

Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan?

Daniel Östlund

Inledning

För lärare i grundsärskolan och träningskolan har villkoren för att undervisa, och därmed också karaktären på arbetet, förändrats. I takt med att kunskapsbegreppet tillsammans med ökade krav om dokumentation blivit alltmer centralt för såväl skolans inre arbete (Skolverket, 2010a; Skolverket, 2011) som i utbildningspolitiken, har också diskussionen om utbildade, behöriga och legitimerade lärare aktualiserats. I anslutning till behörighetsdiskussionen har en speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning införts, vilken fr.o.m. 2015 är en förutsättning för att undervisa inom grundsärskola och träningskola. Idén om att utbilda speciallärare med inriktning mot olika former av funktionsnedsättningar har i Sverige traditioner som sträcker sig tillbaka till 1800-talet (Brockstedt, 2000; Domfors, 2000; Nordström, 1968; Bladini, 1990).

På forskningsfronten har perspektiven förflyttats under en tjuugoårsperiod, från att betrakta specialpedagogiken från kategoriska utkikspunkter till att se specialpedagogiska problemställningar som relationella angelägenheter (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) och som dilemman (Tetler, 2000; Nilholm, 2003). Nya förklaringsmodeller i förhållande till funktionsnedsättningar har antagits och på ett övergripande plan kan det sägas att vi gått från medicinska förklaringsmodeller till mer sociala- och interaktionistiska förklaringsmodeller (Shakespeare, 2006).

Parallellt med övergripande förändringar i styrdokument på både ett internationellt (FN:s standardregler, 1995; Unesco, 1995; WHO, 2001) och nationellt plan

genom Lgr 11 (Skolverket, 2011) och att nya perspektiv och förklaringsmodeller i förhållande till funktionsnedsättningar har antagits, visar statistik från Skolverket (1999; 2005; 2010b) att andelen tjänstgörande lärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning inom grundsärskolan inklusive träningskolan har minskat. Utbildningsnivån bland lärare som tjänstgör inom grundsärskolan och/eller träningskolan, sett till pedagogisk grundutbildning, har under de senaste 10 åren varit relativt konstant och ca 85-88 % av lärarna har en pedagogisk grundexamen (Skolverket, 2010; Skolverket, 2011). Andelen lärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning har däremot, utifrån Skolverkets officiella statistik minskat från 57 % (1999) till 42 % (2005) och till 37 % (2010b), dvs. en minskning om 20 procentenheter hittills under 2000-talet.

Under våren 2011 fattades det beslut dels om legitimation och nya behörighetsregler för lärare (SFS 2011:326) och dels om att tillfoga ytterligare fyra inriktningar (SFS 2011:186) inom speciallärarutbildningen till de två tidigare med språklig och matematisk inriktning, vilka inrättades 2008 (SFS 2008:132). För lärare inom grundsärskola och träningskola innebär reglerna att de, oavsett inriktning i sin grundläggande lärarexamen, även behöver en speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning för att betraktas som behöriga och få undervisa inom grundsärskolan och erhålla lärarlegitimation. En mindre undersökning vilken omfattade ca 300 lärare, visar att de nya behörighetskraven medfört att ungefär 80 % av lärarna inom grundsärskola och träningskola inte har utbildning som motsvarar de nya kraven beträffande behörighet (Lärarnas tidning, 2011). Under läsåret 2010/2011 arbetade ca 4600 lärare inom grundsärskola och träningskola och mot bakgrund de skärpta behörighetsreglerna (SFS 2011:326) förväntas en stor andel av dem att på olika sätt behöva komplettera sin utbildning så att den motsvarar de nya kraven.

Ur de olika perspektiven framträder grundsärskolan inklusive träningskolan som en verksamhet vars villkor förändrats mycket och som kräver att de verkssamma lärarna har andra kompetenser än de som tidigare krävdes. En central fråga i sammanhanget är hur och med vilket innehåll den nyinrättade speciallärarutbildningen med inriktning utvecklingsstörning ska kunna möta de förändrade villkor som grundsärskolan och träningskolan ställts inför?

I kapitlet görs några nedslag i tidigare speciallärar- och specialpedagogutbildningar med inriktning utvecklingsstörning (och dess föregångare) med fokus på innehåll och framträdande perspektiv i utbildningarna. Som underlag har tidigare forskning och några utbildningsplaner från tidigare utbildningar vid Malmö högskola använts. Utgångspunkten är snarare att visa på tendenser och perspektiv genom några exempel än att ge en fullständig utbildningshistorik.

Speciallärare med inriktning utvecklingsstörning: utbildningens rötter och framväxt

Idén om att skapa en utbildning för lärare som skulle ha kompetens för att undervisa inom den dåtida sinnesslöundervisningen lades på ett mer officiellt sätt fram runt 1870 i samband med bildandet av *Föreningen för sinnesslöa barns vård* (FSBV) i Stockholm. Inspirerade av den internationella rörelse, som hade sin grund i t.ex. frökarna Whites verksamhet i Bath i England, Guggenbühls anstalt i Abendberg i

Schweiz och Johan Kellers skola för döva i Köpenhamn (Rosenqvist, 2007a), hade man på några orter i Sverige i mindre skala börjat anordna undervisning för barn och unga med funktionsnedsättningen utvecklingsstörning (Söder, 1981). När dessa skolverksamheter började ta emot fler och fler elever uppstod ett behov av att utbilda lärare som kunde verka inom sinnesslöundervisningen. Några år tidigare hade Sophie Wilkens antagit ”tvenne yngre fruntimmer” som skulle genomgå utbildning för arbete inom Wilkens skolverksamhet i Karlskrona. Wilkens utbildningsprojekt fick dock ingen fortsättning och det dröjde fram till 1875 innan FBSV startade ett seminarium för lärarinnor. Det första utbildningsförsöket fick avbrytas pga. bristande ekonomi, men genom statliga anslag kunde utbildningen återupptas 1878 och seminariet antog två lärarinnestuderande och ytterligare en studerande som utbildades till sköterska (Nordström, 1968; Brockstedt, 2000).

För beredande af lämpliga lärarkrafter vid idiotundervisningen har sedan 1878 vid skolan för sinnesslöa barn i Stockholm varit inrättadt ett seminarium, med numera plats för åtta elever, hvilka genomgå en tvåårig såväl teoretisk som praktisk utbildningskurs. Seminariet underhålles af staten, för en årlig kostnad af 9,500 kr (Rappe, 1901, s. 286).

För att bli antagen till lärarinneseminariet krävdes att de studerande hade genomgått småskollärover utbildning, högre kvinnligt läroverk eller hade examen från realskola samt hade några års praktisk erfarenhet från sinnesslöundervisningen. I princip hade alla de sökande gjort praktik på någon sinnesslöanstalt innan de sökte sig vidare till FSBV:s lärarinnerutbildning. Under de första åren antogs två studerande per år, vilket sedan utökades i omgångar. Fr.o.m. 1897 antogs fyra studerande per år, efter 1917 utökades seminariet med ytterliga två platser och sex studerande per år antogs och med start 1937 utökades utbildningsplatserna till åtta studerande per år. Det var alltså en tämligen exklusiv skara, sett till antal examinerade lärarinnor, som under den beskrivna tidsperioden utbildades vid seminariet (Nordström, 1968; Brockstedt, 2000). Till seminariet antogs endast kvinnor och det dröjde fram till 1940-talet (Grunewald, 2008) innan män fick tillträde till utbildningen – att bara kvinnor kunde antas till utbildningen verkar ha varit en del av en pedagogisk strategi med utgångspunkt i rådande föreställningar och konstruktioner av genus:

De flesta anstalterna förestås af kvinnor, och all undervisning, utom i gymnastik och träslöjd, gifves af kvinnor, då i Sverige kvinnan till följd af sitt mildare och tåligare sinnelag anses lämpligast vid idiotundervisningen, hvilken just pröfvar dessa egenskaper (Rappe, 1901, s. 286).

Utbildningen var under lång tid upplagd som en internatutbildning som innebar att de studerande bodde på skolan och under sitt andra år tillbringade de tre dagar per vecka tillsammans med någon av skolans klasslärare genom ett sorts lärlingssystem där den studerande kontinuerligt fick följa sin handledare, men även fick leda egna undervisningspass som handledaren sedan kritiserade. Inom ramen för FSBV:s verksamhet anordnades även fortbildningskurser för lärarinnor som arbetade med sinnesslöundervisning, men som inte hade genomgått den formella utbildningen (Brockstedt, 2000).

Utbildningen byggde under de första åren på teoretisk orienterade del och en praktiskt orienterade del. De teoretiska avsnitten handlade om *allmän pedago-*

gik och metodik, idiotpedagogikens teori och historia med särskilt avseende på den svenska idiotundervisningens utveckling samt de allmänna grunderna för hälsoläran tillämpad på barnåldern (Nordström, 1968, s. 286).

Den praktiska kursen var omfattande och innehöll moment som auskultation i idiotskolans samtliga stadier, egen undervisning, genomförande av prov, deltagande i handarbete och gymnastik och dessutom ansvar för tillsynen av eleverna på deras fritid. De studerande förväntades även att skaffa sig erfarenhet av sköterskearbete vid idiotskolan. Efterhand formaliserades utbildningen och timplaner togs fram som reglerade utbildningen. I timplaner från verksamheten (Nordström, 1968) anges att de studerande under sitt första år på seminariet hade en timplan som omfattade 974 timmar där ”teoretiska ämnen (kristendomskunskap, pedagogik och modersmålet) upptog 89 timmar, kvinnlig slöjd 350, träslöjd och borstbinderi 130, huslig ekonomi, gymnastik och musik 153 samt hospitering i övnings-skolan 62 timmar” (s. 288). Inom ramen för de 974 timmarna ingick även praktik inom kvinnlig slöjd och träslöjd om sammanlagt 190 timmar.

Enligt den examensordning som inrättades fr.o.m. 1898 skulle de studerande examineras både genom skriftliga och muntliga prov i t.ex. kristendomskunskap, allmän undervisningslära, undervisning och uppfostran som rörde sinnesslöhetens orsaker och verkningar, hälsolära och i handarbete och slöjd (Brockstedt, 2000).

Rappes bok ”Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning” från 1903, författade utifrån erfarenheter gjorda främst under två decennier på 1800-talet, utgjorde fram till 1950-talet en central utgångspunkt i lärarinneutbildningen (Brockstedt, 2000). Rappes pedagogiska ansats var starkt inspirerad av Edouard Séguin och byggdes framförallt kring uppfattningen att barnens sinnen behövde stimuleras och att stimulering av barnens sinnen skulle föra med sig att de blev mer mottagliga för teoretiska ämnen som läsning, skrivning, räkning och kristendomskunskap. Mellan lärarinneutbildningens examensförordning och den timplan som eleverna undervisades efter fanns en tydlig relation och de studerande i lärarinneutbildningen läste främst ämnen som också återfanns i elevernas utbildning. Slöjdämnet verkar ha haft en särskilt framskjutet plats i både lärarinneutbildningen och sinnesslöskolans timplan:

Erinras må, att Sverige är det första land, där handarbetet användts i pedagogiskt syfte. Detsamma har, och med stor framgång, skett äfven beträffande idioterna, af hvilka de flesta visat sig mycket mottagliga för denna undervisning-ett förträffligt utvecklingsmedel vid deras uppfostran (Rappe, 1901, s. 286).

Utbildningen i seminarieform som FSBV förestod och finansierade genom statsbidrag och privata donationer pågick från 1880-1959. Det var emellertid först efter 1944 då lagen om obligatorisk undervisning för bildbara sinnesslöa (SFS 1944:477) började gälla som ett större antal studerande antogs varje år, för att möta den stora ökningen av elever till sinnesslöundervisningen. Eftersom Slagsta seminarium under första halvan av det förra seklet i princip försörjde alla Sveriges sinnesslöskolor, och senare särskolor, med lärare fick Rappes pedagogiska ansats, Slagsta-pedagogiken, ett stort genomslag (Nordström, 1968; Brockstedt, 2000).

Den tidiga utbildningen som gavs genom FSBV syftade till att på ett övergripande plan ge de blivande lärarna kunskaper som kunde användas för att ge elev-

erna ett yrke som efter avslutad skolgång kunde praktiseras på arbetshemmen. Detta perspektiv blir särskilt framträdande i lärarinneutbildningen genom att dess stora inslag av praktiskt orienterade ämnen som skulle användas för att kunna utbilda eleverna ”från tärande till närande medborgare”. Det kan sägas att innehållet i utbildningen för elever och för de blivande lärarna i många avseenden var relativt synkront.

Speciallärarutbildningen formeras

FSBV:s seminarium vid Slagsta hade svårt att möta den stora efterfrågan på utbildningsplatser och vid Lärarseminariet i Stockholm startades ett motsvarande utbildningsprogram 1947, för att möta det utbildningsbehov som fanns. Utbildningarna vid Slagsta och vid Lärarseminariet i Stockholm pågick parallellt fram till 1959 då utbildningen vid Slagsta avvecklades. En ny ettårig speciallärarutbildning startades 1962 vid lärarhögskolorna i Stockholm och Göteborg, 1965 i Malmö och 1972 i Umeå (Brockstedt, 2000; Rudvall, 2001). Speciallärarutbildningen kom inledningsvis att omfatta tre grenar:

- Gren ett utbildade inledningsvis speciallärare som skulle tjänstgöra inom hjälpundervisning, observationsundervisning och undervisning av elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Gren två utbildade speciallärare för undervisning av elever med synnedsättningar och elever med hörselnedsättning och talsvårigheter. Utbildningen omfattade i allmänhet två terminers grundläggande utbildning samt ytterligare en termins fördjupning.
- Gren tre utbildade i första hand förskollärare och senare även fritidspedagoger för undervisning av elever i särskola och träningskola och arbete inom sjukhusundervisningen (Rudvall, 2001).

Speciallärarutbildningen startades 1965 vid Lärarhögskolan i Malmö och man anställde fyra lärare, en lektor i pedagogik och tre lektorer i metodik för att tillgodose behovet av undervisning i utbildningen. Gren ett inriktades på utbildning av lärare för hjälp-, observations- och läsklasser. Utbildningen omfattade två terminer och 48 studerande antogs varje termin under de första två åren. År 1968 kom gren ett även att omfatta utbildning för att undervisa inom särskola samt att undervisa lever med rörelsehinder och synnedsättning och gav därmed så kallad sexfaldig behörighet och i samband med utvidgningen av utbildningen utökades antagning till 60 studerande varje termin (Lärarhögskolan i Malmö, u.å).

I slutet av 1960-talet när träningskolan infördes som inriktning i särskolan (SFS 1967:940) fanns det i formell mening inte några utbildade lärare. Undervisningen byggdes inledningsvis upp kring s.k. ADL-träning (aktiviteter för dagligt liv) och sinnesövningar och först 1973 kom en läroplan LSä-73 (Grunewald, 2008) som omfattade alla särskolans elever. Till gren tre antogs utöver förskollärare även arbetsterapeuter, fritidspedagoger, socialpedagoger, övnings- och yrkeslärare. Till gren tre, vid Lärarhögskolan i Malmö, antogs 24 studerande per termin antogs och utbildningen omfattade två terminer (Lärarhögskolan i Malmö, u.å).

Speciallärarutbildningen gren tre (Lärarhögskolan i Malmö, 1978, s. 8-10) innehöll nio olika moment ”Introduktion; Samspel mellan människor; Särskolans mål och verksamhetsformer; Beteendevetenskapliga grunder; Insamling, bearbet-

ning och tolkning av information; Kognitiva och socioemotionella störningar samt fysiska handikapp; Undervisning av elever med annorlunda förutsättningar; Samverkan och integration” (s. 8-10). I den speciallärarutbildningen som genomfördes från 1962, fram tills den avvecklades 1989, framträder perspektiv som främst knyts till individuella svårigheter hos barnen och till olika typer av funktionsnedsättningar som för med sig att olika typer av undervisnings- och behandlingsmetoder kan användas (jfr Bladini, 1990; Vernersson, 1998).

I jämförelse med den äldre utbildningen som gavs i Slagstas regi fanns det en del likheter innehållsmässigt i de båda utbildningarna, men också skillnader och i första hand försvann den stora andelen av mer praktiskt-estetiskt orienterade ämnen ur utbildningen. Genom kursmoment som t.ex. ”Samspel mellan människor” och ”Samverkan och integration” synliggörs en ambition om att i utbildningen vidga perspektiven från individuella utgångspunkter i förhållande till olika former av funktionsnedsättningar till mer interaktionistiska utgångspunkter. Även att kursen ”Insamling, bearbetning och tolkning av information” ges i utbildningen tillsammans med att disputerade lärare anställts antyder att en omfattande akademisering genomfördes. I förhållande till gren tre som gavs vid lärarhögskolan i Malmö synliggörs dock det individuella synsättet i de anvisningar som fanns i samband med att de studerande skulle skriva sitt examensarbete, då kallat specialarbete:

Av Er studietid skall 5-6 veckor, ägnas åt ett eller flera specialarbeten inom specialområden rörande undervisning av gravt psykiskt utvecklingsstörda barn och ungdomar t.ex. emotionella störningar och social missanpassning, svårigheter på grund av rörelsehinder, synsvårigheter, hörselsvårigheter, talsvårigheter, fritt skapande i aktiviteter i handikappundervisningen samt barn på institution (Lärarhögskolan i Malmö, u.å.).

När lärarutbildningarna fördes över till högskolan 1977 och i samband med att Lgr 80 implementerades förändras i viss utsträckning speciallärarutbildningen och speciallärarnas arbetsuppgifter till att också i allt högre grad arbeta proaktivt istället för den tidigare mer remedierande karaktären på arbetet. 1986 tillsattes en utredning (DsU 1986:13) som såg över speciallärarutbildningen och inslagen av specialpedagogik i lärarutbildningen, vilken resulterade i ett förslag om att en ny utbildning skulle ersätta speciallärarutbildningen. Rosenqvist (2007a) sammanfattar förskjutningen där utvecklingen gått från ett s.k. individburet perspektiv mot ett mer relationellt synsätt:

Speciallärarutbildningen hade som mål att utbilda lärare som kunde arbeta med elever med svårigheter, medan man kan säga att det specialpedagogiska programmet syftade till att utbilda lärare som skulle arbeta med och kring elever i svårigheter (Rosenqvist, 2007a, s. 113)

Specialpedagogutbildningen startar

1990 ersattes speciallärarutbildningen följaktligen av specialpedagogutbildningen och mellan 1990 och 2001 kunde olika inriktningar, som komplicerad inlärnings-situation, dövhet eller hörselskada, synskada eller utvecklingsstörning, väljas (Rudvall, 2001). När specialpedagogutbildningen sjuösattes vid Malmö högskola 1990 gavs två av de fyra inriktningarna den mot *komplexerad inlärnings-situation*

och den mot *utvecklingsstörning*. I en kursplan, som inrättades 1999 i inriktningen mot utvecklingsstörning, synliggörs att man antagit en mer problematiserande ansats till begreppet utvecklingsstörning då utvecklingsstörning benämns som ett fenomen:

Den studerande ska efter genomgången delkurs

- *ha uppnått goda insikter i fenomenet utvecklingsstörning*
- *analysera de särskilda villkor som präglar utvecklingsstörda människors vardagsliv, skolgång och arbetsmöjligheter*
- *kunna analysera individuella behov, samt, på ett pedagogiskt sätt, kunna möta elever med utvecklingsstörning i förskola och skola och därvid även kunna se utvecklingsstörda som resurs (Malmö högskola 1999, s. 10).*

I förhållande till innehåll i tidigare utbildningar omfattar kursplanen inte lärandemål som knyter an till ADL-träning och olika typer av sinnesstimulerande övningar vilka hade en framskjuten plats i gren tre i den tidigare speciallärarutbildningen. Den ursprungliga specialpedagogutbildningen skulle, precis som den tidigare speciallärarutbildningen, ge de studerande kompetens att kunna undervisa och möta behoven hos alla barn, men den stora skillnaden i förhållande till speciallärarutbildningen blev främst det nya innehåll som var orienterat mot handledning, skolutveckling och ledarskap. Förändringen från att utbildas i förhållande till de fyra tidigare inriktningarna i specialpedagogutbildningen till en sammanhållen utbildning blev en konsekvens av den lärarutbildning (SOU 1999:63) som implementerades i början av 2000-talet. Utgångspunkten var att specialpedagogiska kurser skulle kunna läsas inom ramen för den grundläggande lärarutbildningen. Ett viktigt fundament blev formuleringen ”Kompetens att möta alla elever” (SOU 1999:63, s. 192) även för den nuvarande specialpedagogutbildningen – dvs. en pedagogisk utmaning, inte enbart för specialpedagogerna, utan för hela skolväsendet. En ny examensordning för specialpedagoger inrättades 2001 (SFS 2001:23) vilken innebar att de valbara inriktningarna som tidigare funnits försvann och förändrades till att, lite förenklat, ge specialpedagogen tre övergripande kompetenser, ibland sammanfattade i de tre U:na:

- som utredare och handledare (t.ex. arbete med handledning, stöd i kartläggningsarbete och upprättande av åtgärdsprogram)
- som utvecklare (som ett stöd för skolans ledning och som skolutvecklare)
- som undervisare (dvs. undervisning av elever i grupp eller individuellt).

Från lärare till elever: särskolans pedagogik

I några studier under de 20 senaste åren har särskolans pedagogik stått i fokus med frågeställningen om vad det är som är särskilt med pedagogiken? Studier av pedagogisk praktik inom grundsärskolan och träningskolan har visat att pedagogiska utgångspunkter som kan härledas till den tidiga idiotundervisningen fortfarande utgör en del av arbetsformer som fortfarande används inom verksamheten. En av Bloms (2003) studier visar att kunskaper i basämnen, social fostran, stärkande av självförtroende, lust och motivation inför skolarbetet blir centrala utgångspunkter när lärare beskriver vad de har för mål med undervisningen inom särskolan. I pedagogisk mening beskrivs faktorer som tid, förberedelse, individualisering samt konkreta och flexibla metoder som särskilda för undervisningen

inom särskolan. Blom (ibid.) sammanfattar och benämner de angivna faktorerna i termen särskolepedagogik och gör samtidigt en intressant jämförelse med den pedagogik som skrevs fram av Thorborg Rappe. I den Slagstapedagogiken fanns liknande utgångspunkter som kan sammanfattas i tid, individualiserad undervisning, praktiskt arbete samt uppmuntran och beröm. Även Berthén (2007) relaterar arbetet i två klasser, en grundsärskole- och en träningskoleklass, som följts i hennes avhandlingsstudie, till de arbetsformer och utgångspunkter som fanns i den undervisning som gavs vid Slagsta skola och seminarium. Resultaten visade att det fanns betydande skillnader mellan målsättningen med undervisningen i träningskolan respektive grundsärskolan. Undervisningen syftade i båda fallen till att förbereda eleverna, men i träningskolan var undervisningen mer fokuserad mot förberedelse för vuxenlivet emedan undervisningen i grundsärskoleklassen var mer inriktad mot att förbereda för vidare studier.

En utgångspunkt för den utbildningspolitiska diskussionen har på senare år varit att elever i Sveriges grundskolor verkar tappa mark i förhållande till elever i andra länder i de stora internationella kunskapsmätningarna (t.ex. PISA, TIMSS & PIRLS) som kontinuerligt genomförs. I förhållande till grundsärskolan har diskussionerna inte alls handlat om elevernas resultat i förhållande till transnationella utvärderingar av elevernas kunskaper, då grundsärskolans och träningskolans elevers kunskapsutveckling (ännu) inte följs upp genom övergripande kunskapsmätningar. I den officiella debatten kring grundsärskolan inklusive träningskolan har helt andra problemställningar aktualiserats under 2000-talet. Frågor som diskuterats särskilt har varit elevökningen under 1990- och 2000-talet (se t.ex. Tideman, 2000), hur kommunerna mottar elever till grundsärskola och hur utredningar inför mottagande i grundsärskola genomförs (Skolinspektionen, 2011). I förhållande till forskning om särskolans undervisning och inre arbete (Rosenqvist, 1989; 1995; Göransson, 1995; Anderson, 2002; Berthén, 2007), granskningar och utvärderingar av den pedagogiska praktiken (Skolverket, 2001; Skolinspektionen, 2010) och forskning om de lärare som är verksamma inom särskola (Blom, 1999; 2003) framträder en bild av en komplex undervisningskontext. Begreppen omsorgsorientering respektive kunskapsutmaning har fått särskild uppmärksamhet i några olika rapporter under det senaste decenniet när lärares arbete och undervisningen har granskats (Skolverket, 2002; SOU 2003:35; Skolinspektionen, 2010). I en granskning drogs slutsatsen att undervisningen i några fall tenderade att orientera "att väga över mot trygghet på bekostnad av kunskapsutmaning" (Skolverket, 2002, s. 48). Liknande kritik framförs i Wahlströms rapport "Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar" (2001):

Verksamheten vid fallstudieskolorna i dessa kommuner kan beskrivas som personberoende och det är inte ovanligt att lärarna känner sig utlämnade och ensamma i sina arbeten. Ungefär hälften av de skoldagar som följdes präglades i högre grad av omsorg än av kunskap (s. 43).

I Skolinspektionens rapport (2010) bygger granskningen på klassrumsobservationer av undervisningen i ämnet svenska. Studien, vilken genomfördes i 28 skolor i 21 kommuner, pekar i samma riktning:

Det finns en risk att undervisningen blir omsorgsinriktad och erbjuder en begränsad språklig lärmiljö som saknar kunskapsutvecklande utmaningar. Att få möjlig-

het att utveckla och därmed kvalificera sina förmågor, till exempel läsa, skriva och samtala, är en demokratisk rättighet för alla elever i skolan. Särskolans elever måste ha möjlighet att både känna trygghet och få kunskapsutvecklande stimulans för att en god social och kunskapsmässig utveckling ska kunna ske (s. 6).

Aven om de ovan nämnda granskningarna genomförts med varierande systematik och med olika fokus pekar de mot en problemställning, dvs. förhållandet mellan omsorg och kunskapsutmaning, som tycks framträda särskilt i undervisningen inom grundsärskolan inklusive träningskolan. Under ca 75 år gavs vidareutbildning vid Slagsta seminarium och Slagstapedagogiken som utbildningen byggdes kring, verkar ha lagt grunden för det pedagogiska arbetet inom grundsärskolan och träningskolan. Särskolans långa historia av att organiseras under landstingen (Berthén, 2007) kan förmodligen, till viss del, förklara varför verksamheten kan framstå som omsorgsorienterad och inte kunskapsutmanande. Den debatt som förts kring grundsärskolan inklusive träningskolan väcker frågor om hur relationen mellan omsorg och kunskapsutmaning ser ut i vardagliga sammanhang i grundsärskolan och träningskolan och om hur dessa perspektiv ska framträda i speciallärarutbildningen.

På väg mot en ny speciallärarroll?

Under de två senaste decennierna har Sverige anslutit sig till flera internationella deklARATIONER och överenskommelser, vilka fört med sig nya perspektiv i form av att frågor om inkludering, likvärdighet, jämlikhet och delaktighet fått större utrymme i förhållande till utbildningssammanhanget och vilka genom sitt innehåll problematiserar idén om att ha en egen skolform för elever med utvecklingsstörning. Tänkan-det om vad som är möjligt för elever med utvecklingsstörning har förändrats över tid i takt med nya teoretiska modeller för hur interaktion, deltagande och lärande går till i institutionella sammanhang utvecklats. Ett intressant exempel utgörs av några av de skådespelare som är anställda av Moomsteatern (LUM, 2005) vilka läst uppdragsutbildningar genom teaterhögskolan, vilket utmanar de föreställningar om vilka utbildningsvägar som finns för personer med intellektuella funktionsnedsättningar. Samtidigt framträder bilden av grundsärskolan som en än mer särskild skolform, som återigen har en egen läroplan (Lgr 11) och behöver särskilda lärare.

Lärare som verkar inom grundsärskolan och träningskolan behöver alltså förhålla sig till en pedagogisk praktik som i många avseenden präglas av dilemman. Den forskning som genomförts utifrån frågeställningen om det finns någon särskild pedagogik inom särskolan har inte kunnat finna någon tydligt utmejslad sådan. Däremot har flera studier visat att tillhörigheten och kanske därmed också undervisningen inom särskolan och gymnasiesärskolan har betydelse för elevernas framtida möjligheter både vad det gäller inträde på arbetsmarknaden och möjligheter till sociala relationer (Rosenqvist, 1988; 1991; Sonnander & Emanuelsson, 1993; Molin, 2008). En central fråga, med referens till titeln på Berthéns (2007) avhandling är hur framtidens speciallärare med inriktning utvecklingsstörning kan bidra till att inte förbereda eleverna för särskildhet?

Å ena sidan kan det sägas att idén om en speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning bygger på en tankemodell som innebär att det finns särskilda metoder och en särskild pedagogik för elever med utvecklingsstörning och

att dessa elever behöver särskilda lärare – något som forskningen visat att det inte finns så särskilt tydliga indikationer om (Rosenqvist, 1996; Blom, 1999; Berthén, 2007). Å andra sidan har granskningar, inspektioner (Wahlström, 2000; Skolverket, 2001; Skolinspektionen, 2010) och forskning (Blom, 2003; Berthén, 2007; Östlund & Rosenqvist, 2008) visat att det inom grundsärskola och träningskola finns ett behov av lärare med en kompetens som inte på ett ensidigt sätt reproducerar stereotypa uppfattningar om vad undervisning inom skolformen grundsärskola innebär, utan istället för in nya perspektiv om vad lärande och deltagande kan innebära.

Det senaste årets debatt utifrån de granskningar som gjorts av Skolinspektionen (2010; 2011) har varit välbehövliga och har satt fokus på en problematik som uppmärksammats under en längre tid i forskningen (Tideman, 2000; Rosenqvist, 2007b; 2009). Skall vi behålla ett system med en särskild skolform är det rimligt att det ställs krav om att elever inte tas emot utan att vara utredda eller att utredningarna är bristfälliga. Dock är denna problematik av ramkaraktär och framöver, är det min förhoppning, att istället fokus riktas mot grundsärskolan och tränings skolans pedagogiska praktik. Den mest framträdande kritiken i förhållande till det inre arbetet i särskolan under det senaste decenniet kan sammanfattas i att verksamheten är mer omsorgsorienterad än kunskapsutmanande. Frågor som bör ställas i relation till omsorgs- och kunskapsbegreppet är huruvida omsorgen genomförs utan kunskapsutvecklande ambitioner eller kunskapsutmaningen genomförs utan inslag av omsorg? Aspelin (2010) belyser det problematiska i att polarisera skolans omsorgsfunktioner och kunskapsutvecklande funktion eftersom dessa utifrån en relationell utgångspunkt är starkt förknippade med varandra. I begreppen formuleras en av de blivande speciallärarnas mest centrala (och mest komplexa uppgift), nämligen att i sin relation till eleven ställa relevanta krav. Det innebär i sig inget egentligt problem att undervisningen framstår som omsorgsorienterad förutsatt att undervisningen behandlar det som det är tänkt att eleverna skall lära. Problematiken med en omsorgsorienterad undervisning blir dock framträdande om den blir alltför tillrättalagd och med lågt ställda krav som inte står i relation till det innehåll som läroplan och kursplaner föreskriver.

Melander och Sahlström (2010) skriver fram att lärande bör förstås som ”förändrat deltagande i interaktion i sociala aktiviteter” (s. 11). Ett sådant synsätt bidrar till förändrade sätt att förstå processer av lärande och socialisation och kopplas dessa perspektiv till ett deltagandeperspektiv på lärande och kan ses som en motreaktion till mer konstruktionistiska utgångspunkter om lärande som i högre utsträckning betonar elevernas mentala kapaciteter. Lärande utifrån ett deltagandeperspektiv blir synonymt med förändring och ett dialektiskt förhållande mellan individ och samhälle blir en grundläggande förutsättning i undervisningen. Kanske bör vi i ett sådant sammanhang betrakta de lärare som kommer att utbildas inom speciallärar- och specialpedagogutbildningarna som lärare som inom ramen för institutionella praktiker arbetar med lärande och socialisation förstått som förändring? Förändringsbegreppet har tidigare relaterats till uppdraget som speciallärare och Bladini (1990) använder begreppet *förändringsagent* för att benämna den förändrade roll som speciallärarna fick som en konsekvens av Lgr 80. I relation till att betrakta lärande som förändring bör begreppet i större utsträckning

förstås i förhållande till hur det används i Östlund och Rosenqvist (2008) för att benämna den roll som lärare med specialpedagogiska uppgifter kan ha i en inkluderande skolverksamhet. En roll som i första hand är skolformsöverskridande och inte är knuten till vissa kategorier av elever utan istället bör ha ett interaktionellt fokus och arbeta med elevers interaktion och deltagande i skolans både mer formella och informella sammanhang. I förhållande till tidigare speciallärarutbildningar så fanns framförallt ett individperspektiv representerat, ett perspektiv som inom pedagogisk forskning ifrågasatts och lämnats till förmån för mer relationellt inriktade perspektiv på lärande.

Om speciallärarutbildning med inriktning utvecklingsstörning är svaret på en fråga om kompetensutvecklingsbehov och en förutsättning för att kunna undervisa i grundsärskolan och träningskolan kan frågan i första hand inte riktas mot en ökad fokusering på kunskaper om arbetsätt i förhållande till individen utan måste riktas mot interaktionella, relationella och föränderliga processer i vilka värden om *inkludering, likvärdighet, jämlikhet* och *delaktighet* grundläggs.

Referenser

- Anderson, L. (2002). *Interpersonell kommunikation: en studie av elever med hörselnedsättning i särskolan*. Diss. Lund: Univ.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bladini, U.-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Diss. Göteborg: Univ.
- Blom, A. (1999). *Särskilda elever: om barn i särskola: bedömningsgrunder, ställningstaganden och erfarenheter*. Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten, Socialtjänstförvaltningen.
- Blom, A. (2001). *Vem undervisar särskolans elever?: delrapport 1 i projektet "Det särskilda med särskolan"*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden: att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar Delrapport 2, i projektet "Det särskilda med särskolan"*. Stockholm: FoU-enheten, Socialtjänstförvaltningen.
- Brockstedt, H. (2000). *Slagsta skola och seminarium och dess föregångare: skolan för sinnesslöa barn i Stockholm: ideologi och praktik i undervisningen av barn med utvecklingsstörning 1870-1950*. Diss. Stockholm: Univ.
- Domfors, L. (2000). *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade: en lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar*. Diss. Örebro: Univ.
- DSU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- FN (1995). *Standardregler*. Stockholm: Utrikesdepartementet.

- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.
- Göransson, K. (1995). *De liknade varandra men inte mer än andra: begåvningshandikapp och interpersonellt samspel*. Diss. Stockholm: Univ.
- LUM (2005). Uppdrag MOOMS. I: *Lunds universitet meddelar*, nr 5, s. 3-5.
- Lärarnas tidning (2011). Legitimationen slår hårt mot särskolan. I: *Lärarnas tidning*. <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2011/11/02/legitimationen-slar-hart-mot-sarskolan> [2011-12-01].
- Lärarhögskolan i Malmö (u.å.). *Anvisningar för specialarbete*.
- Lärarhögskolan i Malmö (1978). *Pedagogikutbildningen på speciallärarlinjen VT 1978*.
- Malmö högskola (1999). *Kursplaner för specialpedagogisk påbyggnadsutbildning 60 poäng, komplicerad inlärningsituation*.
- Melander, H. & Sahlström, F. (2010). *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- Molin, M. (2008). *Delaktighet i olika världar: om övergången mellan gymnasieskola och arbetsliv*. Trollhättan: Högskolan Väst.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordström, S. G. (1968). *Hjälpskolan och särskolan i Sverige t.o.m. 1921: utvecklingen i relation till differentieringsproblemet*. Diss. Uppsala: Univ.
- Rappe, T. (1901). *Skolor för idioter*. I: Sundbärg, G. (red). *Sveriges land och folk: historisk-statistisk handbok*. Stockholm: Norstedt, s. 285-286.
- Rappe, T. (1903). *Några råd och anvisningar vid sinnesslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning*. Stockholm: O. von Feilitzen.
- Rosenqvist, J. (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv: om lärares och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet*. Diss. Lund: Univ.
- Rosenqvist, J. (1991). *Levnadsförhållanden bland före detta särskolelever*. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan.
- Rosenqvist, J. (red.) (1996). *Slutrapport från projektet: Integrering av elever med psykisk utvecklingsstörning: en utvärdering av teori och praktik*. Lund: Pedagogiska institutionen.
- Rosenqvist, J. (2007a). Landvinningar på väg mot en skola för alla. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12 (2), s. 109-118.
- Rosenqvist, J. (red.) (2007b). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige: om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i Särskolan: ett samarbetsprojekt mellan Specialpedagogiska institutet och Högskolan Kristianstad*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.
- Rosenqvist, J. (red.) (2009). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Delstudie 2. Särskolelever med utländsk bakgrund i storstäder*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, nr 4.
- Rudvall, G. (2001). *Lärarytbildningar och lärartjänster under efterkrigstiden*. Malmö: Malmö högskola.
- Røren, O. (2007). *Idioternas tid: tankestilar inom den tidiga idiotskolan 1840-1872*. Diss. Stockholm: Univ.

- SFS 1944:477. *Lagen om obligatorisk undervisning för bildbara sinnesslöa barn.*
- SFS 1967:940. *Lag angående särskilda omsorger för vissa psykiskt utvecklingsstörda.*
- SFS 2001:23. *Examensordning för specialpedagogexamen.*
- SFS 2008:132. *Examensordning för speciallärarexamen.*
- SFS 2010:800. *Skollagen.* Stockholm: Fritzes.
- SFS 2011:186. *Examensordning för speciallärarexamen.*
- SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor.* Stockholm: Fritzes.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs.* London: Routledge.
- Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan.* Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2011). *Särskolan. Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande.* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (1999). *Barnomsorg och skola i siffror. 1999. D. 2, Barn, personal, elever och lärare.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Riksnivå 2005: Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning. D. 2, Barn, elever och personal: förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, förskola, öppen förskola, familjedaghem, fritidshem, öppen fritidsverksamhet, förskoleklass, grundskola, Sameskola, specialskola, särskola, gymnasieskola, Komvux, Särvox, nationellt centrum för flexibelt lärande (CFL), svenskundervisning för invandrare (SFI), kompletterande utbildningar och Svensk utbildning i utlandet.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010b). *Riksnivå 2010: Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning. D. 2, Barn, elever och personal: förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, förskola, öppen förskola, pedagogisk omsorg, fritidshem, öppen fritidsverksamhet, förskoleklass, grundskola, samekola, specialskola, särskola, gymnasieskola, Komvux, Särvox, svenskundervisning för invandrare (Sfi), kompletterande utbildningar och svensk utbildning i utlandet.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010a). *Kunskapsbedömning i särskolan och särvox: ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling. 2. uppl.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011.* Stockholm: Fritzes.
- Sonnander, K. & Emanuelsson, I. (1993). *Utvärdering genom uppföljning av elever. VIII. Svagbegåvades inträde på arbetsmarknaden. En uppföljningsstudie till 23 års ålder av svagbegåvade elever i vanlig skola.* Rapport från Högskolan i Stockholm, Institutionen för pedagogik och Uppsala universitet, Institutionen för psykiatri.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans: om utbildning och utvecklingsstörning.* Stockholm: Fritzes.
- Socialdepartementet (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning.* Stockholm: Fritzes.
- Söder, M. (1979). *Anstalter för utvecklingsstörda: en historisk-sociologisk beskrivning av utvecklingen.* Stockholm: Ala.
- Söder, M. (1981). *Vårdorganisation, vårdideologi och integrering: sociologiska perspektiv på omsorger om utvecklingsstörda.* Uppsala: Univ.

- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole. Fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdsolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vernersson, I. (1998). *Vad gjorde speciallärarna egentligen?* Linköping: Univ.
- WHO (2001). *International classification of functioning and health (ICF)*. Geneva: World Health Organisation.
- Wahlström, K. (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar, regeringsuppdrag om särskolan, oktober 2001*. Dnr 2000:2037. Stockholm: Skolverket.
- Östlund, D. & Rosenqvist, J. (2008). ”Det går med små, små steg, man tänker inte på det förrän man börjar prata om det”. *En utvärdering av särskolan och resursskolorna i Lunds kommun 2006*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad, Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, nr 2.