man ställer sig på ena eller andra sidan. Citaten visar också att m-gruppen skulle vilja arbeta mera mot ett relationsperspektiv men orken och tiden räcker inte till. Tabell 3 visar hur de olika yrkeskategoriernas citat fördelar sig mellan de två perspektiven; individperspektiv och relationsperspektiv.

Tabell 3 Skillnaderna i synen på kunskap

	Individperspektiv	relationsperspektiv
m-gruppen	<p>att inte känna till faktum</p> <p>tonat ner betydelsen av att ha vital kunskap, som man faktiskt kan ta fram.</p> <p>Det har varit fullt</p> <p>låter tiden rinna bort</p> <p>fyller sina hjärnor sina minnen med kunskaper</p> <p>har en hjärna som är effektivare</p> <p>enklare att servera dom en mattebok</p> <p>Man orkar inte utveckla mer laborativa arbetssätt</p>	
l-gruppen	<p>man kan inte ta två på samma vis</p> <p>då känner dom sig utanför och dom vill ha samma som dom andra...</p>	<p>klara av att leva tillsammans med andra. ...Kunna lyssna på alla</p> <p>få sin grupp att fungera</p> <p>men de måste ju ändå ha förstått det, annars lotsar jag ju bara.</p>
s-gruppen	Det är barnets behov som styr	i samspel med andra människor
e-gruppen		<p>självförtroendet i behåll</p> <p>erkänna öppet att ungar är olika</p>
f-gruppen		<p>vistas tillsammans med andra</p> <p>man måste kunna se deras olikheter</p>

5.4 Kunskap och makt

Det som i intervjuerna kan hänföras till temat ”kunskap och makt” är diskussionerna om diagnoser. Beroende på om man har ett biologisk-medicinskt synsätt eller ett sociologiskt synsätt, så tolkar man behovet av diagnoser på olika sätt. Ett biologisk-medicinskt synsätt ligger närmast ett individperspektiv på kunskap medan ett sociologiskt synsätt ligger närmast ett relationsperspektiv på kunskap.

Individperspektiv

M-gruppen menade att det är viktigt med diagnoser, eftersom det gör det möjligt att ge dessa elever den hjälp de behöver för att komma igång med skolarbetet.

m Dom med bokstäver... viktigt det är att man ser dem och man kan komma igång och börja föra det här samtalet som får ungen att fatta.

E-gruppen menade att det kan finnas en fördel med diagnoser, när det gäller att hjälpa föräldrar som känner sig misslyckade i sina försök att uppfostra sitt barn.

e ...att skuldbelagda föräldrar ska bli mindre skuldbelagda.

Relationsperspektiv

E-gruppen uttryckte att de ibland kunde känna sig som sorterare, eftersom pedagoger kom och ville få elever testade för att de sedan skulle kunna placeras i rätt grupp eller skola.

e ...ta och testa den här ungen...så den kommer till särskola och den till specialklass och den till dit. Jag är skeptisk till alla dom här diagnoserna. De kan många gånger hindra ett arbete som skulle vara mycket viktigare...liksom andra bakomliggande faktorer som gör att barnet får det svårt ...diagnoserna är livsfarliga.

E-gruppen menade alltså att tester kan vara "livsfarliga", eftersom man då kan gömma sig bakom en diagnos och skylla allt på den och inte behöver ställas inför att ta itu med andra eventuella problem.

e Där man kan krypa bakom en hjärnskada ... han har nåt fel i huvudet, också iväg till "lilla gruppen".

Istället framkom det i samtalet att man borde hjälpa barnet att se sina styrkor och betona det positiva.

e ... få fram det positiva först.

Det var bara m- och e-gruppen som diskuterade diagnoser. Jag har valt att dela upp dem som i tabellen, men skulle lika gärna kunnat dela dem tvärtom. För det som m-gruppen säger om samtal kan tolkas både ur ett individperspektiv och ur ett relationsperspektiv. Samma sak är det med e-gruppens diskussioner om diagnoser, de kan också tolkas ur båda perspektiven, men med tanke på tidigare svar så har jag delat upp dem så som tabellen visar. Detta visar också hur svårt det är att hänföra citat till det ena eller det andra perspektivet.

Tabell 4 Hur m- och e-gruppen diskuterat diagnoser.

	Individperspektiv	relationsperspektiv
m-gruppen	Dom med bokstäver... ...viktigt det är att man ser dem och man kan komma igång och börja föra det här samtalet	
l-gruppen	---	---
s-gruppen	---	---
e-gruppen	skuldbelagda föräldrar ska bli mindre skuldbelagda	diagnoserna de kan många gånger hindra ett arbete som skulle vara mycket viktigare
f-gruppen	---	---

5.5 Organisatoriska ramar

Pedagogerna i s-, f- och e-grupperna diskuterade de organisatoriska ramarna, för en skola för alla. De menade att det kan vara både för- och nackdelar med mycket personal på en skola. S-gruppen uttrycker att det är en fördel med många resurser, eftersom det då också finns möjligheten att möta alla elever.

s Vår skola, just här, har stora möjligheter att vara en skola för alla, vi har många olika utbildningar, vi har många resurser att kunna möta varje barn.

Men det kan också som ovan antytts vara en nackdel med för många resurser, eftersom det kan bli för många personer att ta hänsyn till och att samarbeta med. F-gruppen uttrycker det så här.

f Det finns ju mycket kunskap på en sån här skola, det finns ju olika personalkategorier, allt är samlat under ett tak men jag tror ändå inte alltid att det är bra, jag vet ju knappt vilka det är som jobbar där uppe på stora skolan...hade skolan varit mindre hade vi utnyttjat varandras kunskaper mycket mer...det går inte att samarbeta med alla, det hinner jag inte.

Att det kan bli för många personer att samarbeta med och ta hänsyn till är något e-gruppen också anser. Deras lösning på problemet är att minska ner antalet möten.

e Låt oss säga en grupp med fem personer som jobbar, en av dem är specialpedagog...jag skulle vilja ha vertikala arbetslag med en specialperson i varje arbetslag...om all personal som jobbar på skolan hade samma chef så skulle det vara mycket lättare....

Alla grupperna diskuterade resurser och menade att det var de yttre förutsättningarna som borde ändras, det vill säga bättre lokaler, fler rum, små rum och olika verkstäder. Grupperna ansåg också att skolan skulle behöva fler vuxna, *utbildade* vuxna. Samtidigt menade f- och e-gruppen att det också beror mycket på hur man som vuxna kan jobba ihop och hur befintliga resurser utnyttjas.

f Det är ju hela tiden det här med vuxna som du säger, vilka jobbar där...alltså det hur man ska få fram det positiva också...det kan ju vara samma lokal samma resurs och det är två olika arbetslag

som ändå...det ena tycker det är jättebra, den andra tycker det är skitdåligt...det är ju väldigt, väldigt olika...

...Det är ganska viktigt att kunna fungera ihop som vuxna. Går det trolld i det så är det jättejobbigt...då kan det bli personliga grejer...ungarna får ju inte komma i vägen för vuxna. Därför måste vi försöka, vi som jobbar ihop måste prata emellan varandra då, så att det funkar...det handlar ju mycket om vårt bemötande, hela tiden alltså vi vuxna...

e Det ekonomiska, det styr ju väldigt mycket så är det ju, men sen undrar jag om man hade haft oanade resurser, hade det varit en skola som hade sett till alla på ett bättre sätt? Det tror inte jag....

f Man kan ju aldrig säga det ultimata...utan det är ju att man får göra det bästa av varje situation eller så får man försöka bygga upp nåt.

F-gruppen menar att vi måste ha en helhetssyn på eleverna. Man kan inte bara ta hänsyn till situationen i klassrummet utan också på fritidshemmet. De olika yrkeskategorierna, som arbetar i skolan borde prata mera med varandra.

f ...kan kolla av lite med lärarna vad som händer och sker...jag menar barnen lever ju i detta...har det varit konflikter på förmiddagen då...dom tar ju inte av sig det när dom kommer till fritids.

E-gruppen talar också om helhetssynen och menar att det är vårt förhållningssätt som styr undervisningen.

e Varför elever har svårigheter, eller särskilda behov det beror ju lite granna på hur skolan ser ut så att säga...det är fel att säga elever med särskilda behov, för det är ju inte deras behov som är särskiljande utan det är deras förutsättningar att ta till sig den typ av undervisning som vi bjuder.

Samtal om de organisatoriska ramarna kom mest att handla om resurser dels diskuterade alla pedagoger de yttre förutsättningarna för en skola för alla, dels där pedagogerna i s-, f- och e-gruppen diskuterade för- och nackdelar med många resurser, i form av personer på skolan. S-gruppen såg det som en fördel med många personer medan f- och e-gruppen menade att det också kan bli svårt att samarbeta med för många. E- och f-gruppen menade också att det inte bara handlar om resurser, utan också om pedagogers förmåga att samarbeta.

5.6 Specialundervisning

De intervjuade personerna i yrkeskategorierna har olika syn på hur specialundervisning ska bedrivas vad gäller om eleven får den bästa undervisningen i klassrummet eller i en liten grupp, vilket grundar sig i hur de tolkar begreppet specialundervisning och hur de ser på specialpedagogens roll. Pedagoger ur s-gruppen har börjat arbeta mera inne i klassen hos eleverna, istället för att ta ut dem till grupprummet och arbeta där. S-gruppen berättar här hur det upplevs från deras vinkel.

S ... är med i klassrummet nu hos flera årskurser, och det har fungerat väldigt bra...för då är dom ju med sin klass. Då känns det inte alls som att dom har nån speciell...det är roligt att träffa alla dom här eleverna...mycket berikande...då ser man över lag vad dom håller på med, mycket mer än...ja, en liten del för mig själv så här, lite utanför, då är det helheten...jag har mycket lättare när jag kommer dit och veta –Ja, dom höll ju på med det förut så jag kan spinna vidare på det...det faller sig naturligt att veta alltihop nu. Resten av klassen är också väldigt vana med mig nu, så att dom kan ju komma och fråga mig lika gärna. Det känns bra...och det kan vara rätt skönt för dom också när dom väl kan ett litet tag, så är man inte precis där, så dom känner sig väldigt påpassade, utan då är jag nån helt annanstans i klassrummet...så kan de känna sig som vem som helst i klassrummet.

Pedagogerna i m-gruppen ser samma sak ur en annan vinkel. För dem är det specialpedagogen som kommer in och hjälper *sina* elever, vilket de anser är bra, eftersom eleverna inte känner sig så utpekade som när de går ifrån. Men de är osäkra på om eleverna kan få så bra undervisning som de hade fått i en liten grupp.

m Många gånger så, för elevens själv så är det nog i det längsta alltså att man kan nog ha dem kvar i klassrummet och resursen kommer dit. Vi har provat så nu i matten att NN (specialpedagogen) är inne med sina elever vi säger en mattelektion. Dom känner sig utanför, dom tycker inte det är roligt att gå iväg om dom känner att dom får göra helt andra saker...nu känner dom att dom inte blir så utstuderade, förr var det ju så här att de som var svagare fick stämpeln dum i huvudet...och så känner nog NN:s elever nu när dom har matte inne hos oss att dom får känna liksom att dom är med klassen... de har alltid fått gå ut på matten och nu sitter alla inne och NN följer med vi har alla hennes elever...NN tycker detta är ett positivt försök...man kommer kanske till det stadiet när man inte behöver plocka ut så många.

Risken om man har alla eleverna samlade i klassrummet, att man då förlorar möjligheten att föra de där goda samtalen med dom som har det svårast...

För de flesta yrkeskategorierna framstår det som om specialundervisning handlar om, om eleven i behov av särskilt stöd ska vara i klassrummet eller i liten grupp.

Liten grupp

Några pedagoger ur l-, m- och s-gruppen menar att den traditionella specialundervisningen där eleven går ifrån klassen och arbetar enskilt eller i liten grupp med en specialpedagog är det bästa.

m Elever som skulle behöva ännu mer, där uppnår vi inte en skola för alla

l Jag tror vissa barn mår bra av att få vara i en liten grupp och kanske till och med få vara själv nångång om det är nånting som har kört ihop sig...att få sitta själv med någon vuxen som verkligen hjälper och lotsar dem igenom, det är inte fel. ...oftast märker man på barnen om de känner att de börjar klara av det, då vill dom inte gå ifrån, det är just när dom känner att dom inte kan och dom behöver hjälp, då vill dom gå.

Det är svårt att ha dom i klassrummet hela tiden.

...plötsligen har pendeln nu svängt på andra hållet, det är nästan fult att ta ut nån, utan nu ska alla vara tillsammans inne i klassrummet, jag tycker pendeln har svängt för mycket.

s Jag tror det är svårt i en större grupp, i klass, att lyfta det barnet kan, jag tror att man ibland fastnar i det barnet inte kan. Jag tror det är lättare bland färre barn.

Olika former av inläring...olika typer av gruppstorlekar.

Några måste vara på samma ställe hela tiden...för att överhuvudtaget kunna jobba och då går det inte i klassen utan i den miljön som ger trygghet...i klassen är jag en hjälplärare...de får komma till mig i mån av plats.

Säger en av specialpedagogerna och menar att eleverna är tryggare och arbetar bättre i den lilla gruppen.

Pedagoger ur de här grupperna menar att eleverna behöver hjälp för att ”komma ikapp” och det gör man enklast i en liten grupp, eftersom det är enklare att koncentrera sig där och eleven kan få den förklaring han eller hon behöver, vilket är en kompensatorisk syn på lärande.

m Om jag ska jobba riktigt koncentrerat med nånting så inte sätter jag mig i en sal med 30 stökiga...istället skapa dom här situationerna när man känner att man lyckas...förutsättningarna för att föra såna samtal är betydligt större om man sitter i liten grupp ...mötet med den här eleven som behöver det så oerhört väl för att inte hamna efter...utan förmåga att anpassa sig. Det ska vara optimal hjälp till var och en utifrån hans eller hennes behov och situation och slippa de här bieffekterna ... att det är skämmigt att gå till specialläraren.

Vissa pedagoger ur l- och m-grupperna menar också att det blir väldigt stökigt om specialpedagogen är med inne i klassen.

l Det kan vara en nackdel med fler vuxna inne i klassen...det blir en oro på nåt vis...sen så får de här barnen som har väldigt svårt att koncentrera sig det ännu värre när det är flera som mumlar på olika håll i klassrummet och försöker att hjälpa på alla möjliga vis...dom stör istället.

Med flera vuxna kan det bli svårt att vara konsekvent i bemötandet av barnen menar pedagoger ur m-gruppen.

m ...nackdelar med att vara flera vuxna inne i ett klassrum...alltså att konsekvensen i att möta barnen kan falla bort

...då fungerar det inte heller att ...

föra dom samtal om lärandet ...eleverna är fullkomligt borta i bristen på koncentration.

I en liten grupp däremot

m ...satsar på roliga aktiviteter, spelar spel t.ex. som är så roligt och använder datorerna.

En annan fördel med att vara i liten grupp, eller i olika små grupper/miljöer, som s-gruppen uttrycker det, är att man kan träna olika färdigheter i olika grupper.

s ...om det är socialt de behöver träna eller ren läs- och skrivträning eller.

Klassrummet

De pedagoger i l-, f- och e-grupperna som menar att eleven får den bästa undervisningen i klassen grundar det på att man missar mycket genom att *inte* vara i klassrummet. De menar att barnen behöver vara i den sociala miljö som klassen ger, eftersom det är där man lär sig. I samspel med andra människor.

l Man missar mycket när man går ifrån...då missar man det som händer i klassrummet...och ofta behöver kanske det här barnet den sociala delen också...eller mycket av den sociala delen.

f ...är ju ofta dom som har problem med sociala grejer och då tar man oftast bort dom från den sociala strukturen som är i klassen och sitter själv...så, så mycket som möjligt i klass...man får vara delaktig i gruppen hos de elever som behöver den här extra hjälpen...jobba i klass med eleven för att eleven inte ska missa den sociala biten i klass.

F-gruppen menar att det kanske är pedagogerna som gör det till ett problem, genom att de plockar ut elever från klassen

f Det är vi som utmärker barnen som speciella genom att plocka iväg dem från klassen.

E-gruppen menar att det hela handlar om vårt bemötande och vårt förhållningssätt.

e ...inte så att man plockar ut och säger ni är dåliga, ni måste tränas utan utgå från vad kan denna eleven och så bygger man på det så mycket som möjligt i nära kontakt med klassen, att man inte skiljer ut...som det ofta blir att läraren i en stor klass måste hålla sig på en genomsnittsnivå och sen ramlar vissa ur systemet.

Det är inte bara vissa barn som mår bra av att arbeta i liten grupp, det är något som alla barn behöver och skulle få göra, menar pedagoger ur f- och l-gruppen.

f Få gå ifrån och få vara för sig själv det är nog inte fel. Det behöver även de duktiga...man kan ju också jobba i grupper i gruppen... Det kan ju bero lite...vara olika för olika barn...en del kan ju behöva komma undan lite...sitta tyst och lugnt en stund och sen få gå tillbaka, men ändå ha huvudvisten i klass

Ibland, menar de här pedagogerna, kan det vara en fördel att vara flera vuxna i klassen.

l ...och då behöver man kanske vara mer än en vuxen inne i gruppen...jag tycker inte att man alltid behöver plocka ut utan man kan vara flera vuxna.

Pedagoger ur e-gruppen uttrycker att specialundervisning handlar om att det är *skolan* som ska vara mogen att ta hand om de här eleverna.

e Specialundervisning eller den typen av åtgärder, det är ju liksom vårt sätt att plåstra i ett system som egentligen inte fungerar... istället börja jobba –Hur ska vi få det här att fungera, hur ska vi ändra systemet för att tillfredsställa eleven... men det hänger ju väldigt mycket på hur man utformar specialundervisningen. Skolan ska vara mogen och kunna ta emot eleverna, det är inte barnen som ska ha en viss mognadsgrad när de börjar skolan, så fungerar det ju inte, det är ju vi som ska kunna möta alla barnen

Pedagoger ur s- och m-gruppen menar också att det handlar också om olika sätt att lära sig och att det är eleven som lär sig.

m Många av dom här svaga eleverna då, om man ser behöver extra hjälp, dom har ju en fördel av den vägen ...när man hittar på laborativa grejer, gör studiebesök alltså dom får upplevelser sen kan vi jobba med det i klassrummet, istället för att sitta och plöja sida efter sida i *Vida Världen*...mycket mer praktiska övningar... låta dom sitta i mindre grupper...många olika varianter man lär ju sig på olika sätt.

s Sen kan vi ju servera från ett smörgåsbord, och barnen liksom tar till sig det dom just tar till sig vid det tillfället...det är ju dom som lär sig...vi handleder dem på deras väg ...erbjuda en undervisning där barnet har en chans.

F- och l-gruppen diskuterade möjligheten att inkludera särskoleelever i grundskolan, men de kom fram till att skillnaden är alldeles för stor.

f ...dom hänger ju inte med, det är ju inte skola om man säger...alltså med undervisning.

Sen får det ju finnas någon gräns, är man tillräckligt, är man jätte utvecklingsstörd så kan man ju inte. Man kommer ju inte upp i den nivån som de andra gör, man stannar nånstans.

l Om man tänker på särskolan så är det kanske inte så lätt att alla går i samma skola...man har ju varit tvungen att dela upp det för att det var så ruskig skillnad.

Samtidigt menar f- och m-grupperna att det egentligen skulle vara det rätta, om vi nu ska ha en skola för alla. Men de är tveksamma till om särskoleeleverna skulle må så bra av det.

m Egentligen skulle särskolan finnas nära om man skulle säga en skola för alla.

f Man ska sträva efter det men dom mår kanske bättre av att ha det på ett annorlunda vis.

F-gruppen menar också att det hade varit svårt att organisera

f Det hade krävt en enorm planering...en helt annan organisation ...det går ju inte att göra så, vända alltså från en dag till nästa ...det hade nog tagit tid att genomföra en sån grej, men egentligen hade det varit det ultimata, men jag tror inte alla hade mått bra av det.

S- och e-grupperna diskuterade inte särskolan eller utvecklingsstörda elever. Sammanfattningsvis kan man säga att de uppfattningar som pedagogerna diskuterar visar att det inte alls är enkelt att bedöma om undervisning är bäst i liten grupp eller i klassrummet. Dels är det m-, l och s-gruppen som anser att liten grupp är bäst, eftersom man som elev kan koncentrera sig bättre där och få den hjälp man behöver. Dels är det f-gruppen som poängterar det sociala och framhåller att den bästa undervisningen sker i klassen, men inte när det handlar om särskoleelever, för där anser de att särskoleelever mår bättre i liten grupp, eftersom de inte har en möjlighet att komma ikapp. Tabell 5 visar pedagogernas uppfattningar om undervisning i liten grupp respektive i klassrummet.

Tabell 5 Uppfattningar om undervisning sker bäst i liten grupp eller i klassen.

	Liten grupp	Klassen
m-gruppen	<p>förutsättningarna för att föra såna samtal är betydligt större om man sitter i liten grupp</p> <p>för att inte hamna efter</p> <p>optimal hjälp till var och en utifrån hans eller hennes behov</p> <p>flera vuxna inne i ett klassrum... konsekvensen i att möta barnen kan falla bort</p> <p>bristen på koncentration</p>	<p>mycket mer praktiska övningar... låta dom sitta i mindre grupper...många olika varianter man lär ju sig på olika sätt.</p>
l-gruppen	<p>få sitta själv med någon vuxen som verkligen hjälper och lotsar dem igenom</p> <p>Det är svårt att ha dom i klassrummet hela tiden</p> <p>det är nästan fult att ta ut nån,</p> <p>nackdel med fler vuxna inne i klassen...det blir en oro</p> <p>tvungen att dela upp det för att det var sån ruskig skillnad.</p>	<p>ofta behöver kanske det här barnet den sociala delen också...</p> <p>jag tycker inte att man alltid behöver plocka ut utan man kan vara flera vuxna.</p>
s-gruppen	<p>om det är socialt de behöver träna eller ren läs- och skrivträning eller</p> <p>Svårt att lyfta det barnet kan i en större grupp.</p>	<p>det är roligt att träffa alla dom här eleverna då ser man över lag vad dom håller på med, mycket mer än...ja, en liten del för mig själv så här, lite utanför, då är det helheten...</p>
e-gruppen	<p>En liten grupp ger trygghet.</p>	<p>inte så att man plockar ut och säger ni är dåliga</p> <p>att man inte skiljer ut</p> <p>Skolan ska vara mogen och kunna ta emot eleverna</p>
f-gruppen	<p>Få gå ifrån och få vara för sig själv det är nog inte fel, det behöver även de duktiga</p> <p>dom hänger ju inte med</p> <p>kommer ju inte upp i den nivån som de andra gör</p>	<p>är ju ofta dom som har problem med sociala grejer</p> <p>Det är vi som utmärker barnen som speciella genom att plocka iväg dem från klassen.</p> <p>men ändå ha huvudvisten i klass</p>

5.7 Specialpedagogens roll

Specialpedagogens roll är att undervisa, handleda och utveckla, enligt Lärarförbundet (2005), men vilka förväntningar har specialpedagogerna på sig? S-gruppen beskriver det så här i intervjun:

S ...jag ska liksom inte synas eller nåt sånt ...hålla sig i bakgrunden och...jag är med och hör och lyssnar och dom ger mig...då vet jag vad jag ska planera eller någonting liknande för mina elever – jaha, nu gör dom så i engelskan då gör jag så med fast på en annan nivå...jag tycker jag ingår i arbetslaget för jag tycker jag hjälper dom så mycket... Jag är bra att ha när det hänger upp sig. De har haft lärarkandidater på skolan, men de kom aldrig ner och tittade eller kom ner och frågade nånting om hur jag jobbar med dessa elever...tänk att det nonchalerades i deras utbildning.

I intervjuerna visar det sig att de olika yrkeskategorierna har olika förväntningar på specialpedagogen. Jag kommer här att presentera dem grupp för grupp, inklusive specialpedagogerna själva.

M-gruppen

De kan skapa dom här situationerna när man känner att man lyckas....Specialpedagogen är den som tillförts extra god kompetens att föra det där samtalet med dom eleverna ...så om det vore naturligt att alla gick iväg, så skulle det inte vara något konstigt med det. Fungera lite grann som mentor...men ska inte lägga för mycket tid till att vara mentor åt andra vuxna, för då förlorar vi spetskompetensen just i mötet med den här eleven som där som behöver det så oerhört väl för att inte hamna efter

Att kunna möta eleverna på den nivån de är...det tycker jag är specialpedagogens roll. Handleda oss lite i NN:s situation för där känner vi oss helt utelämnade

L-gruppen

Kunna sitta ner och resonera och diskutera med specialpedagogen...de som jobbar som specialpedagoger ställa sig frågan – vad förväntar de av mig?

Dom ska egentligen jobba mer utifrån vuxna...men jag tror inte det fungerar alltså, inte så som det är, när det är så enorma behov...efteråt kan man ju behöva specialpedagogen till att diskutera – hur

kan det bli så här? Samtidigt är det viktigt att man har nån sorts samspel, att man drar åt samma håll och har tid att prata om de här barnen, prata sig samman om dem. Det fungerar ju inte att specialpedagogen bara jobbar utifrån de vuxna som i den organisationen som vi nu har.

ta hand om de här specialarna som jag inte riktigt vet hur jag ska hantera.

F-gruppen

Läraren och specialpedagogen måste nog ha ett gott samarbete, som fungerar utan att man hela tiden behöver diskutera saker. Våra träffar är ju jättebra...där jag önskar att man kunde få med lärarna också att man kunde få sitta ner och prata lite grann.

Som med mentor också att man kan diskutera olika grejer...stötta oss...så vi kan diskutera fram vad nu är bäst i detta...bolla tankar.

E-gruppen

- 1 Jag tror det är en nervositet hos lärarna själva...det är lärarna som behöver hjälp...för det kan ju ge liksom ringar på vattnet i hela klassen...det är väldigt viktigt att de här lärarna får en samtalspartner kring barnen...få igång en tankeprocess.

Lärarna känner sig otillräckliga...de känner att de inte orkar med.

S-gruppen

Man känner sig väldigt behövd...dom där som kanske behöver en annan miljö...en del kan inte sitta och jobba i stor klass och med många...det är fler och fler som behöver det där lilla lugna, för sig själv.

Jag har känt mig mer behövd och fått mer feedback som speciallärare än som klasslärare. Jag vet inte om det är oron, trivseln eller vad som gör att de dras till lugnare miljöer.

Pedagoger ur s-gruppen ser specialundervisningen som ett tidsbegränsat fenomen.

nu är det dags för den och nu ändrar vi, för nu tror vi den klarar sig bättre, också tar vi några nya....

Det som är svårast är att handleda.

Den tiden som är tuffast idag, det är ju den här handledningsbiten...väcka frågor, pedagogiska frågor.

En positiv sak är de regelbundna träffar som pedagogerna i s-gruppen börjat med.

Vi som jobbar lite på den här sidan, att vi har träffats och kan diskutera även pedagogiska frågor.

Det hela kan sammanfattas med tabell 6. Alla fem grupperna diskuterar specialpedagogens roll att *handleda*, men att *utveckla* är det bara specialpedagogerna själva som diskuterar. M-, l- och s-gruppen anser att *undervisning* är specialpedagogens största roll.

Tabell 6 De olika yrkeskategoriernas syn på specialpedagogens roll och specialpedagogens egen syn på sin roll.

	Undervisa	Handleda	Utveckla
m-gruppen	<p>Specialpedagogen är den som tillförts extra god kompetens att föra det där samtalet med dom eleverna</p> <p>Ska inte lägga för mycket tid till att vara mentor åt andra vuxna, för då förlorar vi spetskompetensen just i mötet med den här eleven</p>	<p>Handleda oss lite i nn's situation för där känner vi oss helt utelämnade</p>	
l-gruppen	<p>ska ta hand om de här specialarna som jag inte riktigt vet hur jag ska hantera</p>	<p>Kunna sitta ner och resonera och diskutera med specialpedagogen</p> <p>fungerar ju inte att specialpedagogen bara jobbar utifrån de vuxna som i den organisationen som vi nu har.</p>	
s-gruppen	<p>Nu gör dom så i engelskan då gör jag så med fast på en annan nivå...</p> <p>Jag är bra att ha när det hänger upp sig</p> <p>Man känner sig väldigt behövd</p> <p>Det är fler och fler som behöver det där lilla lugna, för sig själv.</p>	<p>Den tiden som är tuffast idag, det är ju den här handledningsbiten</p> <p>väcka frågor, pedagogiska frågor</p>	<p>Jag kan finnas med och förebygga så att det inte blir nåt bekymmer</p>
e-gruppen		<p>det är lärarna som behöver hjälp...för det kan ju ge liksom ringar på vattnet i hela klassen</p>	
f-gruppen		<p>Läraren och specialpedagogen måste nog ha ett gott samarbete</p> <p>Som med mentor också att man kan diskutera olika grejer...stötta oss...så vi kan diskutera fram vad nu är bäst i detta...bolla tankar</p>	

Som framgår av tabellen finns det en vilja till förändring hos pedagoger ur m-, l- och s-gruppen, men tryggheten ligger kvar i den traditionella speciallärarrollen. E- och f-gruppen, som inte har dessa traditioner ser specialpedagogen ur en annan vinkel.

s ...det är inte så att jag finns med alltid när det är bekymmer, jag kan finnas med och förebygga så att det inte blir nåt bekymmer också...så jag gick ut till föräldrarna med att det var inte som man tänkt förr med specialpedagogen.

e Sen hörde jag specialpedagogen framförde på ett föräldramöte...hennes roll i noll-ettan, på ett odramatiskt och jättebra sätt att hon inte är någon konstig person...utan var ju en resurs som vilken som helst...och det är också viktigt så inte föräldrarna upplever att –Oj, ska mitt barn ha hjälp utav henne, då är det illa.

f Försöker från början att det ska bli naturligt att man kan få lite stöttning ibland...behöver inte betyda en massa.

e Specialpedagogen som en resurs i detta tillsammans med läraren.

Som framgår av ovanstående citat så finns det också hos s-, e- och f-gruppen en vilja till förändring, i den meningen att specialpedagogen ska finnas för att förebygga. Detta visar på en vilja mot en mera utvecklande roll för specialpedagogen.

6 Diskussion

Utifrån resultaten i förra avsnittet har jag delat upp diskussionen i fem avsnitt där jag diskuterar de intervjuade pedagogernas syn på en skola för alla, kunskap, skolans organisation och specialundervisning. Sist kommer en avslutande diskussion om framtiden.

6.1 En skola för alla?

Det som var genomgående i alla intervjuerna var lärarnas vilja att göra det goda, det rätta. De anser att de lämnat det gamla bakom sig, men vad är det egentligen de lämnat bakom sig, och vad är det nya? Persson (1998) menar, att i en övergång från det kategoriska systemet, som jobbar kortsiktigt och tar problemen efterhand, *individperspektiv*, till det relationella som jobbar långsiktigt och förebyggande, *relationsperspektiv*, måste man jobba med båda systemen parallellt. Haug (1998) och Tideman m.fl. (2004) uttrycker också svårigheten i detta. De menar att det handlar om våra *grundläggande värderingar*. Den kunskap som finns för att utveckla skolan, bygger på de erfarenheter och den forskning som är förutsättningarna för den skola som vi ska lämna bakom oss.

Det var också den skola många av de intervjuade pedagogerna själva gick i som barn och som gällde när många sedan själva utbildade sig till pedagoger. De intervjuade pedagogerna talade om att eleverna får forska och att de har egna arbetsscheman, men frågan är om de förnyat sig, eller bara bytt namn på verksamheten i skolan.

Utifrån tolkningen av resultaten syns en tydlig fokusering på *uppnåendemålen*. Alla intervjuade utgår från kunskapen. Även om e-, s- och f-gruppen visserligen diskuterar hur viktigt det är att finna en mening med skolarbetet, att man förstår vad man gör och varför, och s-, f- och e-grupperna betonar samspelet, så finns det denna tydliga fokusering.

Ingen av de intervjuade pedagogerna anser sig ha en skola för alla. De menar att i en skola för alla borde även särskolan vara inkluderad, men de anser att det inte skulle fungera eftersom det är för stor skillnad på eleverna. Dessutom tror de att särskoleeleverna nog inte skulle må bra av det.

En skola för alla kom därför i den här studien att handla om kunskapen och hur väl eleverna lyckas i de nationella proven i årskurs fem. M-gruppen uttrycker det som att vissa elever inte blir

godkända, dels på grund av låg begåvning och dels på grund av bristande resurser i skolan. E-gruppen menar att de nationella proven ska vara för skolan som ett redovisningsinstrument uppåt och inte neråt mot eleverna. S- och f-gruppen menar att elever är olika och det måste få ta olika lång tid för elever att nå målen. Dessa tre olika sätt att se på de nationella proven, visar också att pedagogerna har olika perspektiv på kunskap.

Fokuseringen på uppnåendemålen visar sig också i Skolverkets granskning (2003) där det tagits upp brister både inom uppnåendemålen och strävansmålen, men det är uppnåendemålen som ger rubriker i tidningarna. Rubriker som talar om att eleverna blivit sämre på att läsa svenska och att de blivit sämre på matematik och kemi. När strävansmålen brister kommer krav i medierna på större disciplin och mera övervakning med vakter och kameror. Det talas om "flumskola" och i massmedierna framkommer att lösningen ligger i skolans förmåga att ge eleverna mera kunskap, i betydelsen matematik och svenska.

6.2 Kunskap

När det gäller de olika yrkeskategoriernas syn på kunskap så kommer det fram hur komplexa dessa frågor egentligen är. Flera av de intervjuade pedagogerna i m-, l- och s-grupperna uttrycker i diskussionerna en vilja att arbeta med en större helhetssyn på kunskap och lärande. De skulle vilja använda mera laborativa arbetssätt, vilket de anser skulle gynna många elever, men de anser att det tar för mycket tid och det kräver mycket mera arbete. De uttrycker också en osäkerhet i detta. Det är svårt att släppa sina gamla roller och det tar tid att ändra systemet. Dessutom känner de att orken och tiden inte räcker till. Det är lättare att servera eleverna ett färdigt läromedel, så man vet att de får med sig allt de behöver kunna för att klara kunskapsmålen. För de känner samtidigt kraven på sig att se till att alla elever uppnår kunskapsmålen, vilket i sig kan tolkas som att läroplanen fastställt vad som anses vara normalt, eftersom normala barn ska uppnå grundskolans kunskapsmål. "Delaktighet i gemenskapen i en skola för alla villkoras genom bedömd möjlighet att nå upp till en viss prestationsnivå" (Emanuelsson, 1997, s.188). Detta perspektiv leder till en skola för *nästan* alla, eller som Höeg (1995) uttrycker det i titeln på sin bok, en skola för "de kanske lämpade". I det sammanhanget blir det också svårt att se alla elever som resurser. Enligt Rosenqvist (1997) är tendensen i samhället också sådan att den befrämjar individuell framgång, vilket leder till att vi har svårt att se resurser som annat än ekonomiska.

E- och f-grupperna har inte den traditionella rollen att förmedla kunskap som m-, l- och s-grupperna har. De känner inte heller kraven på sig att eleverna måste uppnå vissa fastställda kunskapsmål och kan därför se skolan ur en delvis annan vinkel. Dessa grupper poängterar den sociala interaktionen som det viktigaste. Därför, menade de, kan man inte ta ut elever ur klassen och ha isolerade övningar eftersom inlärningssvårigheter inte kan studeras som lösryckta fenomen, utan bör ses i det sociala sammanhang som eleven tillhör. De här intervjugrupperna menade också att alla ska kunna leva tillsammans i samhället oavsett olikheter, så länge skillnaderna inte är *för* stora. De såg också i större utsträckning elever som möjligheter.

6.3 Organisatoriska ramar

De organisatoriska ramarna kom mest att handla om resurser. Pedagoger ur m-, l- och s-grupperna menar att vi måste ha mera resurser dels i form av utbildade vuxna. Dels ansåg alla grupperna att de yttre förutsättningarna borde ändras, genom bättre lokaler, fler rum, mindre rum och olika verkstäder, för att det ska kunna bli en skola för alla.

S-, f- och e-gruppen diskuterade för- och nackdelar med resurser, i form av personer, på skolan. S-gruppen såg det som en fördel med många personer medan f- och e-gruppen menade att det också kan bli svårt att samarbeta med för många. E-gruppens lösning var att skolan borde delas upp i mindre tvärgrupper. Men det handlar inte bara om pengar till mera resurser. F- och e-gruppen ansåg att för att få en fungerande organisation som arbetar för en skola alla krävs också att de vuxna kan jobba ihop och utnyttja de befintliga resurserna på ett ändamålsenligt sätt.

F-gruppen framhöll också att vi måste ha en helhetssyn på eleverna. Man kan inte bara ta hänsyn till situationen i klassrummet utan måste även ta hänsyn till situationen på fritidshemmet, f-gruppen menade också att de olika yrkeskategorierna som arbetar i skolan borde prata mera med varandra.

6.4 Specialundervisning

Alla intervjuade uttryckte sin uppfattning om att ha elevens bästa för ögonen alla ville att eleverna skulle få den bästa undervisningen. Diskussionerna fokuserades mycket kring om eleven får den bästa undervisningen i *liten grupp* eller i *klassrummet*.

Pedagoger ur m-, l- och s-grupperna menade att vi måste försöka skapa en optimal miljö för eleverna, och detta tillgodoses bäst för de elever som behöver det i en liten grupp där de kan koncentrera sig bättre.

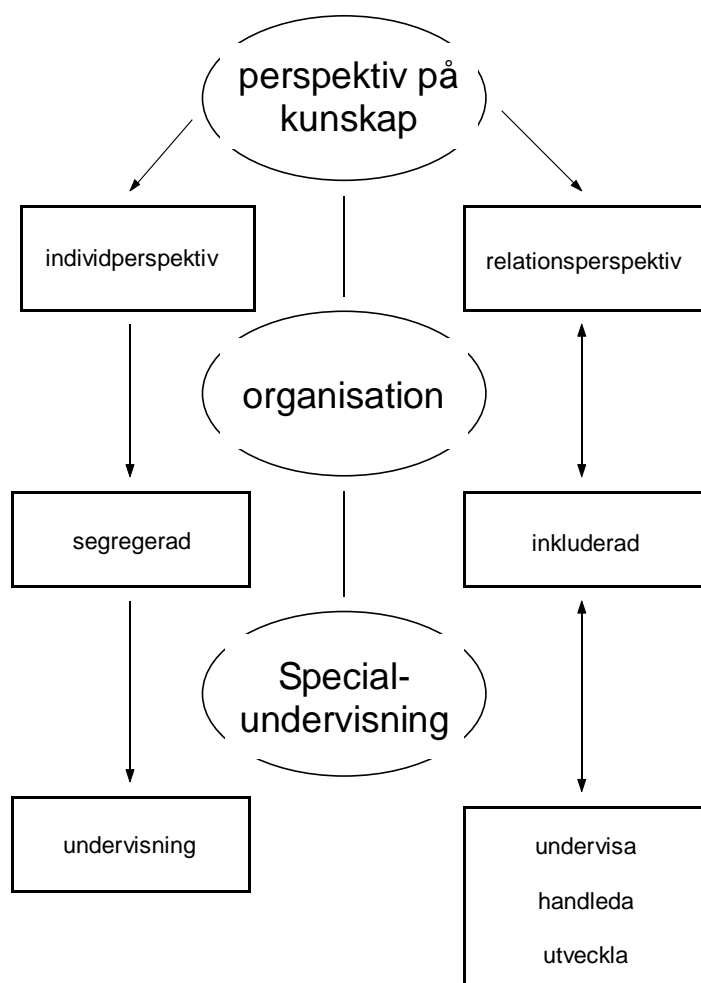
L- och m-gruppen beskriver också klassrumssituationen som stökig, vilket enligt dem gör att vissa elever inte kan koncentrera sig. Situationen blir inte bättre av att fler vuxna befinner sig i klassen eftersom det dels kan leda till en inkonsekvens i bemötandet av eleven och dels snarare stör än hjälper.

S-gruppen menade också att specialundervisning är ett tidsbegränsat problem och eleven ska kunna gå tillbaka till sin klass när behovet är tillgodosett. Specialpedagogerna ansåg sig inte ha samma status som klasslärarna, utan kände sig ibland som hjälplärare.

Samtidigt menade pedagoger ur alla grupperna att det finns fördelar för elever att vara i klassen. De talade om helheten och om den sociala träningen, om olika sätt att lära och om fördelar med att vara flera vuxna i klassen.

Alla fem grupperna menade att specialpedagogens roll är att handleda, även om några i m- och l-gruppen ansåg att man inte borde lägga för mycket tid till att handleda vuxna, vilket de ansåg blev på elevernas bekostnad. M-, l- och s-gruppen menade att specialpedagogens främsta uppgift är att undervisa de elever som behöver det. Det var bara i s-gruppen det diskuterades att specialpedagogens uppgift kan vara att utveckla. Tryggheten ligger enligt pedagoger ur m-, l- och s-gruppen kvar i den traditionella speciallärarrollen.

Figur 2, på nästa sida, visar min förståelse för hur olika perspektiv på kunskap kan leda till olika sätt att organisera specialundervisning. Individperspektivet leder till en segregerad undervisning i små grupper av en utbildad specialpedagog. Relationsperspektivet leder till en inkluderad undervisning där alla pedagoger känner ett gemensamt ansvar för alla elever.



Figur 2. Olika sätt att se på kunskap och vilka konsekvenser det kan få för organisationen och specialundervisningen.

6.5 Slutsatser

De 14 intervjuade pedagogerna menar att de inte har en skola för alla. De har också svårt att se hur de ska kunna verka för en skola för alla. En av anledningarna menar, de flesta pedagogerna, är att skillnaderna mellan särskoleelever och grundskoleelever är för stora, men de har också svårt att se alla grundskoleelever som resurser.

För att om möjligt kunna verka för en skola för alla anser pedagogerna att det krävs mera resurser, dels i form av fler utbildade vuxna och dels i form av bättre lokaler. Några anser också att skolan borde bli bättre på att utnyttja sina befintliga resurser. De menar vidare att det krävs fortbildning för att lära sig förstå elever i behov av särskilt stöd.

Skolverkets larmrapporter som visat att eleverna blivit sämre på att läsa svenska och att de blivit sämre på matematik och kemi, har lett till en ökad fokusering i skolan på uppnåendemålen och på de nationella proven i årskurs fem, vilket inte alla pedagoger tycker är positivt. De orsaker som anges av pedagogerna till att elever inte når upp till målen är dels brist på resurser, dels låg begåvning hos eleverna.

Lärande handlar för några pedagoger om att utöka sin kunskap, vilket man gör bäst i en anpassad lärandemiljö. Dessa pedagoger menar att för en del elever kan det vara svårt att koncentrera sig i en stor och stökig klass och då kan en liten grupp vara den optimala lärandemiljön för dem. Andra pedagoger menar att lärande är att förstå och att se något på ett annat sätt. Dessa pedagoger menar att man lär sig i samspel med andra och därför anser de att man bör vara med i klassen för att ta del av olika sätt att förstå saker på.

Några pedagoger anser att kunskap finns för ett bestämt ändamål, till exempel att klara de nationella proven i årskurs fem, så att man kan klara sig vidare i skolsystemet. Andra menar att eleverna måste inriktas på sitt eget lärande och att undervisningen bör vara på vars och ens nivå.

Svårigheten anser de flesta pedagoger ligger hos eleven och de talar om att det är elevens individuella behov som ska hanteras. Specialpedagogens uppgift blir att finna vad som fattas eleven och åtgärda det. Behoven är också oftast tidsbegränsade.

Några uttrycker att handledning av specialpedagogen många gånger är både bra och viktigt, medan andra menar att specialpedagogens tid inte ska läggas på vuxna, utan på eleverna. Några vill utveckla specialpedagogens roll till att gälla alla elever, så det inte blir något speciellt med att gå till specialpedagogen. Men de flesta verkar tänka på den traditionella speciallärarrollen, det vill säga när de talar om specialpedagogen.

Alla pedagogerna har olika uppfattningar, eftersom de har olika erfarenheter och olika relationer till skolan. Men det är *deras* värderingar som ska styra organisationen i skolan.

Därför måste de klargöra och försöka förstå varandras värderingar. Annars kan det bli svårt när de olika yrkeskategorierna tillsammans ska tolka och verka för en skola för alla och i elevvårdsteamet upprätta ett åtgärdsprogram som ska hjälpa en elev i behov av särskilt stöd. Med skilda och oreflekterade uppfattningar om perspektiv på kunskap, skolans organisation och specialundervisning kan det, istället för att hjälpa, leda till en inkonsekvens i bemötandet gentemot både eleven och dennes föräldrar. För *vems* är problemet, ligger det hos individen eller i relationen?

6.6 Är visionen om En skola för alla möjlig?

Frågan är vad det är för människor och vilken sorts samhälle vi vill ha i framtiden och om vi kan nå upp till den stora kunskapsfrågan nämligen att bygga det demokratiska kunskapssamhället.

I denna studie har jag undersökt olika perspektiv på kunskap och lärande i skolan. Pedagogerna lägger upp undervisningen utifrån sitt perspektiv på kunskap, vilket kan leda till svårigheter, om olika pedagoger i samma arbetslag har olika perspektiv. Därför måste pedagoger medvetandegöra sitt perspektiv, för att inte riskera att de bygger sina strategier på motstridiga förväntningar som inte kan förenas, vilket i sin tur kan leda till att var och en jobbar åt sitt håll samtidigt som alla tror sig vara eniga.

Tanken är enligt Lpo 94, att *strävansmålen* ska vara själva utgångspunkten i skolans arbete och leda till diskussioner och reflektioner över olika perspektiv på kunskap och lärande. Detta betyder inte att *uppnåendemålen* inte är viktiga. Det är viktigt att försöka ge alla elever godkända betyg i alla ämnen.

Skolverket (2003) skriver i sin utvärdering att frågan om att ha två mål att ta hänsyn till inte ska ses som en motsättning, utan som en utmaning för grundskolan. En utmaning som innehåller två led:

Hur kan skolan förmedla värderingar som gynnar en god kunskapsutveckling och hur kan skolan ge kunskaper som bildar en god grund för genomtänkta värderingar? (Skolverket, 2003, s.131)

Detta kräver att pedagogerna problematiserar och reflekterar över sin uppfattning om lärande menar Madsén (1994). De måste utveckla nya perspektiv på hur elevers lärande går till för att på ett medvetet sätt kunna utveckla nya metoder.

Det räcker inte med att enbart lära sig färdiga tekniker i fortbildningssammanhang. Å andra sidan räcker det inte heller att bara diskutera kunskapssyn och lärande på ett abstrakt plan. Förändringar kräver både att lärarna omfattar nya tankesätt och att de behärskar nya tekniker (s. 281).

Madsén (1994) menar att det inte går att förändra något bara genom att ge pedagoger en ny läroplan eller skicka iväg dem på fortbildning om nya metoder. Förändringen måste ske på ett djupare plan annars handlar det om, det som Marton (1997) kallar, ytinläring, det vill säga lära sig olika metoder och pedagogiker utan att gå till botten med vad de egentligen handlar om.

För att uppnå strävansmålet ”En skola för alla” måste pedagogerna i skolan börja reflektera över verksamheten, visserligen menar Thavenius (1999) att det har sina faror att börja reflektera och att erkänna konflikter och meningsskiljaktigheter, eftersom det kan rubba förtroendet för ”det vi alla är överens om” (a.a. s.158). Men för att utveckla skolan måste pedagogerna fråga sig vad målet med skolan är och hur skolan ska kunna ta hand om alla sina elever. De måste också fundera över om skolan och skolämnena verkligen måste vara uppdelade så som de är.

På vilka grunder har ämnena sedan valt ett bestämt kunskapsinnehåll och bestämda perspektiv? Finns det någon annan kunskap och några andra perspektiv? Vilken människosyn och samhällssyn ligger bakom ämnets uppläggning? Vilka grundläggande värderingar vilar det på? Vad krävs det för kunskaper i ett framtida yrkesliv? Vilka värderingar, vilken samhällsuppfattning och livssyn får eleverna med sig från skolan? (Thavenius 1999)

Även Skolverket (2003) tar upp detta i sin utvärdering av skolan. De menar också att det behöver föras en diskussion om ämnenas roll och struktur.

Även om skolans kunskapsuppdrag organiseras efter ämnen är det inte givet att vare sig ämnesinnehåll eller verksamheten i skolan måste organiseras på traditionellt sätt. Det kan finnas andra och modernare sätt att organisera lärandet än den traditionella ämnesindelningen (Skolverket, 2003, s.132).

Det viktiga i det här perspektivet blir kanske inte diskussionen om elever i behov av särskilt stöd ska vara i liten grupp eller i klassrummet, utan istället den utmaning det är för pedagoger att se *alla* elever som resurser. Frågan är då om perspektivet på kunskap i avsnitt 3.2.5, skolmiljön i avsnitt 3.3.2 och synen på specialundervisning i avsnitt 3.4 har någon betydelse. Kanske måste skolan utveckla en tolerans mot olikhet och en förmåga att se den normala variationen av olikhet, eftersom det i ett mångkulturellt demokratiskt samhälle är själva olikheten som är en rikedom. Eller som Nietzsche uttrycker det: ”Det är variationen av människor som gör mänskligheten” (fritt från Nietzsche).

7 Sammanfattning

Verksamheten i skolan skall utformas i överenskommelse med grundläggande demokratiska värderingar (1985:1100, 1 kapitlet, 2§). Styrdokumentet i grundskolan har traditionellt haft fokus på skolans kunskapsförmedlande uppdrag, men i den senaste läroplanen för grundskolan, Lpo 94, har värdegrunden alltmer betonats som en väsentlig del av skolans uppdrag och som ett perspektiv på all undervisning. Tanken bakom värdegrunden är att försöka överbrygga fördomar och motsättningar mellan olika barn och ungdomar, vilket betyder att alla elever och pedagoger oavsett synsätt, värderingar, bakgrund och erfarenheter ska kunna mötas och utvecklas tillsammans. De ska kunna lära av varandra och ta hänsyn till varandra. Därför har också formuleringen i skollagen ändrats från att tala om elever med särskilda behov, till att tala om elever i behov av särskilt stöd, i ett försök att bredda fokus från elevens individuella svårigheter till att även gälla den omgivande miljön och skolans insatser. I linje med detta har också specialpedagogutbildningen ändrats. Den tidigare speciallärarutbildningen ersattes 1990 av en specialpedagogutbildning, som innebär en förskjutning av yrkesrollen från att ha varit undervisande till att också vara handledare och konsult. I andra kapitlet i läroplanen (Lpo 94) talas det om strävansmål och uppnåendemål, där strävansmålen anger inriktningen på skolans arbete och där uppnåendemålen anger vad eleverna minst ska ha uppnått när de lämnar skolan. Strävansmålet är samhällets uppdrag till skolan och ska vara utgångspunkten för skolans planering. Det ska leda till diskussioner om kunskap och organisation i en skola för alla.

Syftet med denna studie är att undersöka hur olika yrkeskategorier verksamma i en f-6 skola ser på kunskap, skolans organisation och specialundervisning, i förhållande till de i läroplanen (Lpo 94) fastställda strävansmålen, att verka för en skola för alla

Teoridelen behandlar begreppet "En skola för alla" utifrån styrdokumentet, perspektiv på kunskap, skolans organisation och specialundervisningen. Två olika perspektiv på kunskap presenteras, ett *individperspektiv* som utgår från vad elever är och ett *relationsperspektiv* som utgår från vem eleven är i förhållande till omgivningen.

Studien är kvalitativ och utgörs av halvstrukturerade gruppintervjuer med olika yrkeskategorier verksamma i en f-6 skola. De olika yrkeskategorierna är alla pedagoger men verksamma inom olika områden, vilka är årskurs 1-3, årskurs 4-6, specialundervisning, förskola/fritidshem och elevvård.

Diskussionerna i intervjuerna rör sig mycket kring kunskap och lärande och huruvida den optimala lärandemiljön är i liten grupp eller i klassrummet. Annat som diskuteras är resurser och

specialpedagogens roll. I resultaten framkommer pedagogernas olika tankar kring kunskap och lärande och därigenom också synen på hur specialundervisning ska organiseras, vilket i sin tur kan härledas till de två perspektiven på kunskap, individperspektiv respektive relationsperspektiv. Det är ett komplext problem, det är inte så enkelt som att en intervjugrupp har ett perspektiv på kunskap och en annan intervjugrupp har ett annat perspektiv på kunskap, utan ofta går de i varandra och ibland kan personer inom grupperna uttrycka åsikter som kan hänföras till båda perspektiven. Alla har de olika uppfattningar, eftersom de har olika erfarenheter och olika relationer till skolan. Men det är *deras* värderingar som ska styra organisationen i skolan.

Därför måste pedagogerna klargöra och försöka förstå varandras värderingar. Annars kan det bli svårt, när de olika yrkeskategorierna tillsammans ska tolka och verka för en skola för alla och i elevvårdsteamet upprätta ett åtgärdsprogram som ska hjälpa en elev i behov av särskilt stöd. Med skilda ochoreflekterade uppfattningar om perspektiv på kunskap, skolans organisation och specialundervisning kan det, istället för att hjälpa, leda till en inkonsekvens i bemötandet gentemot både eleven och dennes föräldrar. För *vems* är problemet, ligger det hos individen eller i relationen?

8 Litteraturlista

Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001) *Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Andersson, L., Persson, M., Thavenius, J. (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.

Bartoli, J.(1988). *Reading/learning disability: an ecological approach*. New York: Teachers College/ Columbia University.

Bladini, U. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi*, Göteborgs universitet.

Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter, diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I., Rosenkvist, J., Gustavsson, B. (1997). *En skola för alla – en hotad målsättning?*. Uppsala universitets förlag.

Gillberg, C. (1996). *Ett barn i varje klass. Om DAMP MBD ADHD*. Stockholm: Cura.

Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Statens skolverk: Liber distribution.

HSFR´s etiska regler (1990).

[Elektronisk] *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf

Höeg, P. (1995). *De kanske lämpade*. Stockholm: Norstedt.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kärfve, E., (2000). *Hjärnspöken: DAMP och hotet mot folkhälsan*. Eslöv: B.Östlings bokförlag. Symposion.

Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr – om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.

Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundberg, I. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.

Läraryrket (2005). *Specialpedagogisk utbildning – för allas rätt till en bra utbildning*. Stockholm: Läraryrket.

Madsén, T. (1994). *Lärares lärande: från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Lund: Studentlitteratur.

Madsén, T. & Sandström, I. (1989). *Livlina för livslångt lärande: bakgrundsanalyser till ett pedagogiskt program för kommunernas uppföljningsverksamhet*. SOU 1989:114. Stockholm: Allmänna förlaget.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv*. Göteborg: institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Specialpedagogiska rapporter nr 11. Göteborg: institutionen för specialpedagogik.

Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Göteborg: Acta Universitates Gothoburgensis.

Pramling, I. (1995). *Först var det roligt, sen blev det tråkigt och sen vande man sig – barns möte med skolans värld*. Göteborgs universitet.

Rosenqvist, J. (2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder, ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik*. Lärarhögskolan i Malmö.

SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SFS 1999:886. *Ändringar i skollagen – SFS 1985:1100*. Stockholm: allmänna förlaget.

Sigrell, B. (1966). *Skolans problembarn*. Stockholm: Liber

Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. rapport 160.

Skolverket (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan*, rapport 250.

Skolverket (2004). *Att arbeta med särskilt stöd, några perspektiv*. Stockholm: Liber distribution.

SOU 1980:34. *Handikappad, Integrerad, Normaliserad, Utvärderad*. Stockholm: Skolverket.

SOU 1991:30. *Särskolan – en primärkommunal skola*. Särskolekommitténs betänkande.

SOU 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Skrivelse. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.

SOU 1998:66. *FUNKIS – Funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1998/99:105. *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd*. Proposition. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.

SOU 1999:63. *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommittén. U97:07. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.

SOU 2003:35. *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet, Carlbeckkommittén.

SOU 2004:98. *För oss alla tillsammans, om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Starrin, B. & Svensson, P.-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Sternberg, R., Grigorenko, E. (2001). *Dynamic testing – the nature and measurement of learning potential*, Cambridge: University Press.

Svedberg, L. (1997). *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. & Wyndham, J. (1988). *A week has seven days. Or does it? On bridging linguistic openness and mathematical precision*. For the Learning of Mathematics 8, Montreal, Quebec, Canada.

Tideman, M. (2003). *Lika villkor? En komparativ studie av levnadsvillkoren för vuxna med utvecklingsstörning i fyra kommuner*. Halmstad: högskolan.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen, om att se olikhet som resurs i skolan om ”elever i behov av särskilt stöd” och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Halmstad: högskolan.

U2002:1- Carlbeckkommitténs minnesanteckningar. *You need a good reason to take them out*. (Finns i Riksarkivets forskarsal, referensnummer RA/SE/325422.)

von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av GH Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

WHO (2001). Stockholm: Socialstyrelsen.

[Elektronisk] *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa*. Tillgänglig:

<http://www.socialstyrelsen.se/NR/rdonlyres/62BEB497-5297-42F2-9EE7-6FE5A546372B/1035/200342.pdf>

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*.

Lund: Studentlitteratur.

Föreläsning

Björk, M. (2001). *Offentlig föreläsning*. Hässleholm: november 2001.

Smith, F. (1996). *Offentlig föreläsning*. Kristianstad: Högskolan, maj 1996.

