

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C- uppsats i specialpedagogik
(41-60) 10 poäng
Vt 2005

Se barnet!

Några pedagogers syn på barns olikheter inom grundskolan

Författare: Lena Cederblad
Kerstin Truedsson

Handledare: Lisbeth Ohlsson

Se barnet!

Några pedagogers syn på barns olikheter inom grundskolan

Författare: Lena Cederblad
Kerstin Truedsson

Abstract

I denna studie belyses pedagogers syn på olikheter och om synen kan härledas till relationellt eller kategoriskt perspektiv, samt andra faktorer som kan påverka pedagogers syn, såsom arbetsmiljö, livserfarenhet, skolans traditioner, samhällsnormer och styrdokument. Klasslärarens och specialpedagogens gemensamma ansvar omkring eleven är en frågeställning som undersöks i studien. Vi belyser olika teoretikers syn på olikheter och utanförskap samt det sociala samspelets betydelse. Pedagogens synsätt påverkar specialpedagogikens utformning. Skillnaden mellan det kategoriska och det relationella synsättet belyses och diskuteras.

Vi har använt oss av den kvalitativa metoden i vår undersökning där de intervjuade har tillåtits utveckla sina tankar och ge öppna svar. I studien har tolv pedagoger från fem olika skolor deltagit. Vi fann att flertalet pedagoger uppfattar olikhet mer som en tillgång än en svårighet. Olikheter upplevs ge dynamik i gruppen men homogena grupper anses vara lättare att undervisa. Stöd utanför klassrummet uppfattar pedagogerna inte som stigmatiserande och det finns en öppenhet för samarbete mellan specialpedagog och övriga pedagoger. Specialpedagogen har goda möjligheter att vara en brobyggare mellan såväl elev som övriga pedagoger men det är relationen mellan dessa som är den avgörande faktorn om samarbete ska bli fruktbart. Föräldrarnas roll är av avgörande betydelse för barnens attityder och välbefinnande.

Nyckelord: olikheter, pedagog, perspektiv, relation, specialpedagogik

Innehåll

Förord	4
1 Inledning	5
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och problemformulering	8
1.3 Uppsatsens disposition	9
1.4 Sökprocesser	9
2 Litteraturgenomgång	10
2.1 Historik	10
2.2 Skolans uppdrag	12
2.3 Pedagogers arbetsmiljö	12
2.4 Livserfarenhet – Personlig mognad	14
2.5 Specialpedagogiska perspektiv	16
2.6 Olika samhällsstrukturer och paradigmer	18
2.7 Pedagogen – spindeln i nätet	19
2.8 Specialpedagogens roll	20
3 Teoretiska utgångspunkter	22
3.1 Olikheter och utanförskap	22
3.2 Samspel och olikheter	23
3.2.1 Mångfald	23
3.2.2 Relationellt synsätt	24
3.2.3 Verbalt synsätt	25
4 Empirisk del	27
4.1 Metodval	27
4.2 Urval och undersökningsgrupp	28
4.3 Genomförande	28
4.4 Etiska frågor	29
4.5 Tillförlitlighet och trovärdighet	29
5 Resultat och analys	31
5.1 Vad pedagogerna uppfattar som olikhet	31
5.2 Olikhet som tillgång /svårighet	32
5.3 Pedagogens arbetsmiljö	34
5.4 Pedagogens perspektiv	36
5.5 Stödets utformning	37
5.6 Värdegrund – verklighet – framtid	38
5.7 Slutsatser	40
6 Diskussion	41
6.1 Sammanfattning och slutord	45
Referenser	47
Bilaga I	51

Förord

Vi är två pedagoger med lång erfarenhet från skolans värld, dels som klasslärare, men också under olika lång tid som speciallärare inom tidigareenheten. Vi har båda arbetat inom skolan sedan början av 70-talet. Vi vill undersöka hur elevers olikheter påverkar synsätt och maktstrukturer inom skola och samhälle.

I olika studier (Börjesson, 1997; Haug, 1998; Persson, 1997, 2001; Tideman, 2000) framkommer att specialpedagogens yrkesroll i många skolor är både oklar och svag. Det finns naturligtvis många orsaker till det. Speciallärarutbildningen upphörde i början av 90-talet och ersattes då med specialpedagogutbildning 60p. Specialundervisningen hade då alltmer börjat ifrågasättas och minskade betydligt (Skolverket, 1996). Specialpedagogen förväntas arbeta på individ, grupp och organisationsnivå, vilket bl.a. innebär undervisning, handledning och skolutveckling. Då yrkesrollen ibland uppfattas som diffus kan det leda till att onödiga motsättningar uppstår mellan olika yrkesgrupper inom skolan, där eleven lätt kommer i kläm. Det är vår förhoppning att vi själva ska vara både lyhörda och ödmjuka inför det uppdrag vi står inför. Vi vill aktivt medverka till att barnets hela livssituation beaktas och att det lyser igenom i vårt förhållningssätt.

I studien används ordet barn synonymt med ordet elev.

Att se barnet och försöka lyfta fram det positiva så att andra också får syn på det är vårt mål. Alla olika slags kunskaper och talanger skapar helheten och stärker gemenskapen i gruppen. Därför har vi valt titeln ”Se barnet”.

Då blir visionen: När du *duger* i andras ögon utan att vara ”godkänd” trots dina brister *vill du arbeta* för det skänker glädje och *tillförsikt*. Då får du vara en gren som hör ihop med de andra grenarna i trädet. Där får alla sin näring genom samma rot, samma luft och som gör att trädets krona blir *mänsklighetens hopp* om en framtid utan *fängelser*.

1 Inledning

Med vilka ögon, ord och handlingar möter vi pedagoger dagens unga människor, som kommer att utgöra morgondagens vuxna samhällsmedborgare? Hur viktigt är vårt synsätt och vilka avtryck lämnar det hos våra elever? Kan elevers olikheter ses som en tillgång och inte som en belastning i dagens grundskola?

I den obligatoriska grundskolan finns enligt läroplanen Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) en gemensam värdegrund och ett gemensamt uppdrag, med lydelsen ”att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde”, (s.5) samt att ”skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet” (s.7).

Den politiska intentionen sedan minst 25 år tillbaka (Haug, 2000) har varit *en skola för alla*, en sammanhållen skola med likvärdiga möjligheter till lärande för alla, de lika värda och viktiga eleverna. I betänkandet från Lärarutbildningskommittén LUK (SOU 1999:63; Utbildningsdepartementet, 1999) sägs att i en sådan skola, måste all personal i skola och förskola vara beredd att möta den naturliga variation av olikheter som barn har. Det är således inom den reguljära undervisningen, som differentierings- och individualiseringsproblematiken skall hanteras. Därav följer att det finns ett stort behov av generell och grundläggande specialpedagogisk kompetens inom hela utbildningsområdet. Skolans arbetslag förväntas därmed få en bred kompetens tillsammans med stöd från specialpedagogen.

Emanuelsson (2000) anser utifrån den demokratiska värdegrunden, att denna målsättning aldrig kommer att vara lätt att uppfylla. Ej heller kan det anses rimligt att varje enskild lärare ska kunna vara så kompetent att han eller hon kan klara av alla barns olika behov, som är relaterade till svårigheter i skolarbete och skolmiljö. Att elever är olika och har olika förutsättningar menar Emanuelsson inte vara grundproblemet utan det är sättet hur olikheterna värderas i den medmänskliga samvaron och gemenskapen. Elever som pekats ut som mindre värda, de umbärliga, kan lätt tänkas avskilda från helheten, klassen, utan att denna tar skada av detta. Haug (2000) vänder sig mot den individpatologi, som går ut på att det är något fel på individen när denne har svårt att fungera i skolan. Barnet måste anpassa sig till skolan och om barnet inte klarar detta ska det behandlas. Haug menar att det borde vara tvärtom att det är skolan som måste utformas så att den passar för alla barn som ska vistas där. Emanuelsson (2000) framhåller att när man lägger ansvaret enbart på den avvikande eller dennes hjälpare är det naturligt att utvecklingen i gruppen inte leder till integrering utan istället till ökad segregering. En sådan ansvarsfördelning innebär att man lägger ansvaret på den som behöver mer och dennes stödperson, att åstadkomma anpassning till gruppen. Följden blir att det är resten av gruppen som dikterar villkoren för gemenskapen (a.a.).

Pedagoger av olika slag har ett gemensamt ansvar, där varje enskild lärare utgör en del, för att ett helhetstänkande ska bli möjligt. Då blir också varje lärares synsätt, att fokusera antingen på elevens svaga sidor eller genom att bejaka och uppmuntra de starka, av betydelse för dennes totala förhållningssätt (LUK Utbildningsdepartementet, 1999).

Decentraliseringen under 1990-talet har inom utbildningsområdet medfört att kommunerna övertagit ett allt större ansvar från staten beträffande den obligatoriska grundskolan, särskolan och frivilliga gymnasieskolan. Denna trend ansågs kunna främja alla elevers möjlighet, oavsett bakgrund och förmåga, att få en likvärdig utbildning. Alla skulle inkluderas inom ramen ”en skola för alla” (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande LUK 99 står det:

Den stora utmaningen är utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt hur skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall 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).

Utifrån studien, att se olikhet som en resurs i skolan, fann Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jakobsson (2004) att den svenska grundskolan under 1990-talet i praktiken i stället präglades av en ökad diagnostisering av avvikelser och en därpå följande sortering och kategorisering av elever där resultatet blev en mer segregerad skoldag. Skolverket (2002) redovisar att det finns stor variation såväl inom som mellan kommunerna beträffande förhållningssätt till grundskoleintegrering av särskolans elever. För att kvaliteten i inkluderande skolor ska bli så hög som möjligt krävs att kommuner, skolor och lärare har gemensamma verksamhetsidéer uttryckta i gemensamma strategier. När strategier saknas resulterar det oftast i att traditionen får styra och att man gör som man brukar, vilket i sig är en strategi. Skolverket (2001) framhåller att det saknas forskningsbaserad kunskap om hur arbetet ska bedrivas där elever med olika förutsättningar och behov undervisas tillsammans, utifrån olika kursplaner.

Jensen och Ohlsson (1991) fann i sin studie, att om integrering av särskoleelever i grundskoleklasser ska resultera i en verklig social integrering, behövs tillräckliga ekonomiska resurser, välutbildad personal, ändamålsenliga gruppstorlekar och gruppansättningar, väl tilltagen planeringstid för lärare, god information till föräldrar och ett gott socialt klimat. Tideman (1998) hävdar att det både krävs medvetenhet och aktiva ansträngningar från lärarna för att barnen verkligen ska lära känna varandra och att integreringen inte bara ska bli fysisk och funktionell utan också social. Även skolledares kompetens och inställning är viktiga förutsättningar.

1.1 Bakgrund

I den spanska staden Salamanca träffades 1994 representanter för 92 regeringar och 25 internationella organisationer för att diskutera grundläggande kursförändringar för att åstadkomma en integrerad skolgång för alla barn. Handlingsramen för åtgärder till regeringar och organisationer formulerades i form av påståendesatser och uppmaningar. Dokumentationen uttrycker en internationell samsyn (SOU, 1997; Svenska Uneskorådet, 1997). Enligt Clark, Dyson, Millward och Skidmore (1998) tydliggörs vad begreppet "inclusive education" innebär för de stater och länder som antog Salamancadeklarationen, nämligen:

We believe and proclaime that:

- every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning;
- educational systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs;
- those with special educational needs must have access to regular schools who should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs;
- regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society, and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire educational system. (Salamanca Statement, para.2)(a.a. s.89)

Atterström och Persson (2000) menar att tolkningen av begreppet inclusion står för såväl fördjupade pedagogiska som sociala åtaganden vilket innebär att

Alla barn och ungdomar tas emot oavsett fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra brister. Mottagandet inkluderar svagt begåvade och väl begåvade barn, barn från avlägsna glesbygder och storstäder, från etniska och kulturella minoriteter och från marginaliserade grupper. Den pedagogiska verksamheten skall dessutom vara elevcentrerad. Barns och ungdomars olikheter ses som en tillgång och inte en nackdel. Genom att barn och ungdomar får mötas i mångfald under kompetent ledning menar man att diskriminerande attityder kan motverkas (a.a. s.11).

I dokumentärfilmens värld går det att tolka och tillämpa Salamancadeklarationen. Alla som sett Nicolas Philiberts (2002) prisbelönta film ”Att vara och ha – en lovsång till livet” är nog beredda att instämma i att läraren George, en äldre man på den franska landsbygden, förmår förena respekt med lyhördhet och en känslighet för elevernas behov. I den lilla landsbygdsskolan går en handfull barn i samma klass, i åldrarna fyra till tolv år. Filmen gör inte anspråk på att ge en exakt bild av den genomsnittliga franska skolan. Regissörens syfte med filmen var att skildra lärandets stora konst och visa på all den dramatik som utspelas i en skolsal där livet utanför skolan tillåts tränga innanför väggarna i form av de berättelser som varje barn gestaltar. Philibert fann att läraren var avgörande för hela intrycket, spindeln i nätet.

I Hellstens (2000) studie, om hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas - förändras och förblir som den är ges också en bild av läraren som huvudrollsinnehavaren. Läraren är den som dirigerar föreställningen och håller kaos borta. Persson (1998) anser utifrån Foucaults teorier att det moderna samhället kräver organiserad ordning som innebär att hot och störningar måste hållas under kontroll. Hellsten (2000) menar att eleverna endast har en oföränderlig biroll där berättelsens intrig är att okunniga elever skall få kunskap. Arbetsfördelningen är rigid. Läraren har helt och hållet kontrollen över eleverna, som inte har tilldelats vare sig ansvar eller initiativ. Skolan blir sin egen verklighet och är i hög grad bortkopplad från världen omkring. ”Den kunskap som elever har från andra livsmiljöer än skolans nonchaleras” (a.a. s.158).

Utifrån samtal, intervjuer, observationer och eget deltagande som elev i senareenheten, redovisar Hellsten en berättelse där hans tolkning av fenomenen sker enligt en tayloristisk modell, där exempelvis elevernas arbete till tid och innehåll är uppdelade i små bitar utan relation till varandra, där enskilda arbetsmoment är okomplicerade och upprepas lektion efter lektion. Okunnigheten tycks inte ha något slut – endast ny skolkunskap på nästa sida i läroboken eller det man måste hinna före terminens slut. I Hellstens studie finns inte elever i behov av särskilt stöd omnämnda som en särskild grupp utan den inkluderar alla elevers skolmiljö (a.a.). I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att ”undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer”, (s.7). Detta innebär att eleverna deltar i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen, men också att de tillåts välja ämnen, teman och aktiviteter där de kan utveckla och utöva såväl inflytande som ansvar.

I studien ”Elever i svårigheter”, (Jönsson & Tvingstedt, 2002) ingår intervjuer med elever i år 4-6 från en Malmöskola i ett socialt stabilt område. Eleverna ger dels sin syn på hur de i efterhand upplevde skolstarten, dels hur de upplevt den specialundervisning de varit föremål för. Knappast några ljusa minnesbilder förekommer, istället handlar det om oro och osäkerhet inför kamratrelationerna och hur de skulle utvecklas, men också om oro och osäkerhet inför skolans krav och förväntningar. Även rädslan att framstå som sämre än andra elever fanns med. De teman som återkom i barnens berättelser från skolvardagen i nuläget berörde relationer och sociala aspekter men också upplevelser av jäkt, stress och att inte hinna med, samt inslag av enformighet och rutin. Lärarens bemötande ansågs betydelsefullt. En flicka säger: ”Och den läraren hon förstod... hon förstod att jag hade lite svårt med skolan men det

gjorde inte den första. Det kändes skönt att hon visste och förstod mig och inte bara struntade i att jag behövde lite extra hjälp” (Anna år 5, a.a. s.27).

Den dominerande bilden eleverna gav av specialundervisningen var positiv. Men de elever som var mest negativa och som i det närmaste beskrev specialundervisningen som stigmatiserande var alla i förpuberteten. De ville inte utmärka sig som avvikande genom att behöva lämna klassrummet och därmed inte få kontinuitet i det sociala samspelet i klassrummet, för att gå till specialundervisningen. Elevernas självbild utifrån skolsvårigheter var de väl medvetna om, men eleverna trodde inte att kamraterna skulle beskriva dem utifrån skolprestationer utan utifrån andra personliga egenskaper.

Ovanstående exempel återger olika tolkningar av verkligheten. Dessa tolkningar omöjliggör ett s.k. objektivt perspektiv då vi inte kan ställa oss utanför den verklighet vi observerar.

I Brynolfs studie ”Faktorer som påverkar skolutveckling” (2000), liknas forskarens roll med helikopterförarens, att både kunna se ett mönster uppifrån och att kunna landa för att använda kunskapen, d.v.s. att studera verkligheten från mer än ett håll och kunna tolka den. Den teoretiska vetenskapssynen förstås utifrån ytterligare en helikopter som befinner sig ovanför den andra helikoptern (a.a.). May (2001) anser att en sådan objektivitet inte existerar, eftersom vi tillhör samhället och har sociala relationer. Vi kan inte ställa oss utanför den verklighet vi själva befinner oss i. May menar att om vi utgår ifrån att vi kan observera den sociala verkligheten på ett neutralt sätt, så leder det endast till att vi reproducerar antaganden och stereotyper som präglar vardagslivets konventioner och handlingar. Däremot måste vi förstå och inse dessa influenser i vårt eget tänkande och i samhället. Fakta talar inte för sig själv. Enligt Bulmer (1986) är det nödvändigt med teorier, precis som teorierna behöver den empiriska forskningen. För att samhällsforskningen ska kunna utvecklas och förstå eller förklara den sociala verkligheten bör ett ömsesidigt beroendeförhållande råda.

I vår studie fokuserar vi på klassläraren, spindeln i nätet, då klasslärare har stor makt och stort inflytande i gruppen. Pedagoger har olika förmågor att skapa ett hållbart nät. Några faktorer som kan påverka är pedagogers livserfarenhet, den psykosociala arbetsmiljön, ekonomi, skolans tradition, styrdokument, skolans organisation och övriga samhällsstrukturer/paradigm (Börjesson, 1997; Haug, 1998; Persson, 1997, 1998).

May (2001) menar att samhällsforskning är en utmaning från två håll, gentemot praktiker och idéer. Han anser att reflekterandet är betydelsefullt när forskarna ägnar sig åt samhällsteori och samhällsforskning. May ställer sig tveksam till att ”ett enda teoretiskt paradigm - ett slutet eller avgränsat tankesystem - skulle kunna förklara hela vår sociala värld” (s.43).

1.2 Syfte och problemformulering

Vår undersökning har som syfte att ta reda på vilken syn några pedagoger har på barns olikheter, och om synen kan härledas till det relationella eller kategoriska perspektivet. Vi utgår från att det finns ett antal faktorer, såsom pedagogernas arbetsmiljö och livserfarenhet, skolans tradition, samhällsnormer och styrdokument som kan ha betydelse för pedagogernas syn på olikheter. Flera undersökningar har visat att specialpedagogens roll är oklar. Vi vill därför ta reda på hur de olika yrkesgrupperna, specialpedagogen och klassläraren, tydligare kan stödja varandra för elevens bästa. Följande frågeställningar försöker vi besvara i vår studie:

- Vilken syn har pedagoger på barns olikheter och hur uppfattar pedagogerna olikheterna?
- Hur upplevs det gemensamma ansvaret för elever i behov av särskilt stöd?

1.3 Uppsatsens disposition

I kapitel två sker litteraturgenomgången och där kommer vi att fördjupa oss i olika faktorer som har betydelse för studien angående barns olikheter. I kapitel tre ges en redogörelse för olika teoretiska utgångspunkter. Den empiriska undersökningen redovisas i kapitel fyra. Metodval, urval och undersökningsgrupp beskrivs samt genomförandet av själva undersökningen. I detta kapitel redovisas även etiska aspekter och kapitlet avslutas med reflektion av studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Kapitel fem ägnas åt resultat och analys av intervju svaren. Uppsatsen avslutas med kapitel sex, i vilket resultatet diskuteras och sammanfattas.

1.4 Sökprocesser

Den litteratur som vi använder oss av i vår uppsats har vi sökt i databaserna Book-it och Libris, som också ger uppgift om andra universitets- och högskolebiblioteks utbud. Vi har även sökt litteratur genom databasen Google, varav följande ord har använts: specialpedagogik, specialpedagog, specialundervisning, barns olikheter, samt teoretiker som ingår i studien, Dewey, Foucault, Mead, och Vygotskij.

Högskolebiblioteket i Kristianstad har bistått oss med råd. Kurslitteratur från tidigare delkurser har varit till hjälp samt referenslistor från övrig litteratur.

2 Litteraturgenomgång

Utifrån syftet och frågeställningarna i avsnitt 1.2 följer här litteraturgenomgången. Kapitlet inleds med en tillbakablick på den svenska skolan, med tonvikt på särskiljande, ur ett historiskt perspektiv. Därefter följer styrdokumentens nuvarande riktlinjer. I nästa avsnitt behandlas den psykosociala arbetsmiljöns betydelse för upplevelsen av barns olikheter. Pedagogens personliga mognad och förhållningssätt till relationellt och/eller kategoriskt perspektiv belyses därefter, samt olika samhällsstrukturers inverkan. Kapitlet avslutas med pedagogen som spindeln i nätet och specialpedagogens roll beträffande synen på barns olikheter.

2.1 Historik

Den första folkskolestadgan utfärdades år 1842 och var en förordning om en obligatorisk skola för alla barn. I praktiken var den dock inte en skola för alla. Vissa barn genomgick endast förkortade kurser. Svagbegåvade barn behövde komma igenom skolan så fort som möjligt, och de fattiga barnen ansågs också endast behöva förkortade kurser. De svagbegåvade barnen erhöll inget särskilt stöd utan i stället ställdes lägre kunskapskrav på dem. Barn till de sämst ställda i samhället gick ofta inte alls i skolan, medan barn till föräldrar från de högre samhällsklasserna gick i andra skolor än folkskolan. Omkring år 1915 gick så gott som alla barn, drygt 94 procent, i folkskolan (Skolverket, 1998).

De socialt svaga och lågt begåvade barnens ställning diskuterades livligt kring sekelskiftet. Deras närvaro i klassrummet var till nytta för dem själva, ansåg vissa, medan andra hävdade att de var hämmande för övriga barns utveckling och utgjorde en belastning (SOU 1998:66).

I *Svensk skoltidning* från år 1890 (Persson, 2001) kan man läsa i en insändare att det vore bra för efterblivna elever och för skolan om dessa elever avskildes från vanliga klasser. I ett kommande nummer av tidningen menade redaktionen att det fanns argument för insändarens förslag, men att

...de många farorna ur såväl pedagogisk som moralisk och social synpunkt av en dylik skilsmässa – för så vitt det ej gäller rena idioter – är enligt vårt förmenande av långt större betydelse. Den moraliska aspekten är här viktig. Vad man fruktar är att barnen tidigt lär sig att avvikelser från normen 'straffas' av de vuxna genom uteslutning. (Persson, 2001, s.15).

Folkskollärarkåren började kräva reformer beträffande skolans innehåll och arbetsmetoder, och pekade på alternativa pedagogiska mönster som användes i andra länder. Det var främst rent sociala krav såsom inrättande av badanläggningar och skolbespisning i slumområden lärarna ställde. Även om reformpedagogerna var få, så var det inom folkskolan som ett pedagogiskt reform- och utvecklingsarbete förverkligades (Svedberg och Zaar, 1993).

För att skilja barn med olika förmågor åt introducerades vid 1900-talets början intelligenstester för att kunna avskilja svagbegåvade barn från skolundervisning. Dessa åtgärder förstärkte synen på avvikelser som abnormiteter. De som inte hade förmåga att hänga med i den normala undervisningen ansågs må bättre av att få vara för sig själva. De fick ofta en diagnos som avvikande, och extrainsatserna motiverades med att de var för de avvikandes bästa (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004).

Kritik mot att ha två parallella skolformer, läroverk för de mer begåvade och ekonomiskt starka, och folkskola för övriga uppkom efter andra världskriget. Enhetsskolan infördes då som ett led att ge eleverna variation i skolmiljön när övriga samhället präglades av stora

klasskillnader. Barn med utvecklingsstörning räknades dock inte in utan ställdes utanför och fick ingen undervisning alls. Endast de med lätt utvecklingsstörning fick undervisning, i särskilda skolor, fram till mitten av 1950-talet (a.a.). Omsorgslagen som kom år 1967 innebar att alla barn fick lagstadgad rätt till undervisning, och därmed ansågs ingen längre obildbar.

Persson (2001) redogör för en av de utredningar som tillsattes efter andra världskriget, 1946 års skolkommision, där specialundervisning sågs som ett alternativ till den vanliga kvarsittningen. I skolberedningen som kom år 1957 föreslogs en differentierad specialundervisning och orsakerna till att elever fick skolsvårigheter ansågs främst ligga hos eleverna själva. Under grundskolans genomförande, ökade specialundervisningen kraftigt. Organisationsformen *samordnad specialundervisning* införs i 1969 års läroplan Lgr 69 (Utbildningsdepartementet, 1969). Framför allt gällde det specialundervisning i ämnena svenska och matematik. Den samordnade specialundervisningen anordnades framför allt i form av hjälpundervisning, observationsundervisning och skolmognadsundervisning. Undervisningen organiserades så att specialläraren övertog handledningen av en eller flera elevers arbete jämsides med att klassläraren undervisade övriga elever i klassen. Undervisningen förlades ofta till en särskilt utrustad lokal, s.k. skolklinik, där elever erhöll undervisning i långsamt tempo och med särskilt undervisningsmaterial.

Lgr 69 förordade vidare en ökad integrering av elever med olika former av funktionshinder i vanliga klasser. Avskiljning sågs som en fara för social uteslutning och för att motverka detta placerades elever med funktionshinder tillsammans med de normalbegåvade. Detta hade även ekonomiska fördelar eftersom lokaler då kunde utnyttjas gemensamt (Utbildningsdepartementet, 1969).

1980 års läroplan Lgr 80 (Utbildningsdepartementet, 1980) framhåller att all verksamhet under skoldagen skall präglas av skolans mål och har därmed ett pedagogiskt syfte. Inriktning och innehåll av skolarbetet anges i kursplaner och utifrån dessa skall pedagogen utforma arbetsdagen tillsammans med sina elever. De skall tillsammans komma överens om den kärna av kunskap som är nödvändig för alla och som behövs för fortsatta studier. Vissa elever måste erhålla mer stöd än andra när det gäller att lära in de grundläggande färdigheterna. Andra elever har ett starkare behov av känslomässigt stöd och uppmuntran. Skillnaden mellan vanlig undervisning och specialundervisning tonas nu ner. Specialundervisningens viktigaste uppgift blir att motverka att barn får svårigheter i skolan. För att dessa ska få hjälp på bästa sätt kan behov att samla dem i mindre grupper vara nödvändigt. Skolan ska se till att sådana grupperingar varar som längst en termin. De specialpedagogiskt utbildade lärarna bör delta i planeringen av hjälp till elever med svårigheter med bl.a. utformning av åtgärdsprogram och med föräldrakontakter (a.a.).

Under 1990-talet fick kommunerna ansvar för skolan och då rådde djup lågkonjunktur i landet. Kommunerna fick stor lokal frihet att utforma utbildningsväsendet inom vissa ramar som regering och riksdag bestämt. Under denna period minskades resurserna för den specialpedagogiska verksamheten med cirka 30 procent. Många skolor saknar därför idag specialpedagogisk kompetens och därmed erhåller inte de barn som är i behov av särskilt stöd den hjälp de har rätt till (Persson, 2001).

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) redogör för hur en liknande utveckling skett i våra nordiska grannländer. Även om det finns demokratiskt fattade beslut om en målsättning att utveckla *en skola för alla* är det inte en garanti för all framtid. Det finns tecken på ökande skillnader mellan olika grupper. Både Norge, Danmark och Finland genomförde enhetsskolereform på 1970-talet enligt svensk modell, och specialundervisningen fick en viktig funktion. Den expanderade mycket, särskilt i den danska Folkeskolan, där vart fjärde barn idag erhåller specialundervisning.

2.2 Skolans uppdrag

Läroplanen Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) fastslår att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, 1998 s.6).

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i särskild undervisningsgrupp. (Grundskoleförordningen 5 kap.5§).

I styrdokumentet Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) fastslås vidare skolans skyldighet att stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. Inte bara de intellektuella aspekterna skall uppmärksammas utan även de estetiska och praktiska. Skolan skall vara en god miljö för utveckling och lärande och därför skall alla elever mötas med respekt för sin person och sitt arbete. Varje elev har rätt att känna tillfredsställelse över att göra framsteg och övervinna svårigheter.

Grundskolans kursplaner och betygskriterier (Skolverket, 2000) är utformade för att klargöra vad alla elever skall lära sig men lämnar utrymme för lärare och elever att välja stoff och arbetsmetoder. Undervisningen skall planeras med utgångspunkt från elevernas förutsättningar, intressen och behov. Om det finns särskilda skäl får läraren vid betygssättning bortse från enstaka mål som eleven skall ha uppnått. Med särskilda skäl anses funktionshinder eller andra förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör hinder för att eleven skall kunna nå målen (a.a.).

Varje kommun har skyldighet att utarbeta lokala skolplaner där mål och riktlinjer skall konkretiseras. I denna skolplan som antas av kommunfullmäktige, skall åtgärder som kommunen avser att vidta för att uppnå de riksgiltiga målen framgå. Rektorn har det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att omsätta skolplanen.

Persson (2001) pekar på hur lydelsen av skolans styrdokument har förändrats över tid. Skolan har ansvar för att skoltiden präglas av harmoni och meningsfullhet för alla elever. Uttrycket elever med särskilda behov har förändrats till elever i behov av särskilt stöd. Förändringarna är gjorda i enlighet med *en skola för alla*, där det pedagogiska arbetet ska anpassas till vars och ens förutsättningar.

År 2001 antog Lärarnas Riksförbund och Lärarförbundet gemensamt yrkesetiska principer för lärare. En av principerna är att: "lärare förbinder sig att i sin yrkesutövning ta ansvar för elevernas kunskapsutveckling, stödja deras personliga utveckling och skapa goda betingelser för varje elevs lärande, utveckling och förmåga att utveckla kritiskt tänkande" (Nordenfalk, 2004 s.16). Vårt lärararbete ska genomsyras av ett yrkesetiskt förhållningssätt och lärare skall sätta eleverna och deras lärande i centrum. Detta är helt i överensstämmelse med läroplanens första kapitel om skolans värdegrund och uppdrag Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998).

2.3 Pedagogers arbetsmiljö

Den praktiska verklighet som pedagoger dagligen upplever påverkar sannolikt också deras synsätt beträffande barns olikheter. Brynolf (2000) fann att kommunaliseringen av skolan under 1990-talet och det nya läraravtalet som slöts 1995 har bidragit till att flertalet lärare idag upplever att arbetsmängden har ökat. Benämningen utbränd, är en term som ofta förekommit i media under de senaste åren. Det finns många förklaringar till varför lärare utgör en relativt

stor andel av de drabbade. Den arbetsplatsförlagda tiden fastställdes till 35h i veckan +10,5h förtroendetid. Individuella löner infördes och lärare förväntades arbeta i arbetslag. Arbetsuppgifter som tidigare varit arvoderade, såsom skolbibliotekarie, tillsynslärare etcetera fördelades på de övriga lärarna. Den ökade stressen har på många skolor resulterat i att lärarna ständigt känner sig på språng, och hinner inte alltid sitta ner och dricka en kopp kaffe eller småprata med kolleger. Ett annat stort problem är hur vikariefrågan lösts. På många skolor har arbetslagen fått till uppgift att ta kollegers lektioner när dessa varit frånvarande. Framförallt drabbar det redan heltidsarbetande lärare (a.a.).

Den norska skolan skiljer sig inte nämnvärt från den svenska och de norska lärarna upplever liknande svårigheter. Ogden (1991) anser att de förändringar som skett i läraryrket under de senaste 20 åren sammanhänger med skolreformer, vilket enligt många mening ledde till ökade påfrestningar för lärarna och sämre löne- och arbetsförhållanden. Införandet av obligatorisk 9-årig grundskola samt en stark ökning av elever till gymnasieskolan har medfört att fler och fler lärare tar emot elever med beteendeproblem. Lärarna befinner sig i en socialt utsatt position med starka förväntningar från många håll. Disciplin – och beteendeproblem antas vara de största olösta uppgifterna inom skolan. De anses vara de viktigaste orsakerna till att lärare misslyckas i sitt arbete, förtidspensioneras och sjukskriver sig. Problemens allmänna karaktär, det ökade fostransansvaret på bekostnad av kunskapsförmedlingen, upplevs av lärarna som mycket dramatiska och påfrestande. Ogden refererar till en undersökning i Skedsmo där 250 lärare ingick. Lärarna ansåg att beteendeproblem var ett större problem än bristande begåvning hos eleverna.

I Brynolf (2000) framkom att några lärare medvetet gått ner i tjänst för att orka och att andra funderade på att göra likadant för att inte behöva ta frånvarande kollegers lektioner. Arbetsgivaren och rektorer har inte i tillräckligt hög grad beaktat lärarnas psykosociala arbetsmiljö i sin iver att hålla budgeten. Lärare och rektorer är överens om att den individuella lönesättningen påverkat den psykosociala arbetsmiljön negativt. Både de som var för och de som var emot anser att klimatet avsevärt försämrats. Flertalet rektorer tror enligt Brynolf att lärare som inte bedriver skolutveckling ska skärpa till sig om de inte får samma löneökning som kolleger men ingen av lärarna anser att lönen kan motivera dem att arbeta annorlunda, tvärtom det har tagit luften ur dem. Arbetslaget upplevs som positivt om man trivs med sina kolleger. Att känna respekt från kolleger värderas högt. Att kunna ha samma värdegrund i arbetslaget underlättar när det gäller arbetet med eleverna. En lärare uttrycker det så här.

Om man trivs på skolan och känner att där råder en anda av glädje och öppenhet då vågar man se sig i kast med att pröva andra arbetssätt och kanske också att man vågar samarbeta. Men om man känner sig hotad, då går man bara in i försvarsposition (Lärare S s.47).

Berg (1994) fann när det gällde lärares vilja till förändring av arbetet kom Läroplanen först på tredje eller fjärde plats i raden av styrfaktorer. Pedagogerna uppgav att det var egna idéer och elevgruppen som i första hand styrde arbetet. Brynolf (2000) fann också att lärare motiverades av eleverna att ändra sitt arbetssätt. De kunde känna sig inspirerade av kolleger, litteratur och någon enstaka gång av sin rektor, men det var alltid det egna behovet, utifrån elevens/-ers behov som spelade den avgörande rollen.

Att skolutveckling och individuell utveckling för varje enskilt barn inte är någon lätt uppgift får följande citat ur Brynolf exemplifiera.

Vi hoppar på de olika tågen lite för lätt, plötsligt ska det vara åldersblandat med tematiskt arbetssätt, ja då hoppar vi på det tåget, och så har vi en massa dampbarn, och dom ska ha det lugnt och strukturerat, och det är det inte med det arbetssättet. Vad gör vi av dem? Slänger vi av dem från tåget eller...? Det går lite för fort ibland. Vi skulle hinna sitta ner och tänka, så vi får med alla barnen, men det är hela tiden någon som puffar på. Sen finns det de som inte hoppar på

tåget, men det vågar man ju inte låta bli att göra, för då är man förändringsobenägen, och det är inte bra. Då får man lägre lön (Lärare K s. 51).

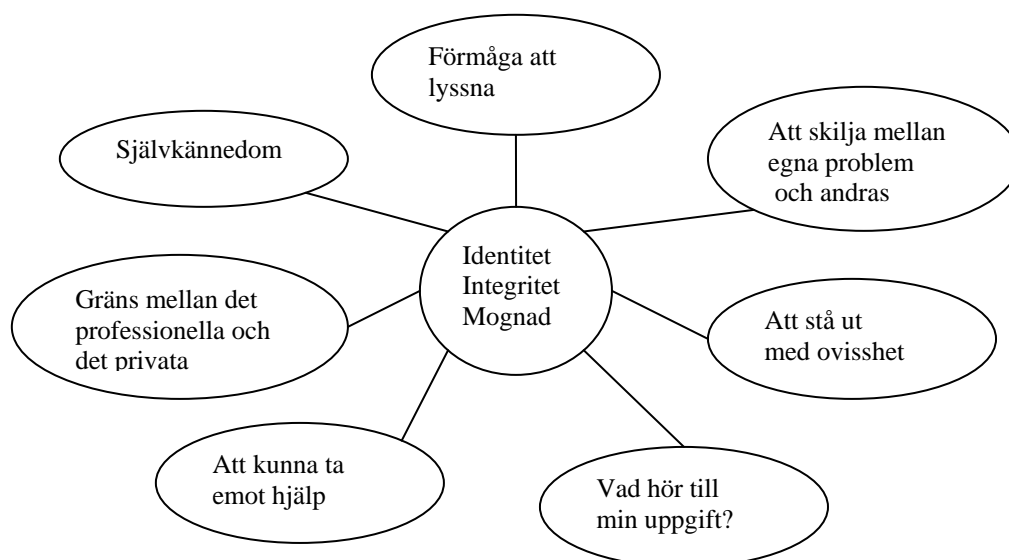
Det ska vara åldersintegrerat, man ska jobba i tema, samtidigt ska man ta hänsyn till de svaga eleverna, och man ska hinna utveckla duktiga och allt det här går inte när man har 30 i klassen och i bästa fall två timmars specialhjälp. Jag skulle behöva dela mig i åtminstone tre personer för att ha en chans. Det går bara inte med alla stökiga elever som vi har (Lärare H s.51).

Jag klarar inte att individualisera mina 22 elever eftersom jag har 4 elever med grava koncentrationssvårigheter. De klarar inte att sitta stilla eller koncentrera sig på någonting. Varken när vi är ute, eller när det är lek. De bara går runt och förstör för de andra och jag klarar inte varken hjälpa dem eller de andra efter vad dom behöver. Men jag är väl en dålig lärare som prioriterar fel (Lärare D s.51).

Brynolf (2000) anser att många pedagoger är kritiska till alla de förändringar som de tvingas genomföra och som bidrar till frustration. De anser sig sakna tid för reflektion. Den konflikt lärare ställs inför, att individualisera och se till varje barns behov, när antalet barn ökar och antalet med störande beteende, upplevs ha ökat, omöjliggör för pedagogen att räkna till för alla barn. Detta kan i sin tur leda till att pedagogen tappar självförtroendet och mår psykiskt dåligt. Brynolf (2000) fann att det alltid var utifrån elevers behov, samt egna behov som pedagogen var villig att förändra sitt arbetsätt.

2.4 Livserfarenhet – Personlig mognad

Livserfarenhet, som leder till personlig mognad och självkänedom ökar pedagogens möjlighet att förstå barns olikheter. Lärares upplevelse av verkligheten vittnar om att uppdraget är komplicerat. Normell (2002) anser för att ett förhållningssätt ska vara professionellt krävs personlig mognad, en trygg yrkesidentitet och engagemang. Varje pedagog behöver lära känna sig själv för att förstå och stödja andra. Den egna mognadsprocessen kan illustreras enligt figur 1.



Figur 1. Personlig mognad enligt Normell (2002, s.44).

Självkännedom innebär att lära känna både sina starka och svaga sidor och att avskaffa falska myter om sig själv. Att misslyckas på ett område innebär inte att man är misslyckad på alla områden eller som människa. Människors olika tillhörighet finns i nationella, religiösa, sociala och politiska sammanhang. I dessa har vår trygghet formats genom människor som vi vuxit upp tillsammans med. Identitet handlar om att veta i vilka sammanhang man är hemmahörande i (Normell, 2000). I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) talas det om individens rätt till frihet och integritet. Med integritet menas att kunna värna och försvara det som upplevs som viktigt och dyrbart hos en själv, samt möjlighet att skapa den distans eller närhet till andra människor som känns lagom. Barn har inte så lätt att hävda sin integritet därför är det extra viktigt att vuxna har en känsla för skillnad mellan intrång och positivt intresse (Normell, 2002). Specialpedagogens roll som handledare kanske kan bidra till att stärka övriga pedagogers personlighetsutveckling menar man i Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63, Utbildningsdepartementet, 1999).

Normell (2002) anser att det vi inte talar så mycket om i skolan är vad sociologerna kallar *modernitetens reflexivitet*. I det högmoderna samhället kan allt betvivlas, förkastas, ifrågasättas och omprövas. De fasta värden och sanningar som tidigare fanns har ersatts med att söka allt fler svar inom oss själva. För en del har det inneburit ett bättre liv för andra en känsla av skuld och skam, att de inte lyckas bemästra sina liv som de själva anser att de borde. Ett annat kännetecken för moderniteten är den accelererande förändringstakten, som kännetecknas av effektivitet, flexibilitet och kreativitet. I skolvärlden yttrar det sig ständigt i nya styrdokument och direktiv. Pedagogen förväntas i ännu högre grad kunna ge barnen både skol- och livskunskaper, utveckla deras känslomässiga mognad och lära dem att det finns gränser i verkligheten. Normell anser att resurser behöver satsas på att främja både pedagogernas och elevernas lärande när det gäller att förstå både den yttre och den inre verkligheten då relationen mellan elev och pedagog i dagens skola är av stor betydelse. Den ökade efterfrågan på handledning ute på skolorna bör kunna tillgodoses av specialpedagoger (a.a.).

Hur vi har det med oss själva påverkar vår omgivning ofta mycket mer än vi anar. När saker händer som vi inte riktigt orkar med tar kroppen till psykiska försvar. Projektion är ett sådant som innebär att det man inte står ut med förlägger man till en annan person. Cullberg (2003) anser att ansvaret för ett skeende, som man själv har omedvetna skuld känslor för läggs på andra än en själv.

Normell (2002) menar att till den personliga mognaden hör också att veta vad man inte ska göra i sitt arbete. Pedagogen har många arbetsuppgifter men är inte socialsekreterare, drogterapeut eller barnpsykiater. Även om pedagogen är en viktig person i elevers liv så är han eller hon inte den ende som kan hjälpa. Läraryrket har av tradition varit ett ensamyrke och Normell anser att det bidrar till att skapa rädslor och känslor av otillräcklighet. Att inte bli välvilligt mottagen när man behöver hjälp leder till skamkänslor och skam, och skam är det värsta vi människor vet. Här kan arbetslaget tillsammans med specialpedagogen hjälpas åt att komma ifrån den gamla skolans ensam-är-stark mentalitet (a.a.).

Danielsson och Liljeroth (2002) framhåller att alla upplevelser och erfarenheter i den enskildes bagage formar människan och hennes förhållningssätt till andra. Detta sker genom intryck som kommer såväl inifrån individen själv, som uttryck utifrån. Tankemönster är inte statiska utan kan förändras. En vanligt förekommande förväntan är att livet borde vara perfekt och felfritt, men livet är inte perfekt. Vi är insatta i livsförhållanden som vi inte kan ändra på, något vi måste försonas med. En dialektisk inställning till livet innebär att vi tillstår att livet har både svackor och höjdpunkter. Däremot kan vi ändra vårt förhållningssätt och på så sätt ändra på de framtida livsförhållandena. Förhållningssättet är avgörande för vilka idéer till handlande det resulterar i (a.a.). Cullberg (1983, s.103) anser att ”utveckling och mognad är aldrig en avslutad process utan fortsätter livet ut”.

När livserfarenheter leder till självkänedom och personlig mognad vidgas pedagogens perspektiv att förstå barns olikheter (Normell, 2002).

2.5 Specialpedagogiska perspektiv

Elevens olikheter och svårigheter kan förstås utifrån olika perspektiv. Konsekvensen för eleven påverkas av vilket förhållningssätt som exempelvis klasslärare och specialpedagog har. Persson (1998) konstaterar att specialpedagogisk verksamhet i grundskolan i praktiken utgör en del i skolans allmänna differentieringssträvan. Elevurvalet sker dels utifrån en kortsiktigt akut problembild dels genom diagnostisering, och svårigheterna ses endast vara bundna till eleven. Persson framhåller att specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt, vilket innebär att olika aktörer interagerar med varandra. Det som sker i förhållandet – samspelet dem emellan utgör förståelsegrunden för handlandet. Utifrån ett relationellt perspektiv kan elevens förutsättningar ändras och om det sker förändringar i elevens omgivning förutsätts de kunna påverka hans eller hennes förutsättningar att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål. Det motsatta perspektivet är det kategoriska som innebär att en elevs svårigheter reduceras till exempelvis låg begåvning eller svåra hemförhållanden. De två perspektiven och deras konsekvenser illustreras i figur 2. (s.31). Persson anser att perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå elevens svårigheter, men behöver inte vara varandra uteslutande.

	<i>Relationellt perspektiv</i>	<i>Kategoriskt perspektiv</i>
<i>Uppfattningen av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevens uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever med svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktigt	Kortsiktigt
<i>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Figur 2. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval enligt Persson (1998, s.31).

Enligt Persson (2001) görs stora ansträngningar för att en förskjutning mot det relationella perspektivet skall åstadkommas. Både den grundläggande lärarutbildningen och den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen strävar i den riktningen. Eftersom socioemotionella störningar är ett växande problem, får sådana problem förtur när det gäller

specialpedagogiskt stöd. Det specialpedagogiska arbetet på lång sikt kan vara svårt att motivera med utgångspunkt i ett relationellt perspektiv när de upplevda problemen kräver omgående lösningar (a.a.). Båda perspektiven bör tillåtas parallellt i en övergångstid, men arbetet med att knyta den specialpedagogiska verksamheten närmare den vanliga undervisningen anser Persson vara väsentligt.

Nilholm (2003) utgår från tre perspektiv i sin syn på specialpedagogik. Det första det kompensatoriska, det andra det kritiska och det tredje dilemmaperspektivet.

Den grundläggande idén i det kategoriska perspektivet, som Nilholm benämner det kompensatoriska perspektivet, är att kompensera individer för deras problem. Denna forskning har sin grund i en medicinsk/psykologisk tradition, där diagnostisering blir central.

Den ideologiska kritiken mot det kompensatoriska perspektivet där specialpedagogiken kan sägas vara ett rationellt svar på barnets brister, tydliggörs genom att bristerna identifieras och därefter tränas barnet så att det kan anpassas till omgivningens krav.

I det relationella perspektivet, som Nilholm benämner det kritiska perspektivet, söker man faktorer som ligger bakom specialpedagogisk verksamhet. Specialpedagogik ses inte som ett rationellt svar på barns faktiskt existerande olikheter utan snarare som en verksamhet som pekar ut och marginaliserar barn. Sådana bakomliggande faktorer är: professionella diskurser och intressen, skolans misslyckande samt strukturellt och socioekonomiskt förtryck.

I det kritiska perspektivet bör orsaker till skolmisslyckanden sökas utanför eleven, då skolans uppgift, utifrån demokratiska värderingar, är att vara en god miljö för den mångfald av olikheter som barn uppvisar. Det är fel att lokalisera problem till eleven. Stark kritik riktas till diagnostiseringens objektivitet och användbarhet (a.a.). Nilholm (2003) hänvisar till Skrtic som menar att diagnostisering är till nackdel för eleverna men till fördel för det rådande skolsystemet som därigenom kan förbli oförändrat. Inget i den befintliga forskningen av den specialpedagogiska verksamheten uppbyggd kring diagnostisering tyder på att den är effektiv i jämförelse med mer integrerade alternativ. Haug (1998) förespråkar en demokratisk deltagarstyrd skola där mänskliga olikheter utgör en viktig förutsättning för arbetet. Om sociala förändringar sker där sociokulturellt förtryck upphör och de professionellas intressen ej längre omhuldas så kan specialpedagogiken nedmonteras och upphöra (a.a.).

Dilemmaperspektivet är inte lika väletablerat som de båda tidigare. Det har vuxit fram som en kritik mot det kritiska perspektivet och har främst aktualiserats av Clark, Dyson och Millward (1998). Ett centralt socialt dilemma är att utbildningssystem överlag ska ge alla elever liknande kunskaper och färdigheter, samtidigt som det ska kunna anpassa sig till att elever är olika, d.v.s. har olika intressen, fallenhet, erfarenhet o.s.v. Utbildningens olika dilemman berör politik, mikropolitik och verksamheten (Nilholm, 2003). Under de senaste årtiondena har begreppet "sociokulturell" kommit att beteckna ett perspektiv som utgår ifrån att det sociala och kulturella sammanhanget är viktigt för mänskligt lärande och mänsklig utveckling (Säljö, 2003). Utbildningssystem har bestämda mål och interagerar med samhällets krav såväl politiskt som ekonomiskt (Nilholm, 2003). Clark, Dyson och Millward (1998) anser att varje utbildningssystem kommer att använda sig av någon form av kategorisering på gott och ont. Skolan ska sträva efter jämlikhet men den ska också tillhandahålla arbetskraft och skapa möjligheter för alla att prestera väl. I skolans verksamhet kan det finnas såväl motiv som värderingar som står emot varandra. Skolan kan inte vara en idealtyp utan olika goda värderingar står emot varandra. I den svenska skolpolitiken (Haug, 1998) är utbildningsretoriken inkludering och deltagande övergripande värden medan lagstiftningen tillåter olika typer av kompensatoriska lösningar som särskola, specialskola och små undervisningsgrupper (a.a.).

Ett dilemma är hur vi ser på barns olikhet d.v.s. huruvida barn som bedöms vara i behov av särskilt stöd ska beskrivas som olika eller som bristfälliga (Persson, 2000). Persson menar att

det föreligger en uppenbar skillnad mellan ett synsätt som utgår ifrån att individens brister ska kompenseras och ett synsätt som betonar alla barns rätt till deltagande.

2.6 Olika samhällsstrukturer och paradig

Pedagogernas syn påverkas av rådande tankemönster, vilket också kallas paradig. Ordet paradig kommer från grekiskan och betyder exempel, förebild, mönster. Begreppet infördes av Kuhn (1971). Samhällets normer och värderingar påverkar skolan (Skolverket, 1998). De tankemönster som blir förhärskande styr exempelvis utformandet av specialundervisningen (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004).

Skolans utformning och synen på barns olikheter har skiftat sedan den första folkskolestadgan utfärdades 1842. Kuhn (1971) intresserade sig främst för de konflikter som förekom mellan olika forskargrupper inom naturvetenskaperna. Kuhn ansåg att det var de underliggande uppfattningarna som påverkade forskningen och de visade sig vara olika inom olika forskargrupper.

Danielsson och Liljeroth (2002) anser att begreppet perspektiv eller tankemönster är mindre abstrakt och tydligare förklarar innebörden. Paradig berör djupet i personligheten och måste förstås på så väl generell som individnivå. Genomslagskraften kan märkas i t.ex. vilka ord som används om människor med utvecklingshinder, hur bemötandet är, särskilt mot dem som avviker, hur journaler formuleras, vilka kunskaper man fastnar för samt förväntningar i olika sammanhang. Individer inom såväl vetenskapen som inom en specifik verksamhet kan hålla fast vid gamla tankemönster eller välja och kanske skapa nya mönster att arbeta efter (a.a.). När många enskilda individer inom en vetenskap förändrar sina tankemönster i samma riktning benämner Kuhn (1971) detta som ett paradigmskifte. Kuhn menar att för att kunna förändra måste man ifrågasätta de etablerade tankegångarna, de traditionella vetenskapsteorierna och bryta igenom deras hårda skal. För att kunna förändra krävs att man framförallt känner till tankegångarnas innehåll och ursprung. Kuhn anser att övergångar sker enligt ett cykliskt mönster med en revolutionär period, som sedan åter etablerar sig i en normal period (a.a.).

Skrtic (1986, 1991) har intresserat sig för Kuhns arbeten rörande vetenskapens paradigmskifte. Han vänder sig mot det moderna samhällets kunskapsteoretiska ståndpunkter där kunskapstillväxten antas ske genom en påbyggnad av en fast kunskapsbas som ständigt växer och utökas åt olika håll i det vetenskapliga arbetet. Kuhn (1971) anser att fältet och dess forskare får en unik särställning i samhället, deras makt och status försvårar såväl kritik som moraliska ifrågasättanden. Till det rådande paradigmet är ofta starka maktbefogenheter och ekonomisk stabilitet knutna. Varken forskare eller yrkesmänniskor inom de etablerade vetenskaperna är villiga att ändra strukturer som missgynnar deras egen ställning. Skrtic (1991) menar att motsättningar som finns mellan teori och praktik måste sättas under lupp och reflekteras över, om specialpedagogiken på sikt ska kunna gynna de människor som har allt svårare att delta i samhällsdebatten.

Persson (1998) menar att kritiken från de specialpedagogiska yrkesföreträdarna har varit mycket måttfull. Däremot har föräldrar, olika handikappgrupper och samhällsvetare framfört kritik. Skrtics (1991) kritik av det moderna samhället har influerats från såväl äldre som yngre filosofer, exempelvis Hegel och Nietzsche, men även nutida som Derrida och Foucault. Dessa attackerade och varnade ständigt för de negativa konsekvenser som det moderna samhällets förhållningssätt skapade till kunskap och till relationer mellan människor. Helldin (1997) anser utifrån Skrtics tankegångar att specialpedagogiken kan förefalla radikalare i vissa moment ju närmre vår egen tid vi kommer. ”Specialpedagogiken var inledningsvis grovt segregerad både vad gäller de ’gravt störda’ och vad gäller ’mindre störda’ elever” (s. 64).

Utbildningssystemet särbehandlade och skiljde ut elever till hjälpklasser och specialskolesystem för funktionellt handikappade. En inbrytning skedde efter att Cooley (1981) påtalat stämplingsrisken och faran för social uteslutning. Systemet ansågs inhumant och ineffektivt med avseende på kunskapsförmedling.

Skrtic (1991) menar att integreringsmodellen under 60-talet då funktionshindrade integrerades i olika organiska konstellationer var främst politiskt och moraliskt radikal. Skrtic anser att trots den radikala framtoningen var den i grund och botten baserad på lyfta-ut-logik. Det allmänna skolsystemet byggde på att om problem uppstod borde individen snarare än systemet tillrättaläggas. Den funktionella harmonin i systemet kunde på så sätt bibehållas. Konservativa tankemönster från äldre tider lever på så sätt vidare och är mycket svåråtkomliga då de är djupt kulturellt etablerade. Under 80-talet var man redo för ett radikalare grepp. Influenser från bl.a. USA kännetecknas av att integreringsförfarandet ersätts med ett inclusion- förfarande. Skolsystemets slutmål bör vara en strävan att göra skolan så dynamisk att miljön kan göras optimal för alla elever inklusive de elever som lever i komplicerade inlärningssituationer. De starkaste argumenten motiveras av ineffektiviteten beträffande integreringsparadigmet. Många hinder kvarstår enligt Skrtic då historiskt etablerade kulturella mönster är dominanta och tekniskt- praktiska förändringar löser inte den specialpedagogiska problematiken i stort. Paradigmskiftet tar tid, kulturella mönster förändras inte så snabbt, då viljan till förändring saknas (a.a.).

2.7 Pedagogen – spindeln i nätet

Vestre (1976) hävdar att lärarens fostransansvar i skolan har ökat och att det har skett på bekostnad av kunskapsförmedlingen. Många lärare ställs inför uppgifter som de varken är motiverade eller utbildade för, vilket leder till att de lätt hamnar i en socialt utsatt position, med starka förväntningar från många håll. Läraryrket har blivit ett omöjligt yrke där allt hela tiden kan göras bättre menar Vestre.

Ogden (1991) hänvisar till Lödrups undersökning där lärarna ansåg att beteendeproblem var ett större problem än bristande begåvning. Endast 10 % av lärarna ansåg att de fått en tillfredsställande utbildning i konfliktlösning. Klasstorlekar på upp emot 30 elever per vuxen där kravet finns att undervisningen ska anpassas utifrån varje elevs behov, är i sig en stor utmaning. Ogden menar att den upplevda ökningen av beteendeproblem känslomässigt, mänskligt och yrkesmässigt ständigt sätter läraren på prov. Om läraren inte kan bemästra dessa svårigheter utan gång på gång kommer till korta, är det förståeligt att lärarens önskan blir att eleven skiljs från klassen. Lärarens motivering för ett sådant ställningstagande kan också vara med tanke på de andra eleverna (a.a.).

Carlgren och Marton (2000) anser att i läraryrket ingår att kunna organisera arbetet i skolan, upprätta och upprätthålla ordningen samt att se till enskilda elevers välbefinnande. Det finns en spänning mellan den sociala och den pedagogiska sidan av arbetet, så att det närmast kan liknas vid ett motsatsförhållande mellan de båda sidorna.

Ibland liknas lärarrollen vid ett "Janusansikte," som härrör sig från den romerske guden Janus föreställande ett huvud med två ansikten vända från varandra enligt (Norstedts Svensk Ordbok, 1990), där den sociala kommunikativa förmågan blir den ena polen som står mot den andra polen, ämneskunskaper. Tidigarelärare anses ofta betona den förstnämnda och senarelärare den sistnämnda. I senarelärarnas åligganden ingår betygssättning. Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) fann att den största skillnaden fanns i olika skolors inställning till sociala respektive akademiska uppgift. I studien framkom att lärarnas engagemang hade större betydelse för var tyngdpunkten lades, än med vilka åldersgrupper lärarna arbetade med.

Lärarna anses ha stor frihet när det gäller att utarbeta arbetet i klassrummet men anses däremot ha begränsade möjligheter att påverka de yttre ramarna för sitt arbete. Klasslärarna beskrivs ibland som "gate-keepers" i specialpedagogisk litteratur, d.v.s. de agerar som dörrvakter. Det innebär att det är de, och inte politikerna, som i praktiken har stort inflytande över om en elev ska anses vara i behov av särskilt stöd eller ej (a.a.).

Haug (2000) och Persson (1998) finner att specialundervisningen tycks ha två funktioner. Den ena är att stödja elever som behöver extra hjälp, och att den andra funktionen är att sätta in en åtgärd man tar till för att underlätta situationen för den enskilde läraren. Skolledare har å andra sidan störst makt att avgöra hur stödet utformas. Haug (2000) menar att det demokratiska deltagarperspektivet förbises och att stödundervisningen huvudsakligen sker utanför klassen och gruppen enskilt eller i små grupper och att barnen får träning i det de är svaga i, främst svenska och matematik. Det är således klassläraren som blir "dörrvakten," och skolledaren antar "makthavarrollen" för hur olikheter och avvikelser från normen ska behandlas utanför klassen (a.a.).

90-talets utökade krav på lärarna innebar, när den målstyrda skolan infördes, att "lärarna förväntas utveckla nya sätt att organisera och leda verksamheten i skolan, förändra såväl innehåll som form samt utveckla ett tänkande och ett språk som redskap i det lokala läroplansarbetet" (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson 2004, s. 218-219).

Utöver förtrogenhetskunskaper har kravet på erfarenhetsbaserad kunskap ökat för att hantera exempelvis beteendeproblem. Lärare i allmänhet har inte tillgång till ett metaspråk när det gäller vardagsarbetet – d.v.s. de har inte gemensamma teorier och modeller om barns lärande, om kunskaper och värden. Tid har inte avsatts för att ge lärare möjlighet till sådan kunskap. Specialpedagogiska insatser uppvisar brister då det gäller överensstämmelse mellan retorik och praktik. "More of the same" innebär i praktiken att man tillför mer av det som utgör en del av problemet (a.a.).

De motsättningar som idag finns mellan olika yrkesgrupper såsom klasslärare, speciallärare och specialpedagoger får följande citat exemplifiera (a.a., s. 215).

Det blir ju sådana här saker, jaha, nu ska hon komma hit och tala om för mig hur jag ska göra. Det vet väl jag. Det är väl bättre att de kommer hit och jobbar och gör ett rejält handtag. Vi vill inte ha folk som talar om hur vi ska göra – vi vill ha folk i verksamheten. (Klasslärare, Rönnskolan)

Detta uttalande visar hur specialpedagogerna som en relativt ny yrkesgrupp hotar de befästa roller som finns i organisationen. Målsättningen borde vara att riva befintliga gränser och öka samarbetet och våga släppa in nya kategorier på området (a.a.).

2.8 Specialpedagogens roll

Specialpedagogens roll är central och rymmer flera olika arbetsuppgifter. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande, LUK (SOU 1999:63; Utbildningsdepartementet, 1999) beskriver specialpedagogen som den person som bidrar till att all personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter. Specialpedagogen ska kunna ge råd, stöd och utveckla åtgärdsprogram samt vara knuten till skolans ledning. Kartläggningar, utredningar och klassrumsobservationer är andra pedagogiska uppgifter som specialpedagogen förväntas utföra, framkommer det i rapporten.

Liljegren (2000) hävdar att specialpedagogen ska kunna vara en agent för förändring när konflikter uppstår omkring barnet. Liljegren betonar också åtgärdsprogrammets viktiga funktion. Specialpedagogen har dels ansvar att utarbeta åtgärdsprogrammet och se till att det

genomförs och utvärderas, dels att det ska leda till pedagogiska konsekvenser i undervisningen för eleven. Det åligger också en specialpedagog att se till att de barn som bäst behöver mest resurser också får det. Andra viktiga uppgifter är att ta ansvar vid elevernas olika stadiövergångar samt att se till att de elever som är i behov av särskilda hjälpmedel också får det anskaffat, anser Liljegren.

Malmgren Hansen (2002) beskriver i sin doktorsavhandling tretton specialpedagogers huvudsakliga arbetsuppgifter på olika skolor i Stockholmsområdet. Specialpedagogerna beskriver dem enligt följande: undervisning i mindre grupper där eleverna befinner sig på samma kunskapsmässiga nivå, undervisning av enskilda elever, stöd i klassen, planering tillsammans med klasslärare, arbete med åtgärdsprogram samt föräldrasamtal som sina främsta arbetsuppgifter. Några beskriver även handledning i form av att hitta tips till kollegor om läromedel och arbetssätt samt att ge ”pedagogisk påfyllning” som viktiga arbetsuppgifter. Kartläggning som främst är inriktad på läs- och skrivutveckling är andra uppgifter som specialpedagogerna anser som sina, enligt Malmgren Hansens undersökning. Några specialpedagoger poängterar att lärare på deras arbetsplatser många gånger tror att specialpedagogerna ska kunna ”trolla” med barnen så att de når läroplanens mål. Det sätts många gånger orealistiska förhoppningar till vad en specialpedagog ska klara av i torftiga och ibland nästan obefintliga lokaler.

Skolverkets granskningsrapport (1998, nr 160), där ett 70-tal skolor har granskats, visar att de flesta speciallärare/pedagoger och klasslärare anser att modellen att ge stöd utanför klassrummet är det arbetssätt som alla tjänar mest på. Den uppfattningen delas inte av inspektörerna. De anser att det måste finnas goda skäl till att plocka ut en elev för särskild undervisning, eftersom det ger en signal om att eleven inte fyller måttet.

Några av de utfrågade speciallärarna/pedagogerna hävdade att det var mer utpekande för elever att få stöd i klassrummet än utanför, samt att stödinsatsen i klassrummet inte kändes meningsfull. I rapporten framkommer det vidare att speciallärare/pedagoger inte samarbetar särskilt väl omkring elever som får specialundervisning. Skolverket ser därmed detta som ett stort forsknings- och utvecklingsområde på skolorna, att få till stånd ett bättre samarbete mellan den särskilda stödundervisningen och den övriga undervisningen.

3 Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskrivs olika teoretikers perspektiv på samhällssynen beträffande olikhet, utanförskap och socialt samspel.

3.1 Olikheter och utanförskap

Persson (2000) anser att visionen att skapa en skola för alla är beroende av hur vi ser på oss själva och på varandra. Han menar utifrån Foucaults teorier att vi finner så många olikheter eller avvikelser som vi vill finna. Persson anser att Michel Foucault (1926-1984) är en av vår tids mest inflytelserika filosofer. Foucaults analyser har relevans för förståelsen av specialpedagogikens problematik. Foucault (1973) anser att galenskap finns i var och en och skillnaden mellan de avvikande och oss andra är skenbar och socialt konstruerad.

I dagens samhälle finns det i det allmänna medvetandet kvar minnen, värderingar och idéstrukturer från tidigare tider (Foucault, 1973). Det anmärkningsvärda är att genom århundradena har dessa minnesstrukturer och deras institutionella uttryck förblivit märkligt oförändrade med endast små förändringar av de grundläggande attityderna mot de avvikande grupperna. Detta avspeglas tydligt i vårt sätt att se på avvikande människor och hur vi väljer att särskilja olika människor. Det är när vi använder oss av olika teknologier för att identifiera dem som i olika avseenden inte är helt lika oss andra som vi själva riskerar att bidra till exkludering och segregation.

I Lgr 80 (Regeringen, 1980) uppmärksammades att barn är olika då de kommer till skolan och skolan bör inte sträva efter att göra dem lika. Persson (2001) menar att den människosyn och kunskapssyn som här kommer till uttryck alltmer kommit i skymundan. En innebördsförskjutning finns i den nuvarande läroplanen Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) mellan formuleringarna "eleverna ska ges möjlighet att uppnå" och "eleven ska ha uppnått". Persson (2000) menar att denna innebördsförskjutning får konsekvenser för elever som trots hårt arbete inte når ända fram, inte når kunskapsmålen enligt läroplanen. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998, s.6) står det: "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.

Enligt Foucault (1982) är makt inte något man har, utan något som utövas. Den visar sig i relationer mellan kolleger, individer eller kollektiv, men framför allt hur vissa handlingar modifierar andra. Makten finns representerad i "three modes of objectivation which transform human beings into subjects" (Foucault 1982, s.208). Den första är den vetenskapliga modellen, den produktiva människan "the subject who labours" (Foucault 1982, s.208). Den andra är den objektivisering som finns innefattad i det han kallar "dividing practices" (särskiljande eller uppdelandepraktiker). "The subject is either divided inside himself or divided from others. This process objectivises him" (Foucault 1982, s.208). Helldin (1997) tolkar detta utifrån Foucaults perspektiv, beträffande specialpedagogiken av igår men också av idag som uppdelad, särskiljande. De skolavvikande "onormala" eleverna har både ideologiskt och fysiskt skilts från de normala. Att uppleva sig som delad inom en själv skulle kunna vara fallet då en integrerad elev känner sig utanför gemenskapen i gruppen trots att eleven befinner sig mitt i gemenskapen. Eleven åstadkommer uppdelningen själv, inom sig själv kanske med stöd av händelser i omgivningen (a.a.).

I den tredje modellen studerar Foucault hur människan "turns him-or herself into a subject" (Foucault 1982, s.208). Alltså hur lär sig människan att se på sig själv som subjekt - som hör till en viss kategori, behäftad med vissa typer av egenskaper, som förknippas med just denna

kategori eller den människan? Finns det dolda eller uttalade metoder inom skolorganisationen som är pådrivande i denna subjektiveringsprocess? Helldin (1997) anser att en näraliggande fråga ur specialpedagogisk synvinkel kan vara hur de processer ser ut som gör vissa elever till avvikare och hur de processer ser ut som får subjektet att uppfatta sig som avvikare? Helldin ifrågasätter utifrån Skrtic (1991) huruvida ett traditionellt specialpedagogiskt förhållningssätt utan en kritisk anda inom fältet i själva verket medverkar till att eleven känner sig ännu mer avvikande efter att ha deltagit i specialundervisning. Helldin antyder att specialundervisningen kan bidra till en ökad känsla av utanförskap. Avvikelseupplevelsen blir självförsörjande så att den producerar sina egna avvikelsecitatment (a.a.).

Persson (1998) kommer utifrån Foucaults avvikelse teorier fram till att det finns synliga och osynliga diskurser. Den officiella står för humanitet och altruism men den osynliga innebär att behandlingen av de avvikande i själva verket syftar till avskiljning och isolering från vad som anses normalt och accepterat. Olika professioner har nyckelfunktioner i makt av att tillåtas få till uppgift att definiera normalitet. Dessa processers företrädare kan vara lärare, socialarbetare, läkare, domare, poliser och administratörer. Genom att definiera och etablera normer för normalitet i samhället, fastslås vad som är tillåtet och accepterat och vad som föranleder övervakning och behandling. De rådande normerna i samhället angående synen på olikheter, hindrar eller möjliggör förverkligandet av en skola för alla (a.a.).

3.2 Samspel och olikheter

Skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart för att kunna delta i samhällslivet, genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. Skolan är en social och kulturell mötesplats där eleverna tillsammans ska förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998).

I sociokulturellt lärande finns ett nära samspel, en sammanlänkning mellan dialog, samspel och lärande menar Dysthe (2003). Dysthe anser att de ledande inlärningsteoretikerna Dewey, Mead och Vygotsky har den grundläggande uppfattningen att utgångspunkten för lärande är den sociala gruppen. Det är i den gemenskapen som individens lärprocesser äger rum. Illeris (2001) delar in lärande i 1) resultat av läroprocesser, d.v.s. det som lärs, 2) de mentala läroprocesserna hos individen, 3) yttre samspelsprocesser som en förutsättning för de inre och 4) mer eller mindre synonymt med undervisning (s.14-15). Illeris framhåller att ett problem är att det är betydligt lättare att dokumentera undervisning än att dokumentera lärande och hur själva läroprocesserna går till. Vi ingår alla i ett socialt sammanhang menar Dysthe (2003) där vi är förankrade i en viss kultur och gemenskap. Ett barn lär sig genom att interagera, samspela med andra vad kulturen handlar om. Dysthe anser att vårt sätt att tänka och handla i alla situationer styrs av denna kulturförankring. Det gäller även i inlärningssituationer. Det är därför som vi måste se på hela kontexten för att förstå vad som hämmar eller främjar lärande i skolan (a.a.). Dysthe menar utifrån Dewey, Mead och Vygotsky att samspel har en handlingsaspekt, en relationell aspekt och en verbal aspekt. Dewey intresserade sig mest för handlingsaspekten, Mead för den relationella och Vygotsky för den verbala.

3.2.1 Mångfald

Skolan ska ta hänsyn till varje elevs förutsättningar och behov. Undervisningen skall utgå från elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998). Skolan ska förmedla kunskap om demokrati och tillämpa demokratiska arbetsformer. Den ska ” hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på” (s.5).

Dewey (1859-1952) är en amerikansk filosof som verkade i en historisk och kulturell brytningstid. Han betraktades av sin samtid som en av de stora tänkarna. Flertalet av 1900-talets utbildningsreformer världen över har påverkats av Deweys filosofi (Hartman, Roth & Rönnsström, 2003). Dewey ansåg enligt Hartman (Hartman, Roth & Rönnsström, 2003) att varje samhällsföreteelse kunde göras till föremål för reflektion, där man inte stannade vid att formulera problemet utan prövade tänkbara lösningar, helst i handling. Demokrati är meningsutbytet livsluft. Det bästa sättet att organisera samhället att bibehålla variationen och interaktionen människor emellan. Dewey ansåg att pedagogisk debatt kännetecknades av att parterna alltid såg "barnet" och "läroplanen" som kontrasterande och konkurrerande element. Därmed förstördes förutsättningarna för en meningsfull debatt och en dynamisk utveckling i skolan. Dewey accepterade inte dualismer utan strävade efter att ta fram dialektiska förhållanden i komplexa fenomen – d.v.s. att se helheter. Dewey ansåg att mångfalden är förutsättningen för livet och i all utveckling har mångfalden ett eget värde. Varje individ ingår i mångfalden och får därigenom sitt värde. Hos varje människa du möter kan du finna någon egenskap som du själv saknar eller någon förmåga där du är underlägsen. Samtidigt har du egenskaper som är unika och som gör dig värdefull (a.a.).

Enligt Rooth (Hartman, Roth & Rönnsström, 2003) argumenterar Dewey mot dualism som innebär att man skiljer teori och praktik åt. Deweys holistiska uppfattning till kunskap är att utbildning inte i första hand handlar om att lära sig för något som komma skall, utan i att lära sig hantera och lösa aktuella och möjliga problem, för att få en handlingsberedskap för vad som komma skall. Kunskap är enligt Dewey ett ständigt omprövande av idéer och praktiker i verkligheten.

Förhållandet mellan individen och samhället menar Dewey bör syfta till att den enskilde individen ska tillåtas att bli självständig i tanke och handling. Den samhällsliga ordningen för gemenskap får inte vara alltför rigid då det föreligger en fara att fascistiska och nazistiska organisationer kan breda ut sig. Dewey anser att människan kan och behöver reflektera över eget och andras handlande och tänkande för att en lösning på ett livsproblem ska bli möjlig, men det innebär inte att lösningen på ett livsproblem är generaliseringsbart till att gälla andra problemsituationer.

Dewey anser att eleverna ska vara aktivt deltagande i utformningen av undervisningen. Läraren ska utgå från individens förmåga och kapacitet i utbildning och undervisning (a.a.). Undervisningen ska alltid genomsyras av etiska regler (Dewey, 1975).

3.2.2 Relationellt synsätt

Människan ses som en aktivt handlande varelse som koordinerar handling genom samverkan. En process som pågår hela livet. Lärandet är relationellt och knutet till andra människor och till föremål (Dysthe, 2003). Enligt Mead (1976) har medvetandet och jaget uppstått ur den sociala processen. Mead betonar två stadier i utvecklingen av jaget: stadierna leken och spelet. I leken tar barnet helt enkelt den ena efter den andra av personers eller djurs roller, som på något sätt trätt in i deras liv. Således sker övertagandet av de andras attityder genom den vokala gestens självstimulering. Personen har inte enbart övertagit en specifik annans roll, utan varje annans roll som deltar i den gemensamma handlingen vilket Mead benämner "den generaliserande andres" (s.19) attityd och roll. Det fullständiga jaget uppfattas som både "I" och "me". Däri ligger att det finns utrymme för kreativitet "individen är inte samhällets slav. Han skapar samhället lika väl som samhället skapar individen"(a.a., s.20).

När små barn samverkar med vuxna märks det att de saknar repertoar för att kunna se ur andras perspektiv. Mead delade in mänsklig aktivitet i tre generella kategorier: arbete, konst och lek. Det typiska för leken i motsats till arbete och konst är att den är absolut spontan.

Problemet i skolan var enligt Mead att den uteslutande grundade sig på arbetsprincipen där leken uteslöts. Lekens positiva roll ansågs bidra till att skapa egna uttrycksformer, forma intellektet, invigas i sociala kommunikations- och meningsgemenskaper och utveckla kapacitet att se ur andras perspektiv. Dessa tankegångar delades också av Dewey.

Hos Mead är kommunikationen den medierande faktorn, inte enbart den lingvistiska, utan även teckenspråk, där deltagande genom social handling skapar mening och samhörighet. Den sociala handlingen inbegriper även förhållandet till naturen, relationer till föremål och bemästrande av praktiska aktiviteter där kroppen ingår. Mead brukade exemplifiera genom att säga: Om man skall sätta sig i en stol måste man "se ur stolens perspektiv"; om man skall rida på en häst måste man "se ur hästens perspektiv." Mead menade att den som sätter sig i en stol gör en bedömning mellan stolen och sig själv. Ser stolen stadig ut? Tål den min kroppsvikt? Är stolen för liten? Fattas ett ben? Alla dessa bedömningar gör man innan man avgör om det är någon idé att sätta sig (Dysthe, 2003). Det är fundamentalt att lärande förutsätter social handling.

För Mead är intelligens en aktivitet som är social till sitt väsen och en viktig komponent för att vi ska kunna se varje individ som unik på sitt eget sätt (a.a.). Mead anser:

Den moraliska uppgiften blir att vara observant på alla de värden som finns i de särskilda livssituationerna och att behandla dessa värden eftertänksamt...Moraliskt handlande är intelligent, socialt inriktat handlande, i vilket man handlar med andras intressen såväl som ens eget jag i åtanke. Vädjan går inte från intresse till förnuft, utan från isolerade intressen till intresset för det sociala system av intressen i vilket ens beteende är innefattat. (Mead, 1976, s. 25)

Detta överensstämmer med läroplanens syn på etik (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, 1998) beträffande människans lika värde, solidaritet med svaga och utsatta.

3.2.3 Verbalt synsätt

För Vygotskij var språkliga uttryck som representerar värden ytterst central (Säljö 2003). Att förvärva språkliga kategorier möjliggör förmågan att delta i sociala samspel och formar samtidigt vårt sätt att tänka. Vygotskij menar att vårt "inre tal" är former av kommunikation som vi tagit över för våra egna resonemang. Språket är ett kollektivt, interaktivt växelspel och individuellt sociokulturellt redskap samtidigt. På så sätt fungerar det som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande (a.a.).

Vygotskij (1995) anser att leken är den ledande utvecklingskällan i förskoleåldern och leken tillsammans med undervisning fyller en funktion i den psykiska utvecklingen. Barnet utför via leken och undervisningen ett handlingsmönster som framtvingar barnets utveckling konstruktivt. I samspel med andra tar barnet till sig kunskaper och insikter som det sedan använder i sitt lärande och utveckling. Vygotskij hävdar vidare att undervisning ska vara en inre fortsättning på leken och det sker inte minst om man uppfattar skolan som en kulturinstitution med konst som en central dimension. Han menar att estetiska upplevelser hänvisar till glömda upplevelser och kan väcka nya perspektiv hos eleven.

Vygotskij beskriver dramatiseringen och teaterspelandet som en viktig del i barnets skapande precis som ritandet. Vygotskij betonar den speciella betydelsen av att odla skapandet i skolåldern. Han anser att en utveckling och övning av barnets fantasi som det får genom olika former av skapande verksamhet är det pedagogiska arbetets viktigaste uppgift (a.a.).

Vygotskij ger läraren en central roll, och betonar undervisningens betydelse för människans intellektuella och personliga utveckling. Han menar att barnet i samarbete med vuxna eller andra mer kompetenta kamrater kan prestera mer än det kan klara på egen hand (Bråten, 1998).

Vygotskij framhåller att det finns individuella skillnader i ett barns ”förmåga” att ta emot undervisning. Han använde ett uttryck ”proximal utveckling”, d.v.s. skillnaden mellan vad barnet klarar på egen hand och vad barnet klarar med hjälp av någon annan. Undervisningen måste passa in i den utvecklingszon som barnet befinner sig i. Barnets aktuella färdigheter måste förstås i relation till de färdigheter som det är på väg att behärska och det är socialt samspel som fungerar som drivkraft i denna process. Denna pedagogiska princip, det som Vygotskij betecknar den närmaste utvecklingszonen, understryker att undervisning först och främst är att uppfatta som en social process (Bråten, 1998).

I specialundervisningen har läraren större möjligheter att utgå från varje barns resurs och styrka. Den vuxne kan ingripa och hjälpa barnet när en uppgift blir för svår och sedan låta barnet arbeta på egen hand. Den ”proximala utvecklingen” som Vygotskij uttrycker är möjlig att uppnå genom att specialpedagogen tillrättalägger undervisningen så att barnets rätta utvecklingszon tillgodoses (a.a.).

4 Empirisk del

I detta kapitel beskrivs metodval, urval och undersökningsgrupp samt hur föreliggande studie har genomförts. Kapitlet avslutas med etiska frågor samt studiens tillförlitlighet och trovärdighet.

4.1 Metodval

En kvalitativ forskningsmetod använder sig av verbala analysmetoder, baserad på intervjuer med yrkesverksamma pedagoger. Kvale (1997) anser att det är en kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld. Den kvalitativa metoden beskriver människors upplevda situation så förutsättningslöst som det går utan att lägga in egna värderingar (a.a.).

Ett alternativ till den kvalitativa forskningsmetoden hade i vårt fall varit en kvantitativ forskningsmetod med enkäter. Med tanke på de forskningsfrågor vi ville få besvarade fann vi att den kvantitativa metoden, som bygger på kvantitativa beräkningar inte skulle kunna ge en lika nyanserad bild av pedagogernas uppfattningar.

Enligt May (2001) kan observationer framstå som en mycket enkel metod för nybörjaren, där det bara handlar om att titta sig omkring, lyssna och göra erfarenheter i största allmänhet. I själva verket är deltagande observation den mest personligt krävande och analytiskt besvärliga metoden inom samhällsvetenskaperna (a.a.). Vi övervägde möjligheten att använda oss av deltagande observation, där forskaren intar rollen som observatör. May (2001) anser att om forskaren inte deltar vid flera tillfällen är det svårt att sätta sig in i och förstå de roller och relationer som gäller i den studerade miljön. Den tid vi hade till förfogande begränsade oss och resulterade i att vi valde enbart intervjuer.

Utifrån studiens syfte fann vi den kvalitativa forskningsmetoden med intervjuer, som den mest lämpliga, eftersom svarsfrekvensen är hög då intervjuerna är avtalade på förhand. Intervjuer ger förutsättning till att förmedla ett större djup och bredd än en enkät och vi ville ju få veta vilka åsikter, upplevelser, känslor och attityder pedagogerna bar på för att bättre kunna förstå deras syn på barns olikheter (a.a.). Vi valde semistrukturerade intervjufrågor, vilket betyder att vi som intervjuare har ett antal huvudfrågor som utgångspunkt. Utifrån informanternas svar kompletteras dessa med underfrågor (se bilaga 1). På så sätt har vi möjlighet att vara flexibla och göra förändringar under intervjun. I den semistrukturerade intervjun tillåts intervjupersonerna att utveckla sina tankar och ge öppna svar (Denscombe, 2000; May, 2001). Vi bestämde att huvudfrågorna skulle delges de informanter som så önskade. När vi kontaktade våra informanter uttryckte flertalet en önskan att få frågorna i förväg och vi ville tillgodose deras önskemål. Forskningsintervjun är ett samtal mellan två parter om ett tema som är av intresse för både den som intervjuar och den som blir intervjuad. Intervjun är också ett tillfälle att berätta för någon annan och få uppmärksamhet (Kvale, 1997). I denna undersökning såg vi intervjun som ett samtal mellan den intervjuade och oss som intervjuade.

Till samtliga intervjuer har vi använt bandspelare för att kunna koncentrera oss på själva samtalet. Inspelningar ger ett bra underlag för tolkning (May, 2001). Efter avslutad intervju har bandupptagningarna renskrivits.

4.2 Urval och undersökningsgrupp

Vi bestämde oss för att intervjua tolv pedagoger som arbetar inom grundskolan från förskoleklass till skolår nio, för att få ett helhetsperspektiv av pedagoger som arbetar med barn i olika åldrar. Trost (1997) anser att ett litet antal väl utförda intervjuer är mer värdefulla än ett stort antal mindre väl utförda. Enligt May (2001) bör tre villkor vara uppfyllda för att det ska bli en bra intervju. Det första villkoret är tillgänglighet, vilket innebär att intervjuaren ska ha tillgång till den information som intervjuaren söker. Det andra villkoret är kognition vilket innebär att den intervjuade ska förstå vad som krävs av denne i rollen som intervjuperson. Det tredje villkoret är motivation och handlar om att intervjuaren framhåller hur betydelsefull informanten är för undersökningen. Trost (1997) anser att urvalet ska vara heterogent inom en given ram. Vi valde pedagoger som representerar en spridning gällande pedagogisk yrkesutbildning. Flertalet har lång yrkeserfarenhet. I undersökningen ingick sju kvinnor och fem män. Av dessa är en förskollärare, tre lågstadielärare, två mellanstadielärare, två 1-7 lärare samt fyra högstadielärare. (Vi använder oss av den tidigare gängse yrkesbeteckningen beträffande våra informanter).

Vi valde fem skolor från två kommuner i nordöstra Skåne. Urvalet av pedagoger skedde på olika sätt. Fem valdes ut från skolkatalogen i kommunen och en utifrån förslag från en av informanterna, de övriga valdes från gemensamma kompetensutvecklingsdagar. Informanterna har varit yrkesverksamma mellan sju och trettiofem år. Vi prickade för några namn i skolkatalogen utifrån yrkeskategori och kön. Därefter ringde vi upp dem och presenterade oss samt vår undersökning. Vid förfrågan om de ville medverka svarade samtliga ja. Vid denna telefonkontakt bokades en preliminär intervjutid beträffande hälften av informanterna, då dessa gavs möjlighet att reflektera över sitt ställningstagande eller att eventuellt avstå. Med de resterande informanterna bokades en intervjutid direkt, vid den första telefonkontakten.

Följande intervjupersoner ingår i undersökningen:

- Förskollärare (Fö)
- Lågstadielärare (Lå1)
- Lågstadielärare (Lå2)
- Lågstadielärare (Lå3)
- Mellanstadielärare (Me1)
- Mellanstadielärare (Me2)
- Tidigarelärare 1-7 (Ti1)
- Tidigarelärare 1-7 (Ti2)
- Högstadielärare (Hö1)
- Högstadielärare (Hö2)
- Högstadielärare (Hö3)
- Högstadielärare (Hö4)

4.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplatser under vecka 4 och vecka 7 år 2005. Vi delade upp intervjuerna och genomförde hälften av dem var. Intervjuerna ägde rum i grupp- klass- eller arbetsrum där vi kunde vara ostörda. Inledningen av intervjun, där informanten fick beskriva sin arbetsdag medförde att atmosfären kändes avslappnad och vi

upplevde inte att informanterna besvärades av bandupptagningen. Intervjuerna uppfattades som givande och de liknade mer ett samtal mellan pedagoger.

Intervjuerna varade 30-60 minuter. Vi inledde intervjuerna med att informanterna fick beskriva en vanlig skoldag. Kvale (1997) betonar att de första minuterna av intervjun är av stor vikt för hur fortsättningen ska bli. Vi ansåg det lämpligt att informanterna fick inleda med att beskriva sin upplevda verklighet. Vid intervjuernas slut tackade vi pedagogerna för deras viktiga medverkan och bad att få ta förnyad kontakt om så skulle behövas. Bandutskriften påbörjades då intervjuerna avslutats. Utskrifterna omfattade ungefär 160 handskrivna A4-sidor. Ljudinspelningarna fungerade bra rent tekniskt, men det krävdes ändå åtskilliga timmar att renskriva dem. Vi ansåg att detta arbete var nödvändigt för att resultatet skulle kunna tolkas och redovisas. När samtliga texter fanns utskrivna var det lättare att finna mönster, än att enbart lyssna på ett band i taget. Efter flera genomläsningar valde vi ut huvudrubriker och markerade sedan avsnitt i texterna som passade in under dessa rubriker. Vi använde oss av olika färger på markeringspennor, för att lättare hitta i det omfattande materialet. De redigeringar som gjordes var enbart språkliga och ej innehållsmässiga.

4.4 Etiska frågor

Kvale (1997) belyser forskarens etiska problem under forskningsprojektets gång. Vi har tagit hänsyn till de fyra forskningsetiska huvudkrav som Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet (HSFR, 2002) ställer. *Informationskravet* uppfylles genom att vi har informerat de deltagande om undersökningens syfte, att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas. Deltagarna är också underrättade om hur själva undersökningen i stora drag genomförs. De är informerade om att de frågor vi önskar få besvarade spelas in på band, vilket accepterades av samtliga, samt att deras svar kommer att sammanställas och redovisas inom vår utbildning. *Samtyckeskravet* uppfylldes då deltagarna själva fick bestämma om de ville medverka i en undersökning där de ska göra en aktiv insats. *Konfidentialitetskravet* blev uppfyllt i och med att vi ej namngav någon kommun, skola eller deltagare. Således kunde ingen enskild person identifieras av utomstående. *Nyttjandekravet* blev uppfyllt då vi informerade deltagarna om att intervjuvaren skulle behandlas konfidentiellt, ingen utomstående skulle få ta del av svaren. Dessa skulle bara användas för resultatbeskrivning.

4.5 Tillförlitlighet och trovärdighet

Informationen till samtliga informanter angående intervjuerna har getts på samma sätt. Vi redogjorde muntligt för undersökningens innehåll och syfte, samt informerade om de fyra forskningsetiska huvudkraven som HSFR (2002) kräver. De som önskade delgavs huvudfrågorna i förväg. Att vissa informanter fick frågorna i förväg kan ha påverkat resultatet något. Det finns alltid en viss risk att informanten ger sådana svar som han eller hon tror att intervjuaren önskar få. Ingen av informanterna läste upp svar från i förväg nedskrivna anteckningar utan talade fritt. Intervjuerna hade formen av ett samtal och det är knappast troligt att någon kan memorera allt i förväg, då underfrågorna endast ställdes vid intervjutillfället. Beroende på vilka svar som gavs på huvudfrågorna, kom underfrågorna att få något olika ordalydelse, vid de olika intervjuerna. Samtliga intervjuer har blivit bandupptagna och situationen har därmed varit likartad för alla vilket Trost (1997) påpekar är viktigt.

Kvalitativa intervjuer har blivit kritiserade för att intervjumaterialet ofta är för litet för att kunna göra några generaliserbara antaganden. Vi anser att trots det ringa antalet kan det unika

vara väl så intressant. Huruvida man sen vill dra mer generella slutsatser av det unika, är lika mycket upp till läsaren som till forskaren att göra. Vi tolkar informanternas svar utifrån vår egen erfarenhet. Läsaren har inte haft tillgång till undersökningens ljudband eller textutskriften, eller varit närvarande vid intervjuerna, och får därför tolka resultatet utifrån den komprimerade text vi redovisar. Varje läsare har sin egen upplevda livsvärld att utgå från och den påverkar troligtvis synsätt och tolkning. Det viktiga är att läsaren är informerad om antalet intervjuade, eftersom generaliserbarhet i regel inte går att tillämpa på ett så begränsat urval informanter (Kvale, 1997).

5 Resultat och analys

I detta kapitel redovisas och kommenteras intervjuer med de tolv pedagogerna. Vi har i olika grad interagerat med de pedagoger vi har intervjuat. För att få veta hur de tänker och vad av det, som de vill delge oss, krävs att vi själva är förtroendeingivande. Utifrån deras uttalanden och uppfattningar sker vår tolkning av deras perspektiv. Intervjuerna handlar om pedagogernas syn på, och erfarenhet av elevers olikheter, men också om hur de upplever sin vardag och hur de ser på specialpedagogens roll. Redovisningen av intervjuvaren är relaterad till studiens övergripande syfte och dess frågeställningar. Intervjuvaren är kategoriserade utifrån samtalen och frågeställningarna. Resultatbeskrivningen har följande rubriker.

- Vad pedagogerna uppfattar som olikhet
- Olikhet som tillgång/ olikhet som svårighet
- Pedagogens arbetsmiljö
- Pedagogens perspektiv
- Stödets utformning
- Värdegrund - verklighet - framtiden

5.1 Vad pedagogerna uppfattar som olikhet

Pedagogerna beskriver att olikhet innebär att vara bra på olika saker. En pedagog ser som sin uppgift att hjälpa barnen att upptäcka alla sina tillgångar som de har, och att alla är bra på något. Det mest väsentliga är att barnen känner att de duger anser förskolläraren (Fö). Olikheter borde enligt pedagogerna mötas med alternativa ”skolor” så att varje barn kan hitta sin speciella skola för att få sina behov tillgodosedda fullt ut. Exempel på sådana skolor är skolmognadsklass, liten grupp för DAMP (Disorder of Attention, Motor control and Perception) - diagnostiserade barn, en klass för barn med läs - och skrivsvårigheter där de får arbeta långsammare, och en klass för mogna och snabba barn som kan och kräver mycket arbete, varianter som upplevs svåra av den ensamma pedagogen att kunna tillmötesgå fullt ut (Lå1, Lå2). Tidigarelärare (Me1) upplever att på den nuvarande skolan behöver han ”öppna världen mer”, då många elever tycks sakna nyfikenhet. Pedagogen berättar om en tidigare särskoleinskriven elev med bristande kognitiv förmåga men som tack vare sin sociala kompetens fungerade väl i klassen. Etnisk och religiös olikhet nämns också som olikheter. Barn med beteendestörningar och grava fysiska funktionshinder kan vara exempel på olikheter i utkanten anser tidigarelärare (Me2). Trots olikheter bör varje barn få känna sig respekterad och ha rätt att vara den man är. Undervisningen ska läggas på en nivå som är tillgänglig för alla elever anser senarelärare (Hö1). Lite av utmaningen ligger i att undervisa elever med extremt olika intressen men det kan vara tufft ibland anser senarelärare (Hö2). Såväl tidigarelärare som senarelärare anser att man måste anpassa kraven efter elevens förutsättningar. En av pedagogerna upplever att attityder grundläggs i hemmet och att pedagogens möjlighet att påverka är begränsad.

Det är inte enbart skolan som bestämmer... för kommer man, (*d.v.s. en elev, vår notering*) med en avog inställning till invandrare så spelar det ingen roll hur mycket gruppövningar och social träning vi har i skolan den åsikten är cementerad hemifrån (Me1).

Samme pedagog anser också att när eleverna fungerar väl tillsammans, så är det till stor del föräldrarnas förtjänst, det är de, som ordnar ”en skola för alla”.

Kommentar: Pedagogerna anger att olikhet kan innebära att vara bra på olika saker, ha olika talanger och intressen. Såväl fysiska som psykiska funktionshinder kan vara exempel på olikheter, etnisk och religiös tillhörighet är andra exempel som nämns. Synen på etnicitet och religiös tillhörighet grundläggs till stor del i hemmet och upplevs som svårt för pedagogerna att förändra.

5.2 Olikhet som tillgång/ svårighet

I flertalet intervjuer framkommer att det är en tillgång att det finns många olikheter i barngrupperna. Detta skapar dynamiken i gruppen. Flera av pedagogerna påpekar att man måste acceptera barnens olikheter, men förskollärare (Fö) anser, att det handlar om att upptäcka vilka tillgångar som en olikhet kan rymma. Det handlar om att barnen själva får syn på vilken betydelse deras olikheter har, både för dem själva men också för kamraterna. Eftersom alla är bra på något kan olika talanger bli till hjälp och glädje för gruppen som helhet. Den som har lätt för matematik kan stötta den som inte har det lika lätt o.s.v. Förskolläraren anser: ”äga förmåga att kunna sprida glädje är en värdefull egenskap i en grupp”, och påpekar att vi inte bara ska värdesätta kunskapsbiten i de typiska skolämnena.

Pedagogerna anser att barns olikheter kan bidra till att barnen blir mer toleranta mot varandra och att de lär sig uppskatta olikheter av olika slag. Det är en träning för livet att olikheter blandas i våra skolor för så har vi det i samhället för övrigt påpekar tidigarelärare (Ti2). Förr när det fanns obs-klasser, läs-klasser och hjälpklasser som var placerade avlägset inom skolområdet tilläts inte alla barn bli sedda och accepterades därför inte på samma sätt som de gör idag anser tidigarelärare (Lå2). Ökad tolerans mot olikheter möjliggörs genom öppenhet.

På vår skola pratar lärarna mycket om acceptans och tolerans. Vi kör med öppna kort i våra klasser. Allt berättas för alla i stort sett. Den ena eleven har problem med det ena och den andre har problem med något annat. Vi är här för att hjälpa varandra (Ti2).

Barnen kan också lära sig att bli mer hjälpsamma mot den som behöver stöd eller saknar förmåga att utföra vissa saker både när det gäller fysiska och psykiska funktionshinder. Barn uttrycker lättare spontana varma känslor om alla blir bekräftade utifrån den de är, av pedagogen säger tidigarelärare (Lå3). Samtliga pedagoger som intervjuades på den skola där särskolan är integrerad med grundskolan ser olikheter mer som tillgång än svårighet, även om de anser det vara tufft ibland.

Det är bra med olikheter i våra grupper. Vi pedagoger tränar barnen att förebygga mobbing genom att visa respekt för varandras olikheter (Lå3).

Tidigarelärare (Me1) nämner att elever med annan religion eller etnisk tillhörighet kan vara en klar tillgång. Förståelsen ökar när man har en tät klasskontakt och att t.ex. spela i samma hockeylag på fritiden är av stor betydelse. Vanliga olikheter funkar bra menar tidigarelärare (Me2), men anser att det är lättare att undervisa i homogena klasser, en åsikt som delas av pedagoger på samtliga stadier. Olikheter, som inte har med elevens sätt att vara, tolereras och kan även motverka rasism. Lärare kan ibland ha farhågor att en viss elev inte ska bli accepterad, men så plötsligt upptäcker läraren att oron var obefogad, eleven har visat sig ha egna kvaliteter, visat sig vara en bra och schysst person menar tidigarelärare (Me1).

Senarelärare, (Hö1) anser att olika intressen kan vara en tillgång och berättar om en elev som hade stora stavningsproblem, men som tack vare TV och dator utvecklat en otrolig kommunikativ förmåga i engelska, där ingen i klassen kom i närheten av hans kapacitet.

Samma pedagog menar att duktiga elever har väldigt mycket att lära av att skolan hålls samlad, pedagogen hyllar på så sätt "en skola för alla", och är emot friskolor.

Denna pedagog tillämpar systemet att eleverna skiftar plats med c:a sex veckors mellanrum. Då tränas de att samarbeta med alla, enligt senareläraren (Hö1). Individerna får inte sättas så mycket i centrum att olikheter bara blir till rättigheter utan i gruppen måste individer med olikheter också inse att de har skyldigheter om det ska fungera anser senareläraren (Hö2).

En stor svårighet som tidigarelärare (Lå1) nämner är att inte känna sig räcka tillräcklig för de svaga barnen. Hon skulle vilja ge en kvalitativ tid, sitta ner med dem, lyssna, visa och hjälpa utan att känna att hon snabbt måste stressa vidare till nästa elev. Förskolläraren menar att även om man kommit överens om att en elev har behov av att få leka mer, så har övriga pedagoger svårt att släppa sina krav. Barnet tvingas ändå att skriva bokstäver och siffror trots att det inte är moget för det.

Skolan har svårt att släppa sina skolkunskaper för att ge barnet något annat som det kanske har större behov av just då. Den största svårigheten är att visa och bevisa kvalitativa olikheter som inte går att fästa ner på ett papper (Fö).

Samtliga pedagoger anser att de nationella målen, att alla ska ha hunnit lika långt i år 5 och år 9 är motsägelsefulla utifrån skolans värdegrund och uppdrag. Flera av pedagogerna på den ena senareenheten är överens om att övergången mellan stadierna vållar problem. Svagpresterande elever var tidigare placerade i liten grupp. När dessa elever senare ingår i stora klasser och smågruppsmodellen ej existerar, blir olikheterna till svårigheter för eleverna.

Jag tror inte att andra är direkt stygga mot dom svagare men dom kommer inte in i gänget på nåt sätt. Man ignorerar dom och speciellt toleranta mot varandra upplever jag inte att dom är (Hö3).

Att alla ska nå upp till målen är det som vållar stora problem för många. Senarelärare (Hö1) menar att då spännvidden i år 9 varierar mellan avancerad gymnasienivå och ej godkänd blir pressen stor att få alla till godkändnivån.

Elever som är så oerhört trötta, så att de knappast kan existera i skolan och det beror i många fall på att de är fullständigt besatta av sina dataspel. Vissa barn har inte några som helst gränser från föräldrarnas håll utan kan sitta uppe väldigt sent så att de inte orkar med sina skoldagar, så det är ju en utmaning att försöka att hålla igång dom. En del har ju dessutom väldigt hög frånvaro. En annan svårighet är att pojkar är så fysiska och tar för sig mer och man måste kommunicera mer med dem för att det ska fungera på flickornas bekostnad (Hö1).

En stor svårighet för pedagoger är att samhället och alltför många föräldrar inte tar ett tillräckligt stort ansvar för barnens sociala fostran och engagerar sig på en rimlig nivå beträffande barnens skolarbete. En tidigarelärare anser att den största svårigheten inom klassen är narcissistiska elever.

När en elev inte visar hänsyn och bara verkar ha lärt sig första person singular, jag, mig, min. Egot som visar sig i att man blir förbannad, skrynklar ihop pappret, uppsatsen till hälften, slänger det i papperskorgen och springer därifrån (Me1).

Senarelärare (Hö4) anser att flickor har svårare att acceptera olikheter än pojkar och det vållar problem för pedagogerna att få dem till att tolerera varandra, de blir konkurrenter. Elevens status i klassen har stor betydelse för hur olikheter accepteras och respekteras. En svårighet som tidigarelärare (Me1) nämner är hur pedagogen ska kunna förändra rasistiska attityder från elever som har denna inställning med sig hemifrån.

Kommentar: På den särskoleintegrerade skolan där det förekommer fler olikheter finns också en hög grad av tolerans. Samtliga pedagoger ser olikhet mer som en tillgång än en svårighet. En av pedagogerna hyllar ”en skola för alla” och anser att eleverna kan lära sig väldigt mycket av att man håller skolan samlad. Pedagogerna framhåller att det kan vara en tillgång att ha elever med olika religion eller etnisk tillhörighet i klassen. Några pedagoger menar att olikheter kan motverka både mobbning och rasism.

Även om pedagogerna är överens om att olikheter är en tillgång så har de ändå svårt att släppa skolkunskapskraven för att i stället låta barnen göra något annat. Känslan av att inte räkna till för alla elever upplevs som en stor svårighet. En annan svårighet är att alltför många föräldrar inte förmår eller tar sitt föräldraansvar. De narcissistiska barnen är ett annat problem. Samtliga pedagoger anser att det föreligger en motsättning mellan skolans nationella mål, värdegrund och uppdrag. Senarelärarna är ålagda att sätta betyg och har större press på sig att alla elever ska nå minst godkänt.

5.3 Pedagogens arbetsmiljö

Många pedagoger påpekar att de har fått fler uppgifter att utföra under den tid de verkat som lärare. De tillbringar längre tid på skolan varje dag i och med den bestämda arbetsplatsförlagda tiden. De anser det finns fördelar med att arbeta i arbetslag men all planering som fordras för att arbetet ska fungera upplevs tidskrävande.

Allt nytt som vi hoppar på tar tid att planera upp och så vill ingen säga riktigt ärligt, nu räcker det (Ti1).

Flera pedagoger påpekar det stora problemet med vikarier. Arbetsbelastningen känns tyngre när de tvingas ta kollegors lektioner på sin egen planeringstid.

Jag blir så stressad när jag inte får göra det som jag hade planerat. Det funkar inte att ta andras elever alltid. Man säger ja fast man inte vill (Hö4).

Några av pedagogerna anser att beteendeproblem bland barnen har ökat och utgör ett stort problem, större än tidigare. Men många påpekar att de känner arbetslaget som ett stort stöd i arbetet omkring de ”stökiga” barnen.

Rastvaktandet är ett annat område som pedagoger upplever som arbetsamt och de önskar en förändring inom det området.

Vissa dagar är jag både vakt på tiorasten och vid lunchen, det känns inte bra. Vi måste bli bättre på att säga ifrån. Vi är för många tysta kvinnor i skolan som inte vågar protestera (Lå2).

Flera pedagoger påpekar de stora barngrupperna vara grunden till att arbetsbelastningen känns tung i skolan. Att ständigt uppleva sig otillräcklig, att vilja göra mer för eleverna än man hinner utgör en frustrerande verklighet. De svaga barnen är de som inte får det stöd som de har rätt till. Några pedagoger anser att de duktiga barnen alltid glöms bort och att skyldigheten gentemot dem aldrig nämns anser senarelärare (Hö3).

Det är viktigt med en positiv chef som ger en klapp på axeln ibland menar tidigarelärare (Ti2). Han påtalar att läraryrket har många fördelar, och samtliga anser att de fortfarande känner stor trivsel i sitt arbete. Det tidigarelärare (Ti2) nämner är: omväxlande arbetsuppgifter, respons från barnen, trevliga barn, glädjefullt och lustfullt.

När pedagogerna beskriver en vanlig arbetsdag framkommer med stor tydlighet att flertalet upplever stress. Senarelärare (Hö1) anser att absolut senaste ankomsttid på morgonen är 35

minuter före lektionsstart, och på en halvtidstjänst i språk lägger hon ner mellan 28 - 30 timmar i veckan för att kunna känna att hon gör ett hyfsat jobb. En pedagog säger att arbetet börjar när han stiger ur bilen på parkeringsplatsen. En kort fikapaus på fem minuter på förmiddagen försöker en pedagog förverkliga om möjligt. En senarelärare anser att man måste ta sig tid att umgås och ha skoj tillsammans med sina kollegor. Som ny lärare satt han uppe och planerade lektioner till halv ett på natten, vilket resulterade i en så stor trötthet att resultatet inte på långt när motsvarade arbetsinsatsen. Han menar att vissa kvinnliga lärare försöker vara så himla duktiga och seriösa att de prioriterar bort att man måste ha skoj och avsätta tid med kollegor på sin arbetsplats för att orka, seriös måste man ju vara ändå.

En pedagog (Me2) menar att det i allmänhet inte är stressigt i klassrummet och inte arbetsdagen som helhet, men det är stressande med en del pappersarbete runt omkring, som han måste utföra, trots att han vet och känner att det inte leder någonstans då resurser saknas som skulle behövas. Samme pedagog nämner att då olika barn kräver olika inlärningsstilar kan det vara stressande att gentemot vissa elever måste man vara totalauktoritär, andra klarar bra att jobba mera fritt. Elever med bristande tålmod måste prioriteras för att skapa ett drägligt arbetsklimat för resten och då hamnar pedagogen i en stressituation.

Friheten i yrket och att ha ”goa” arbetskamrater upplevs som väldigt positivt. Att ha goda relationer med eleverna gör att lärarna trivs med yrket, vilket samtliga pedagoger gör. En senarelärare säger:

De allra flesta av eleverna är verkligen trevliga och vill väl och arbetar väl....och jag hoppas verkligen att jag inte alldeles för mycket har tryckt på svårigheterna, jag vill ju också framhålla den stora glädje som det här jobbet ger och alla möten som sker (Hö1).

Senarelärare (Hö2) tycker att efter sju år som lärare är det svårt att se direkt resultat på det han gör. Det gör han däremot när han har målat en vägg, när han ska lägga sig på kvällen så vet han att han slutfört arbetet väl. Men det vet man inte med skolarbetet och det är det han saknar mest i arbetet. Läraryrket är ett omöjligt jobb. Friheten är det absolut bästa, att man har fullständig frihet att utforma tiden, men känslan att inte räkna till förutom att inte se resultat är det värsta (Hö2). Förskolläraren (Fö) upplever det stressigt att behöva vara i två verksamheter, från skolan in i ”fritids” direkt utan någon paus på eftermiddagen. Hon nämner också de årliga schemaomläggningarna, men framhåller också hur bra hon trivs i barnskolan och med den nuvarande verksamheten som är stabilare. Ständiga schemaomläggningar upplevs som stressande. Däremot känner hon inte samma press att nå vissa bestämda mål med förskolebarnen. Det är lättare att möta varje barn utifrån individens behov.

Kommentar: Samtliga pedagoger utom en finner sin arbetssituation stressig. Det är pappersarbete, som inte leder någonstans, som denne upplever som stressande. Samme pedagog upplever att barngrupper på ca 25 elever är ganska lagom.

De pedagoger som omnämner arbetslagen finner stöd i dessa men anser också att gemensam planering i arbetslag är tidskrävande. Arbetslaget är också en trygghet när det gäller det gemensamma ansvaret för barn i behov av särskilt stöd. Trivseln nämns som en viktig faktor som uppväger svårigheter i arbetet och ingen nämner att de vill lämna läraryrket. Trivsel skapas genom bra arbetskamrater och goda relationer med eleverna.

Några pedagoger lyfter fram friheten i yrket som en positiv faktor, men känslan av att inte räkna till är otillfredsställande. Känslan av att inte se resultat upplevs som påfrestande.

5.4 Pedagogens perspektiv

I de flesta intervjuer framkommer att det är viktigt att de pedagoger som arbetar tillsammans förstår elevernas svårigheter på samma sätt. De anser att de behöver mycket tid att diskutera med varandra omkring de svaga barnen, så att inga onödiga missförstånd uppstår.

Det går ju inte att jag säger till en att hinner du inte skriva detta får du sitta inne på rasten och göra klart, och sen kommer specialpedagogen och säger nåt helt annat (Ti2).

Det finns många olika anledningar till att barn har problem med att hänga med i undervisningen och måste få specialundervisning menar flera pedagoger. Fler barn har koncentrationssvårigheter nu än tidigare anser tidigarelärare (Ti2), som menar att ändrade familjeförhållanden orsakar dessa svårigheter och framhåller att stödet då bara behöver vara tillfälligt.

Vilka barn som för övrigt ska få specialundervisning anser flertalet tillfrågade grundas på vilka problem barnen har i svenska, matte och engelska, och om de uppsatta målen inte nås av eleverna. Hur man upptäcker barns svårigheter har man olika uppfattning om visar följande uttalande:

Det är bra att vi diagnostiserar så mycket som vi gör annars skulle vi inte upptäcka vilka barn som behöver hjälp (Lå2).

Man vet precis vilka som behöver extra stöd, det behövs inga tester (Ti1).

Pedagog (Ti2) menar att man måste ändra i elevgrupperna inom arbetslaget också, för att inte specialpedagogen ska ha för stora grupper av barn åt gången. Ingen av pedagogerna i den ena kommunen anser att barn får specialundervisning p.g.a. att lärarna vill "bli av med dem" i klassrummet. Det är barnens behov som styr och inte lärarnas.

Några pedagoger (Lå2, Lå3, Ti2) anser att miljön har stor betydelse för de särskoleintegrerade barnen. Dessa barn påverkas i en positiv riktning genom att vistas bland övriga grundskolebarn anser de och har mycket att ge och ta från varandra säger tidigarelärare (Lå2). Senarelärare (Hö3) menar att det vore bra om särskolebarn var integrerade med övriga för då kunde särskolans personal vara tillgänglig för barn i "gränslandet", då dessa barn inte alltid är så lätta att förstå sig på för lärarna.

Två pedagoger inom tidigareenheten ser den optimala lösningen för barn i behov av stöd att få tillhöra samma kategori, eller att det skulle finnas mycket mer resurser inom klassens ram. Dessa pedagoger menar att barn med likartade svårigheter bättre skulle få stöd av specialläraren/specialpedagogen om de fick utgöra en egen grupp. Även elever med hög kapacitet eller speciella talanger skulle på så sätt kunna utvecklas optimalt. Det framkommer inte direkt att pedagogerna ifrågasätter skolans miljö som orsaken till svårigheter för eleverna, men bristande resurser, trånga lokaler och få grupprum nämns. Många splittrade barn, samt brister i hem och samhälle är orsaker som försvårar för såväl elever som pedagoger i skolarbetet. Senarelärare (Hö1) lyfter även fram den stressiga miljön i skolan som eleverna dagligen utsätts för. Hon menar att det är olyckligt och att skolan förmedlar ett helt felaktigt budskap. Senarelärare (Hö2) anser att relationsbygge med elever där tidsramen är två minuter per elev (baserad på 20 elever och 40 minuters lektioner) begränsar möjligheterna för pedagoger.

Kommentar: Det kategoriska perspektivet kan inte tydligt härledas från pedagogernas uttalanden, eftersom alternativet att elever får stöd i klassen också nämns. Två av pedagogerna, som arbetar med de yngre barnen anser att diagnostisering och kategorisering av

barn leder till ökat stöd och underlättar för såväl elev som pedagog. Pedagogerna lyfter fram relationens betydelse som väsentlig.

5.5 Stödets utformning

Flertalet pedagoger har inget emot att specialpedagogen kommer in i klassen, huvudsaken är att pedagogerna trivs tillsammans och att det fungerar för eleverna. A och O är pedagogernas inbördes relation, samt specialpedagogens relation till eleverna. Ibland fungerar det bäst med stöd i klassen, då flera elever kan få lite hjälp och ingen känner sig utpekad. Ibland fungerar det bäst att specialpedagogen arbetar med en liten grupp i ett närliggande grupprum. Tidigarelärare (Lå1) anser inte att eleven behöver känna sig utpekad eftersom pedagogerna pratar så mycket om att alla är olika och behöver olika lång tid på sig. Det är bäst att eleven får lugn och ro utanför klassrummet då den miljön är svårare att åstadkomma i klassrummet.

Senarelärare (Hö1) menar att hon kan känna sig lite spänd om specialpedagogen kommer in i klassen, men säger att om det är bäst för eleven så självklart ska eleven få stöd inom klassens ram. Däremot är det inte självklart att barnen ska bestämma hur stödet ska utformas, då det måste vara specialpedagogen som besitter mest kunskap som bör ha mest inflytande över hur stödet bäst utformas.

Tidigarelärare (Me1) uttrycker sig så här:

Jag ser inga nackdelar med att stödet ges inne i klassen för oftast om eleven får hjälp med en sak kan det faktiskt vara så att det är två, tre stycken till som har bekymmer med just det momentet och då kan man utnyttja specialpedagogen där (Me1).

Samme pedagog framhåller också att elever som har grava beteendeproblem blir hjälpta av att de lämnar klassrummet, så att de övriga eleverna därigenom får ett andningshål så att deras tålamod inte tar slut. När rasten kommer orkar de tolerera vederbörande igen. Tidigarelärare (Me2) har en skeptisk inställning till professionella hjälpare, såsom psykolog och kurator, och nämner exempelvis hur svårt det varit att få hjälp av skolpsykolog genom att de inte velat komma och prata med barnen.

...de vägrar ju att prata med barnen, de vill bara ha en handledande uppgift. Det vill man ge noll för ibland för jag tycker att man bara fått klichéer, gör så och så, man ska själv göra det bara och så har man försökt hundra gånger redan. Man är så luttrad.....man vill ha handfast, se att det händer någonting (Me2).

I flertalet intervjuer framkommer det att specialpedagogens roll är mycket viktig, både för pedagogerna men framför allt för barnen. På en av skolorna arbetar inte specialpedagogen med elever i Förskoleklass och år 1- grupper. Tidigarelärare (Lå3), saknar detta stöd från specialpedagogen väldigt mycket. Tidigarelärare (Lå2) har däremot inget behov av att få stöd av specialpedagogen. Två pedagoger (Lå1, Ti1) anser att eleverna ska få enskilt stöd hos specialpedagogen, eftersom elever anses få bättre arbetsro avskilt, och det är accepterat av såväl eleven som övriga klassen. Den ena pedagogen uttrycker ändå en viss tveksamhet:

Det är viktigt att man tar hänsyn till situationen, stöd inom klassens ram är också bra. Viktigt att alla är flexibla (Ti1).

En senarelärare ansåg att specialpedagogens roll var mycket oklar för denna hade i nuläget nästan bara verksamhet med svensk-engelska i en större grupp, för övrigt kände han inte till hennes insatser. Däremot ansåg han den assistent som finns i klassen, till en elev med

funktionshinder, vara guld värd. Behovet för denne elev hade nämligen trappats ner, eleven kunde klara mer och mer på egen hand och därmed fick övriga elever i klassen tillgång till stöd från assistenten (Hö3).

Senarelärare (Hö4) poängterar handledarrollen som specialpedagogens viktigaste område, för lärarna behöver stöttas i sitt arbete med elever som är i behov av särskilt stöd. Flera av pedagogerna påpekar handledning som en betydelsefull funktion. I begreppet handledning lägger flertalet in tillhandahållande av arbetsmaterial och speciella hjälpmedel.

Pedagogerna önskar också få hjälp av specialpedagogen med upprättande av åtgärdsprogram, inte minst för att dessa ska kunna bli mer preciserade och förbättrade (Ti2).

Någon av informanterna framhåller att specialpedagogen skulle se till att alla tester och diagnoser blir utförda. En pedagog anser att diagnostisering låter som en sjukdom.

Kommentar: Informanterna framhåller relationens stora betydelse för att samspelet ska fungera mellan elev, pedagog och specialpedagog. Flertalet pedagoger har en positiv inställning till att stöd ges i klassrummet. Att barn skulle uppleva det negativt att behöva lämna klassen för att få mer stöd tycks inte förespegla pedagogerna eller att det skulle vara stigmatiserande. Flertalet pedagoger tycks inte ha upplevt att eleverna ifrågasätter stöd och hjälp utanför klassrummet, pedagogerna framhåller däremot att eleverna anses få bättre arbetsro där.

Någon uttrycker tveksamhet inför specialpedagogens roll som handledare, men flertalet pedagoger framhåller handledarrollen som betydelsefull. Pedagogerna efterlyser handfast och konkret hjälp med exempelvis tillhandahållande av material.

5.6 Värdegrund – verklighet – framtid

Flera av pedagogerna uttrycker omsorg om individen, omtanke och generositet som nyckelbegrepp även om de inte citerar läroplanen. Samtliga pedagoger menar att barnen ska bli respekterade och accepterade utifrån den de är. Förskolläraren menar att tempot inte behöver vara lika högt beträffande de yngre barnen och det ger större utrymme för pedagogen att se till varje barns behov utifrån barnets mognad och kompetens.

Ja för jag tycker att det är jätteviktigt att de känner att de duger (Fö).

Det är värdefullt att ha särskolan på samma skola som vår, alla lär så mycket av varandra och barnen tränas att acceptera olikheter (Lå2).

Senarelärare (Hö1) anser att i skolan ska alla barn få känna sig respekterade och ha rätt att vara den de är, samtidigt ska alla kategorier barn kunna tillgodogöra sig undervisningen och att den läggs på en nivå som är tillgänglig för alla elever. Denna pedagog bekräftar eleverna genom att alltid ge skriftlig respons på det de skriver. Dessutom uppmanar hon eleverna att skriva små brev på baksidan av prov till henne, om de får tid. Denna korrespondens uppskattas av en del elever.

Tidigarelärare (Me1) menar att de som har det särskilt tufft hemma behöver få det där lilla extra från läraren, som hjälper dem att känna sig värdefulla.

Man får titta till dem extra innan de kommer in och fråga, hur är det med dig? Hur har det varit? Det behövs egentligen inte så mycket, det behövs bara att jag har sett dem och att de blir lite bekräftade (Me1).

Flera pedagoger lyfter fram pedagogernas ansvar, att se och bekräfta eleverna. Några pedagoger anser elever uppvisar påtagliga brister när det gäller eget ansvar för sin inlärningsituation och försvarar för såväl klassen som för pedagogen (genom alla extra kontroller som pedagogen måste genomföra). Senarelärare (Hö1) menar att det åtgår mycket tid för dokumentation av såväl undervisningens innehåll som elevens frånvaro. Det är nödvändigt med mycket fasta rutiner för att det ska bli koncentration när undervisningen startar. Det är ofta stökigt ute i korridorerna. De har provsituationer nästan varje vecka, eftersom eleverna inte annars läser läxorna. Samme pedagog ger också exempel på hur hon tillvaratar elevernas livserfarenhet i samband med litteraturstudier i svenska.

Flera pedagoger anser att det är viktigt att vara en tydlig ledare och att skapa fasta rutiner så att eleverna vet vad som gäller. Det krävs uthållighet menar tidigarelärare (Me2).

Det gäller ju som pedagog att inte ge sig, man vet ju hur man vill ha det, att köra med raka linjer och klara regler framför allt. Att vara väldigt tydlig och mata på hela tiden även om det är hur jobbigt som helst, så brukar det bli bättre efter ett tag, bli en bättre stämning om man bara orkar stå på sig (Me2).

Flera pedagoger menar att vårdnadshavare uppvisar brister beträffande vilka skyldigheter som åligger dem. Skolan brister också med att klargöra vilka rättigheter elever och vårdnadshavare har när det gäller inflytande och påverkan. För att nå upp till en skola för alla anser tidigarelärare (Lå1) att åtgärdsprogrammen är bra när det gäller de svaga barnen, beträffande ansvarsfördelningen mellan hem och skola. Individuella planer för varje elev upplevs däremot som orealistiskt och väldigt jobbigt. Flera pedagoger har liknande uppfattning. Mer resurser till de svaga barnen eller färre elever per vuxen är andra önskemål. Gråzonsbarnen blir idag ofta utan extra stöd men skulle kunna prestera mer med stöd, om det fanns fler specialpedagoger på alla stadier.

Tidigarelärare (Me1) anser att föräldrarna behöver uppfostras och pekar på att det är föräldrarnas ansvar att barnen kommer till skolan pigga och mätta. Är barnens grundläggande behov tillfredsställda mår de bra och tolererar både olikheter och avhåller sig från taskigheter. Pedagogen har också en skyldighet att föregå med samma goda exempel. De elever som saknar trygghet hemma har läraren ett särskilt ansvar för, att ofta bekräfta dessa elever med små gester och omtanke. Samtliga pedagoger framhåller relationens stora betydelse. Senarelärare (Hö2) menar att det är viktigt att man kan skoja ibland, men också tydligt kunna avbryta och veta att nu är det allvar igen. Ibland kan det vara svårt att avläsa hur en tonåring har det, då de håller masken inför kamrater för att uppvisa konformitet inför kamraterna menar senarelärare (Hö1).

Pedagogens verklighet kolliderar med de olika motsägelsefulla rollerna och upplevs av flertalet som frustrerande. En pedagog talar om den stora friheten i yrket beträffande undervisningen, men inom andra områden är inflytandet begränsat. Tidigarelärare (Me2) anser att det skulle behövas fräschare lokaler, fler grupprum och mer resurser, fast begreppet är uttjat. Önskvärt vore att tre pedagoger hade ett gemensamt ansvar för två klasser, med cirka 20 elever i vardera. Det skulle vara idealiskt.

Pedagogen kan använda sin makt både på ett positivt och ett negativt sätt. Det råder delade meningar om huruvida det är pedagogen som har störst förmåga att påverka barns attityder eller om det är de tongivande eleverna i gruppen som fastställer agendan beträffande tolerans och syn på olikheter. Denna uppfattning framför de manliga pedagogerna (Me1, Me2, Hö2). Tidigarelärare (Me1) funderar över vad det beror på, om alla har samma värde i skola och samhälle, varför lyssnar vi inte lika intresserat på vad alla har att säga?

Nackdelar med att göra specialskolor är att man tappar dynamiken. Tidigarelärare (Me1) menar om man homogeniserar skolan för mycket så blir det fel. Fördelar med att ha särskoleelever inom grundskolan är främst att de andra eleverna kan öka sin förståelse för

olikheter, men pedagogerna anser att särskoleeleverna inte skulle få sina behov tillgodosedda inom den nuvarande grundskolan. Särskolan bör behållas. Senarelärare (Hö2) menar att det vore helt fel gentemot särskoleeleverna att utsätta dem för en miljö där de inte skulle må bra. Har eleven behov av särskola kan grundskolan inte klara av att möta de här barnen på ett värdigt sätt.

Jag förstår inte poängen, de är lika mycket värda men om man har behov av särskola så har man ju det. Det är allvarigare än så (Hö2).

Enstaka elever kan integreras men det beror mycket på individen själv och de övriga barnen om utfallet blir till fördel för den integrerade anser tidigarelärarna (Me1, Ti2). Pedagogerna ser barns olikheter som utvecklande på såväl individ som gruppnivå, men tidigarelärare (Me1) anser att det finns ekonomiska och administrativa hinder för att läroplanens mål ska kunna förverkligas för alla elever i den nuvarande formen.

Kommentar: Pedagogerna värnar om elevens rätt till acceptans beträffande olikhet, vilket överensstämmer med skolans värdegrund (Lpo 94). Betydelsen av att ge extra omsorg till elever som har det svårt hemma poängteras. Några pedagoger anser att såväl elever som vårdnadshavare brister i ansvarskänsla beträffande skolarbete. Följden blir att tidspressen hindrar pedagogen att kunna tillämpa demokratiska arbetsformer.

Några pedagoger reflekterar över begreppet makt utifrån vem eller vilka som är mest tongivande beträffande elevers attityder.

Pedagogerna anser att särskolan bör behållas, men det finns enstaka elever som med fördel kan integreras inom grundskolan.

5.7 Slutsatser

I vår undersökning har vi kommit fram till följande slutsatser, och vi tolkar dem utifrån det relationella och det kategoriska perspektivet.

Relationellt perspektiv:

- Att olikhet mer uppfattas som en tillgång än en svårighet
- Att dynamiken har stor betydelse för gruppen
- Att stöd företrädesvis ges inom klassens ram
- Att en öppenhet föreligger beträffande samarbete mellan pedagog och specialpedagog
- Att relationen mellan elev, pedagog och specialpedagog är av stor betydelse
- Att pedagogerna trivs med sitt yrke trots svårigheter att möta elevers olikheter

Kategoriskt perspektiv:

- Att det är lättare att undervisa homogena grupper
- Att vårdnadshavare spelar en avgörande roll beträffande elevers attityd och välbefinnande
- Att stöd utanför klassrummet inte uppfattas som stigmatiserande

6 Diskussion

Vårt syfte med undersökningen har varit att ta reda på hur några pedagoger inom grundskolan ser på barns olikheter. Vi ville ta reda på om dessa olikheter uppfattades som tillgångar eller om de snarare upplevdes som svårigheter. Tidigare studier har visat att specialpedagogens roll är otydlig och svag (Haug 1998, Persson 1997, 2001). Utifrån dessa studiers resultat ansåg vi det värdefullt att undersöka om våra informanter kunde bidra till att tydliggöra specialpedagogens roll då vi ser det som en viktig uppgift i vår nya yrkesroll att försöka överbygga hinder och vidga samarbetet mellan alla andra pedagoger och specialpedagogen.

Tillförlitligheten i vår undersökning anser vi vara relativt god då alla informanter utförligt besvarat intervjufrågorna, samt att alla tillfrågade deltagit i undersökningen fullt ut. Vi bedömde att vi skulle få ärliga svar även om informanterna fick huvudfrågorna i förväg, då vi själva önskat detta om vi skulle ha deltagit i en liknande undersökning. Även om pedagoger i allmänhet förväntas snabbt kunna besvara frågor som rör skolvärlden, så känns det ändå tryggare i intervjusituationen, om man har fått möjlighet att reflektera djupare omkring frågeställningarna i förväg. Vår undersökning bygger på ett fåtal intervjuer och det går inte att göra generella antaganden utifrån ett så litet urval. Vi tror att om intervjuerna kompletterats med deltagande observation hade tolkningen blivit något annorlunda.

Vi delade upp intervjuerna och utförde hälften av dem var. Det finns både för- och nackdelar med en sådan uppdelning. En aspekt, som talar för att vi borde genomfört intervjuerna tillsammans, är den trygghet som samarbete ger. En annan är, att två personer kan iakta mer än en, särskilt när det gäller gester och kroppsspråk. Avståndet mellan vårt eget boende och informanternas arbetsplatser var relativt stort och den tid vi hade till vårt förfogande var begränsad. Med hänsyn till informanternas och våra egna arbetstider kändes det ogenomförbart. Då intervjuerna delvis utformades som samtal blev de lite olika med betoning på huvudfrågor och följdfrågor. Informanterna vidareutvecklade olika mycket sina tankegångar och gav exempel från verkligheten.

Före undersökningens genomförande hade vi övervägt att använda oss av deltagande observation, som ett komplement. När intervjuerna genomförts ändrade vi uppfattning. Vi ansåg att informanterna kunde uppfatta det som att vi ville kontrollera verkligheten och den tid vi hade till förfogande påverkade oss också att avstå.

Våra informanter är verksamma inom såväl tidigare- som senareenheten. Kön fördelningen representeras av fem män och sju kvinnor, vilket gör att vi anser oss ha bredd inom det begränsade urvalet. Flertalet av pedagogerna har lång yrkeserfarenhet. Två tidigarelärare har en tydligare uttalad uppfattning än övriga beträffande hur skolan bäst ska möta barns olikheter. De förordar olika grupperingar såsom, skolmognadsklass, liten grupp med olika funktionshinder samt grupperingar för snabba och krävande elever. Pedagogerna anser att detta är till fördel för elevens optimala utveckling. Detta tolkar vi som att de brister och svårigheter som barnen har kompenseras av "more of the same," dvs. man tillför mer av det som utgör en del av problemet, i enlighet med Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobssons (2004) studie. De snabba och krävande eleverna hindras inte och kan vidareutvecklas i sin takt. Underförstått, innebär det att olikheter inte ses som möjligheter utan enbart som hinder, beträffande lärandet. Dysthe (2003) utgår från Dewey, Mead och Vygotskij, som anser att lärande sker i ett sociokulturellt sammanhang, där samspelet har en handlingsaspekt, en relationell aspekt och en verbal aspekt.

Persson (2000) menar att det är av stor betydelse hur vi ser på barns olikheter, om barn beskrivs som olika eller som bristfälliga. Han anser att det är en uppenbar skillnad mellan ett synsätt som utgår från att individens brister ska kompenseras och ett synsätt som betonar alla barns rätt till deltagande. Uttrycket normal används inte av någon av pedagogerna, ej heller

uttryckets motsats. Utifrån Faucaults teorier om begreppet normalitet och avvikelse finner vi att synen på uppdelning av barn i kategorier, exempelvis DAMP – barn, skolmognadsklass går att härleda från dessa teorier om avskiljande som en positiv särbehandling. Vi finner så många avvikelser som vi vill finna.

I det gemensamma ansvaret för eleverna är det viktigt att de pedagoger som arbetar tillsammans förstår elevernas problematik på samma sätt. Tillräckligt med tid för reflektion och samtal pedagogerna emellan är nödvändigt. En pedagog påpekar att det är viktigt att specialpedagogen inte har för stora grupper för elevernas bästa.

Det finns många uttalanden som visar på pedagogernas relationella synsätt. Elevers olikheter uppfattas mer som tillgång än som svårighet, särskilt av pedagoger som har egen erfarenhet av hela spektrumet av olikheter. Pedagogerna framhåller dynamiken i gruppen som väsentlig, i enlighet med Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) beträffande skolans värdegrund och uppdrag. Några pedagoger menar att såväl särskoleelever som övriga elever har mycket att ge och lära av varandra, i enlighet med Vygotskijs (1995) tankar om att barnet i samarbete med vuxna eller andra mer kompetenta kamrater kan prestera mer än de kan på egen hand. Dysthe (2003) menar utifrån Dewey, Mead och Vygotskij att samspelet har en handlingsaspekt, en relationell aspekt och en verbal aspekt och det är i detta samspel som lärandet sker.

Vi finner att pedagogerna utgår från att alla elever har samma värde vilket kommer till uttryck i uttalanden om att alla lär av varandra. Pedagogerna kan vara den som lyfter fram olikheter som resurser i gruppen men eleverna kan också lära pedagogerna att se hur elevernas egna kvaliteter utvecklar gruppen, såväl kognitivt som socialt. Detta är i överensstämmelse med Vygotskijs (1995) teorier om utvecklingszoner. Pedagogerna anser att toleransen ökar och motverkar därigenom rasism och mobbning, vilket i förlängningen ökar barnens empatiska förmåga. Att skolan hålls samlad är helt i enlighet med Deweys tankar om att varje individ ingår i mångfalden och därigenom får sitt värde, varje individ har något att ge som någon annan saknar. (Dewey, 1973; Hartman, Roth & Rönnström 2003).

Undervisningen ska bedrivas i demokratiska former enligt Läroplanen (Lpo 94, Utbildningsdepartementet, 1998). Vi finner, med stöd i denna undersöknings resultat att det kan vara svårt att tillämpa, med tanke på krav på måluppfyllelse, tidsbrist och elevers oförmåga att ta ansvar. En senarelärare anser att det åtgår mycket tid för kontroller. Några svårigheter som pedagogerna framhåller är att å ena sidan bejaka elevens rätt att utvecklas i egen takt, å andra sidan att alla elever bör nå målen i år 5 och år 9. Dilemmat uppstår då pedagogerna dels har krav på elevens måluppfyllelse och dels en strävan utifrån Läroplanen att bejaka elevers olikheter.

Det relationella perspektivet märks såväl hos pedagogerna som jobbar med de yngre, som hos pedagogerna som arbetar med de äldre barnen. Dilemmaperspektivet kan också skönjas hos exempelvis senarelärarna. Å ena sidan bejakas elevens olikheter, men å andra sidan bedöms de utifrån betygskriterier, över eller under godkänd nivå när det gäller förmåga och prestation.

Pedagogerna tolkar inte svårigheter med att nå upp till målen enbart som en resursfråga, i form av ökat stöd från speciallärare/specialpedagog, utan betonar istället svårigheter beträffande elevers beteende. Detta är inte specifikt för vår undersökning utan framkommer även i Tidemans m.fl. (2004) studie. Persson (1998) m.fl. anser att det kategoriska perspektivet är det vanligaste men vi kan inte finna att det är så klart uttalat bland våra informanter.

Flera pedagoger värdesätter specialpedagogen som handledare, samt önskar hjälp med konkret material. Pedagogerna visar en öppenhet för att specialpedagogen ska arbeta inom klassens ram, vilket är i enlighet med Salamancadeklarationens påståenden (SOU, 1997; Svenska Unescorådet, 1997). Några av pedagogerna betonar relationens stora betydelse. De

menar att den är A och O, när det gäller såväl pedagogernas förmåga att samarbeta som elevens acceptans av specialpedagogiskt stöd.

Cooley (1981) påtalade stämpningsrisken vid segregerad undervisning. I Jönsson och Tvingstedts (2002) studie framkommer det att samtliga elever som befann sig i förpuberteten upplevde det som stigmatiserande att behöva lämna klassrummet för att få specialpedagogiskt stöd. Däremot har pedagogerna i vår undersökning inte märkt att eleverna upplever det negativt att få stöd utanför klassens ram.

Vi tror i enlighet med Skrtic (1991) att traditionen på skolan är av betydelse för hur stödet utformas. I Skolverkets granskningsrapport (1998, nr 160) framkommer att modellen att ge stöd utanför klassrummet är det arbetssätt som alla tjänar mest på. Denna uppfattning överensstämmer inte med vad Salamancadeklarationen (SOU, 1997; Svenska Unescorådet, 1997) eller Emanuelsson (2000), Haug (2000) och Persson (1998) proklamerar. När eleven får stöd utanför klassrummet ser man individen som problembärare och man bortser från elevens värde och betydelse i klassen. Haug (2000) framhåller att det är skolan som måste utformas så att den passar för alla barn. Utifrån ett demokratiskt deltagarperspektiv finner vi i enlighet med Emanuelsson (2000) att det är majoriteten som dikterar villkoren för gemenskapen.

En pedagog anser inte att klasslärarna fungerar som "gate keepers," vilket andra studier visat, utan menar att det är enbart elevens behov som styr hur stödet utformas. En intressant tanke framförs av en pedagog beträffande elever med "beteendeproblem". Han anser att om eleven ibland får stöd utanför klassrummet kan denne lättare accepteras av klassen och får delta i gemensamma rastaktiviteter om klassen får andrum emellanåt på lektionerna, på så sätt kan alla gynnas och eleven blir inte utstött ur kamratkretsen.

På den ena senareenheten menar pedagogerna att det vållar problem för såväl elever som pedagoger när tidigareenheten tillämpat stöd enligt liten grupp- modellen och denna form förändras när eleven kommer till senareenheten. Detta menar vi tyder på att skolan inte är mogen att hantera denna problematik. Vi tror inte att det finns tillräckligt med kunskap inom detta område vare sig bland pedagoger eller på ledningsnivå. En pedagog säger att "de kommer inte in i gänget, de blir ignorerade" (Hö3). Vi menar utifrån Foucault (1982) och Helldin (1997) att elever som avskiljs från klassen upplever sig som delade inom sig själva. De känner sig utanför gemenskapen trots att de nu fysiskt befinner sig inom gemenskapen. Eleven åstadkommer uppdelningen inom sig själv med stöd av händelser i omgivningen. Helldin (1997) drar slutsatsen att det finns metoder, dolda eller uttalade, inom skolorganisationen som bidrar till att forma individer till att uppleva sig som avvikare.

Persson (2001) menar att det skett en stor förändring mellan den föregående och den nuvarande läroplanen beträffande människosyn och kunskapssyn. I Lgr 80 (Regeringen) betonas att barn är olika när de kommer till skolan och att skolan inte ska sträva efter att göra dem lika. Det ligger en innebördsförskjutning mellan formuleringarna, eleverna ska ges möjlighet att uppnå och eleverna ska ha uppnått. Det innebär för vissa elever att trots hårt arbete blir de inte lika de andra när de inte når läroplanens mål. Skolan har därför ett särskilt ansvar för dessa elever att öppna upp för ny kunskap och vara villiga att förändra och bryta gamla etablerade mönster.

De förändringar som skulle behöva genomföras om avskiljning från klassen inte även fortsättningsvis ska vara det vanligaste, är ökad kunskap samt förändring av organisation. Det är inte den ensamme pedagogen med 25 olika barn som kan eller ska åstadkomma detta. Tid för reflektion utifrån den forskning och kunskap som är tillgänglig inom det specialpedagogiska området måste spridas och bli allmänt känd bland såväl pedagoger som skolledning och politiker, anser vi. Vi tror inte heller att det är specialpedagogen som ensam kan klara av att förändra väl etablerade system. Däremot tror vi att om de som har såväl politisk som ekonomisk makt börjar intressera sig för vad som sker med barn och ungdomar

som ställs utanför samhällsgemenskapen, i ett längre perspektiv, först då kan en förändring ske.

Vi vet också från tidigare studier (Persson 1998, Skrtic, 1991) att de professionella som har makt sällan är villiga att släppa den ifrån sig om det innebär försämringar för den egna gruppen. Foucault (1982) anser att makt är inte något man har utan något man utövar.

Pedagogerna upplever stress i arbetet och att arbetsbördan har ökat under senare år, i likhet med resultat från Brynolfs (2000) studie. Vi tror att den snabba förändringstakten i samhället i stort, påverkar såväl pedagoger som barn och föräldrar. Normell (2002) hänvisar till den sociologiska termen "modernitetens reflexivitet" vilken bl.a. kännetecknas av att fasta värden och sanningar ifrågasätts och förkastas. Ett annat kännetecken är att effektivitet och flexibilitet förväntas av alla. Många har svårt att finna egen trygghet i sitt inre och lider av skam och skuld känslor då de inte lyckas bemästra sina liv så framgångsfullt som alla förväntar sig.

Pedagogerna understryker föräldrarnas viktiga roll i det här sammanhanget. Allt ifrån att de ser till att barnen kommer till skolan i tid, mätta och utsövda, till att de intresserar sig för deras liv under och efter skoldagen. De föräldrar som inte orkar eller klarar av sitt föräldransvar, överlåter på så sätt ett större och tyngre ansvar till pedagogerna, övriga barn samt skolläningen.

Vi tror utifrån våra informanters svar, samt tidigare undersökningar (Brynolf, 2000; Ogden, 1991) som vi hänvisat till i vår studie beträffande pedagogers upplevelse av barn med socioemotionella störningar, att det framför allt är det ökade fostransansvaret som pedagoger idag alltmer tvingas ta, som upplevs som svårast. Ett tydligt ledarskap krävs i skolan vilket bekräftas av Persson (1998), som anser att läraren är den som dirigerar föreställningen och håller kaos borta. Detta framkom även i Hellstens (2000) studie. Det är inte barns olikheter i sig som är problemet för pedagogerna, snarare bristande föräldraomsorg och fostran tillsammans med ökade kunskapskrav för alla elever inom grundskolan. Vi upplever att våra informanter är både intresserade och engagerade i sina elever, att de använder sig av sin livserfarenhet i sin profession och att de fortfarande trivs med sitt yrkesval. Pedagoger visar att elevers livsvärld utanför skolan är av betydelse, vilket Hellstens studie ej visar på.

Vår slutsats blir att om specialpedagogers kunskap efterfrågas på såväl individ-, grupp- och organisationsnivå, om tid för reflektion avsätts ute på skolorna och problematiken lyfts till att hamna där den hör hemma, nämligen på samhällsnivå, kan etablerade mönster förändras och nya perspektiv öppnas. Vi tror att de maktstrukturer som finns inom skolan och som företräds av olika yrkesgrupper förblir oförändrade, så länge det inte finns en samsyn på elevers olikheter, och hur dessa olikheter påverkar gruppen och pedagogen. Vi har en mun men två öron, kanske för att vi borde ge lyssnandet större utrymme? Både barn och vuxna behöver få känna sig värdefulla och delaktiga i gemenskapen i skolans värld. Alla pedagoger kan känna sig värdefulla i enlighet med Deweys syn att alla har något att tillföra i en gemenskap (Hartman m.fl., 2003). Arbetslaget är en demokratisk arbetsform där alla har möjlighet att uttrycka sin mening. Demokrati är meningsutbytets livsluft. Pedagoger lär av varandra i samspelet enligt Mead (1976) och denna process pågår hela livet. Pedagogen som ställde frågan "varför lyssnar vi inte lika intresserat på alla om alla har samma värde?" är väl värd att fundera på.

Då vi påbörjade våra specialpedagogiska studier saknade vi kunskap om vad begreppet "metaspråk" innebar. Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) hänvisar i sin studie till olika forskningsprojekt som visar att lärare i allmänhet inte har tillgång till ett metaspråk d.v.s. de har inte gemensamma teorier och modeller om barns lärande, om kunskaper och värden. De menar att tid inte avsätts för att ge lärare sådan kunskap.

Utifrån detta synsätt och enligt Bulmer (1986) är det nödvändigt med teorier. För att samhällsforskningen ska kunna utvecklas och förstå eller förklara den sociala verkligheten bör ett ömsesidigt beroendeförhållande råda.

Vi anser att det skulle vara intressant utifrån studiens syfte och resultat att få delta i ett projekt över tid där pedagoger av olika slag gavs möjlighet att utveckla sitt metaspråk, såväl som att pröva nya organisationsformer för att om möjligt kunna förverkliga ”en skola för alla”. May (2001) menar att samhällsforskning är en utmaning från två håll, gentemot praktiker och idéer. Han anser att reflekterandet är betydelsefullt när forskarna ägnar sig åt samhällsteori och samhällsforskning. May anser vidare att ett enda avgränsat tankesystem inte kan förklara hela vår sociala värld.

6.1 Sammanfattning och slutord

Vi inledde vår studie med en vision. När du *duger* i andras ögon utan att vara ”godkänd” trots dina brister *vill du arbeta* för det skänker glädje och *tillförsikt*. Då får du vara en gren som hör ihop med de andra grenarna i trädet. Där får alla sin näring genom samma rot, samma luft och som gör att trädets krona blir *mänsklighetens hopp* om en framtid utan *fängelser*. Visioner brukar ha svårt att landa i verkligheten men utan visioner sker inga förändringar av etablerade system.

Efter att ha sett Philiberts prisbelönta film ”Att vara och ha” blev Salamancadeklarationen något mer än en rad vackra ord som 92 regeringar undertecknade 1994, där en samsyn världen över diskuterades angående integrerad skolgång för alla barn. Filmen inspirerade oss att undersöka hur några svenska pedagoger verksamma inom grundskolan, såg på barns olikheter. Vi ville undersöka om olikheterna upplevdes som hinder eller som tillgångar i deras pedagogiska arbete. Vår intention var också att finna vägar för ökad förståelse mellan specialpedagogen, eleverna och övriga pedagoger, därav studiens syfte.

Den politiska intentionen har varit en skola för alla, en sammanhållen skola med likvärdiga möjligheter till lärande för alla, de lika värda och viktiga eleverna. Denna intention är väl dokumenterad i såväl styrdokument för grundskolan som i betänkandet från Lärarutbildningskommittén LUK (99).

Tvärtemot denna intention fann Tideman, Rosenqvist m.fl., (2004) i sin studie att den svenska grundskolan i stället präglades av ökande diagnostisering av avvikelser och en därpå följande kategorisering av elever där resultatet blev en mer segregerad skoldag.

Utifrån syftet, problemformuleringen och litteraturgenomgången belyste vi begreppet olikhet ur olika synvinklar. Vi inledde litteraturgenomgången med en historisk tillbakablick av segregering av skolformer fram till skolans nuvarande uppdrag. Vi belyste därefter olika faktorer som vi ansåg kunde påverka och inverka på pedagogers syn på barns olikheter och vi avslutade litteraturgenomgången med specialpedagogens roll.

I det tredje kapitlet belyste vi begreppet olikhet/utanförskap utifrån teoretiska perspektiv. Vi inledde med Foucault, som anser att galenskap finns i var och en och skillnaden mellan de avvikande och oss andra är skenbar och socialt konstruerad.

Det sociokulturella lärandets betydelse belyste vi utifrån föregångarna Dewey, Mead och Vygotskij. Utifrån dessa teoretiker har det sociokulturella perspektivet, som utgår ifrån det sociala och kulturella sammanhanget, fått ökad genomslagskraft beträffande mänskligt lärande och utveckling.

I metoddelen motiverar vi varför vi valt att göra en kvalitativ forskningsintervju, vilka som ingår och hur den utformades. Vi förklarar vilka förfaringssätt vi tillämpat för att få en god tillförlitlighet och trovärdighet, samt vilka etiska överväganden vi gjort. Vi beskriver vårt urval och att vi har en väl avvägd spridning beträffande kön och yrkeskategorier.

Avslutningsvis beskriver vi hur vi genomförde intervjuerna och hur vi därefter bearbetade materialet. Utifrån syftet och problemformuleringen utkristalliserades sex rubriker, som belyser pedagogernas syn på olikhet samt faktorer som påverkar pedagogernas gemensamma ansvar för eleverna. I analysen redovisar och kommenterar vi de intervjuades svar, beträffande hur de ser på begreppet olikhet. Analysen avslutas med de slutsatser vi kunnat dra av resultaten.

Vi fann att flertalet av pedagogerna uppfattar olikhet mer som en tillgång än en svårighet. Denna uppfattning skilde sig från resultatet av studien som redovisades i Tideman, Rosenqvist m.fl., (2004). Olikheter upplevs ge dynamik i gruppen men homogena grupper anses samfällt vara lättare att undervisa i. Vi vet inte vad pedagogerna avser med begreppet homogena grupper, men vi tror att de syftar på, att vara på samma nivå kunskapsmässigt. Är det lättare att undervisa en grupp barn där alla har socioemotionella störningar? Sätter vi barnet i centrum i så fall? Det kunde utgöra en ny intressant uppgift att forska kring.

Pedagogerna upplever inte att det skulle vara stigmatiserande för eleven att få stöd utanför klassen, vilket motsäger andra studiers resultat som vi hänvisar till i studien.

Föräldrarnas betydelse och ansvar anses ha stor inverkan på elevens välbefinnande och påverkar elevens förmåga till acceptans av olikheter inom klassens ram.

Vi fann att specialpedagogen har goda möjligheter att vara en brobyggare mellan såväl elever som övriga pedagoger men det är relationen mellan dessa, som är den avgörande faktorn om samarbetet ska bli fruktbart.

Vi tror att om fler som är verksamma inom skolans värld kan ta till sig exempelvis Deweys helhetssyn att mångfalden är förutsättningen för livet och i all utveckling har mångfalden ett eget värde, så seglar trots allt, vår vision inte helt i det blå.

*Det faller dig inte in att tycka
att hela ängen är mindre vacker
därför att små och svaga blommor
växer sida vid sida
om större och grannare.
Varför tycker vi inte att det ska vara lika självklart
att människor får växa upp
sida vid sida
fastän de är olika rustade.*

Karin Stensland Junker

Referenser

- Atterström, H. & Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1994). *Skolkultur, lärare och skolledare*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 118). Uppsala Universitet: pedagogiska institutionen.
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Brynolf, M. (2000). *Faktorer som påverkar skolutveckling*. Kristianstad: D-uppsats vid Kristianstad Högskola.
- Bulmer, M. (1986). The role of theory in applied social science research. I Bulmer, M., Banting, K., Blume, S., Carley, M. & Weiss, C. *Social Science and Social Policy*. London: George Allen & Unwin.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm. Lärarförbundets Förlag.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward A. (Eds.) (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J. & Skidmore, D. (1998). *New directions in special needs*. London: Bibbles Ltd, Guildford and King's Lynn.
- Cooley, Ch. (1981). *Samhället och individen*. Göteborg: Korpen.
- Cullberg, J. (1983). *Kris och utveckling*. Lund: Natur & Kultur.
- Cullberg, J. (2003). *Kris och utveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2002). *Vägval och växande: Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1975). *Moral principles in Education*. Center for Dewey Studies, Southern: Illinois University at Carbondale.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Foucault, M. (1973). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Aldus, Serien:388.

Foucault, M. (1982). The subject and Power. I Dreyfus & Rabinow, 208 – 226. *Michel Foucault Beyond Structuralism and Hermeneutics*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Grundskoleförordningen, SFS 1994: 1194.

Hartman, S. Läraren från Oil City – inför det nyväckta intresset för John Dewey. Hartman, S., Roth, K. & Rönström, N. (2003). *John – Dewey – om reflektivt lärande i skola och samhälle*. s. 7-31. Stockholm: HLS Förlag.

Hartman, S., Roth, K. & Rönström, N. (2003). *John – Dewey – om reflektivt lärande i skola och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag.

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

Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett problem. En historisk analys av avvikelse och segregation*. Stockholm: HLS Förlag.

Hellsten, J-O. (2000). *Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt – en studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är*. Uppsala: University Library.

HSFR. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.

Jensen, L., & Ohlsson, I. (1991). *Integrering av särskoleelever i grundskolan. Hur fungerar det?* Högskolan Kristianstad: Pedagogisk metodisk utveckling. Serie A, Nr 121.

Jönsson, A. & Tvingstedt, A-L. (2002). *Elever i svårigheter. Delrapport 2: Elever berättar om sin skolvardag*. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.

Kuhn, T. (1971). *The structure of scientific revolutions*. USA: The university of Chicago.

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

LUK 99 (SOU 1999:63). *Att lära och leda. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm : Utbildningsdepartementet.

Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel*. Lund: studentlitteratur.

Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagogen – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.

May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Mead, G. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos Förlag.

- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenfalk, K. (2004). *Etik i princip & praktik*. Fälth & Hässler, Värnamo 2004.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Norstedts Svenska Ordbok. (1990). Göteborgs Universitet: Norstedts Förlag.
- Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik. Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan. En studie om förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. Andra omarbetade upplagan. Specialpedagogiska rapporter nr 4. Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter nr 11. Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Roth, K. John Deweys holistiska experimentalism. Hartman, S., Roth, K. & Rönström, N. (2003). *John Dewey – om reflektivt lärande i skola och samhälle*. s. 95 – 116. Stockholm: HLS Förlag.
- Skolverket. (1996). *Bilden av skolan. Skolverkets rapport, 100*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket och Liber distribution.
- Skolverket. (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport nr 160*. Stockholm Liber.
- Skolverket. (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier 2000*. Västerås: Fritzes.
- Skolverket. (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar .Regeringsuppdrag om särskolan. Dnr 2000:2037*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2002). *I särskola eller grundskola? Integrering Kvalitet Föräldrainflytande. Skolverkets rapport nr 216*. Stockholm: Liber.
- Skrtic, T. (1991). *Behind Special Education*. Denver: Love Publishing Company.
- SOU. (1998). *FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan*. Slutbetänkande av utredningen om funktionshindrade elever i skolan. SOU 1998:66. Stockholm: Utbildningsdepartementet och Fakta Info Direkt.
- Svedberg, L. Zaar, M. (1993). *Boken om pedagogerna*. Liber utbildning AB: Stockholm.

Svenska UNESCO –rådet. (1997). *Salamancadeklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Stockholm: Regeringskansliet.

Säljö, R. (2003). *Lärandet i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tideman, M. (1998). *I gränslandet mellan särskola – intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade*. Högskolan Halmstad: Wigforsinstitutet.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad Tryckeri AB.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1969). Lgr 69. *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.

Utbildningsdepartementet (1980).Lgr 80. *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.

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

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Tidskrifter

Emanuelsson, I. (2000). Hotet mot en skola för alla. *Pedagogiska magasinet*, 11, s.16 – 22.

Haug, P. (2000). Bryt etablerade föreställningar. *Pedagogiska magasinet*, 11,s.29 –34.

Persson, B. (2000). Galenskapen finns i var och en. *Pedagogiska magasinet*, 11, s. 48 – 51.

Skrtic, T..M. (1986). The crises in special education knowledge: a perspective. *Focus on exceptional children*, Vol. 18, No 7, p. 1 – 16.

Vestre, S.E. (1976). Laer i 70-årenes skole. *Vår skole*. (Norsk Skoleblad, 5/1981).

Film

Philibert, N. (2002). *Att vara och ha - en lovsång till livet. (Etre et avoir)* DVD: Kategori:Dokument World Cinema.

Intervjuerna inleddes med att informanterna fick berätta om en vanlig skoldag.

Intervjufrågor

1. Vad lägger du in i begreppet olikheter?
2. Hur ser du på alla pedagogers gemensamma ansvar för eleverna?
3. Vilken roll har specialpedagogen i detta arbete?
4. Vad lägger du in i begreppet "en skola för alla"?