

3) Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring

Jerry Rosenqvist

Inledning

Undervisning och forskning inom det specialpedagogiska fältet har under snart ett par decennier blivit mindre beroende av förankring i ett så kallat *kategoriskt perspektiv* – där elevens egenskaper framstår som grunden för åtgärder – och mera kunnat knytas till ett *relationellt perspektiv* – där omgivande faktorer ses som delar av problemet. Detta har kommit till uttryck till exempel i benämningar som ”elever *i* svårigheter” i stället för det tidigare gängse synsättet ”elever *med* svårigheter” och kan beskrivas som ”ett kvalitativt språng”, alltså ett ganska radikalt skifte av synsätt och utgångspunkter i forskning och undervisning, där den enskilde eleven inte bör ses som ”bärrare av problemet”. Denna utveckling är emellertid inte en gång för alla given utan måste återerövas med jämna mellanrum. Tecknen på att ett sådant mellanrum nu är för handen är många. Bland annat tycks en återgång till en alltmer segregering undervisning i den obligatoriska skolan pågå. Ett exempel kan vara ett växande antal ”särskilda undervisningsgrupper”, ett annat den svenska statens unika vidmakthållande av särskolan – numera uppdelad i grundsärskola och gymnasiesärskola – som särskild skolform. En tentativ analys ger vid handen att en anledning till förändringen kan vara ökande krav på bedömningar, utvärderingar och olika former av kvalitets-säkringar, där lätt avläsbara – ofta kvantitativt registrerade – resultat blir viktigare än själva kvaliteten, och att skolans värld därvid betraktas mera som en resultatenhet bland andra än som en ständigt utvecklande och föränderlig miljö, kännetecknad av kunskapsbyggande som en dynamisk process.

Syftet med det här kapitlet är att i historiskt ljus visa på framväxten av ett relationellt perspektiv inom specialpedagogiken i Sverige och att lyfta fram förhållanden i dagens utbildningssituation som motverkar detsamma. Avslutningsvis formuleras en vision om ”hur det skulle kunnat vara”.

En lätt semantisk diskurs

Adjektivet relationell är en avledning av substantivet relation och kommer från latinets *relatio* (genitiv: *relationis*) vilket i sin tur emanerar från verbet *refero*, vilket böjs *re-fero*, *re-tuli*, *re-latum*, där *fero* betyder *bära*. *Refero* har bland annat betydelsen *överlämna*, *rapportera* och just här blir det intressant att se det latinska ursprunget till *referera*, *referat*, och liknande uttryck. (Ahlberg, m fl, 1960). Wesén (1968) knyter ursprunget av relation till franskans *relation*, med betydelsen *berättelse*, *förhållande*, *förbindelse*. Här blir betydelsen intressant för det begreppsnamn som står i centrum för denna antologi, och vi kan via avledningarna relativ av medeltidslatinets *relativus* - *i förhållande till*, *jämförelsevis* - och relativitet nå fram till den mera moderna synonymen relationell, således med samma betydelse.

En pragmatisk begrepps innebörd

I Persson (1998) samt i Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) utvecklas tanken om ett relationellt/kategoriskt perspektiv i specialpedagogiska sammanhang. Författarna betraktar detta perspektiv som en modell för förståelse av skolsvårigheter med ”idealtyper” som anger två radikalt olika sätt att förstå forsknings- och verksamhetsparadigm. Modellen blir på så vis ett slags analysverktyg som hjälper oss att bättre förstå verkligheten.

Ett relationellt perspektiv beskriver det som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer. Detta synsätt innebär också att förändringar i omgivningen kan påverka möjligheterna att nå vissa mål eller leva upp till uppställda krav. I motsats till detta ser de nämnda författarna ett kategoriskt – i betydelsen obetingat, absolut, ovillkorligt – perspektiv som reduktionistiskt genom att skolsvårigheterna betraktas som effekter av elevens egenskaper (till exempel begåvningsnivå), eller hemförhållanden. I detta perspektiv kan avvikelser från ”det normala” diagnostiseras med stöd av

medicinska och psykologiska instrument, varvid pedagogiska ansatser, liksom pedagogisk professionalitet, kan komma i skymundan.

Det relationella perspektivet har under drygt ett årtionde anammats på olika nivåer inom utbildningssystemet, men under de senaste tre-fyra åren kan, som nämnts ovan, en återgång till ett mera kategoriskt tänkande skönjas. Orsakerna kan vara att ett agerande i ett relationellt perspektiv med en tidsaspekt kräver långsiktiga, ibland obekväma arbetsstrategier och planeringar och att de inte passar i ”akututryckningar”. Vidare kräver arbetet i ett relationellt perspektiv kunskaper om den komplexa utbildningsmiljön, vilket i skolan innebär en pedagogisk utmaning. Problem som framhålls i Emanuelsson, m.fl. (2001) är en fastlåsnings i perspektiv och brist på dialog mellan företrädare för olika perspektiv.

Utgångspunkter

Som ett slags axiom vill jag – på ett allmänt plan – förankra denna framställning med påståendet att ett relationellt perspektiv kräver ett integrativt eller ett inkluderande förhållningssätt. Med andra ord menar jag att integration, alternativt inklusion, och relation förutsätter varandra i den mening vi lägger i orden inom ett samhällsvetenskapligt och beteendevetenskapligt betraktelsesätt. Under flera årtionden har en sådan integrativ process – inte minst i skolsammanhang – varit fortskridande, och inkluderingsstanken har haft medvind.

Sälunda har det officiella Sverige de två-tre senaste decennierna verkat för ett integrativt och inkluderande samhälle. Några exempel är ratificeringen av Förenta Nationernas så kallade standardregler (FN, 1995) angående ett samhälle tillgängligt för alla, och den så kallade Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994) om en skola för alla samt nu senast Förenta Nationernas konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Prop. 2008/09:28), som ytterligare förstärker rättigheter och tillgänglighet för människor med funktionshinder.

Även den senaste skollagen innehåller till stora delar påbud i denna riktning. Det heter, exempelvis beträffande verksamheten i särskolan, att ”Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god

grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet” (SFS 2010:800, kap 11, § 2). Samtidigt vidmakthålles principen om särskola som särskild skolform.

Men nu, ett decennium in på 2000-talet, tycks denna trend vara på väg att brytas upp. Varför? Eller - med andra ord: Vad är det som nu befrämjar mera exkluderande eller kategoriska sammanhang, och var kan man – på en mera generell nivå – söka orsaker till att en värdegrund som tidigare gynnat ett integrativt, inkluderande och relationellt förhållningssätt, exempelvis inom skolan, förbytt i sin motsats, i riktning mot exkludering, segregering och kategorisering?

För att besvara denna fråga och föra detta i resonemang i hamn på ett någorlunda logiskt – om än tentativt – sätt, tror jag att man kan börja med att närmare betrakta Abraham Maslows (1954) klassiska behovshierarkier. Som bekant utgår denna från ett tillfredsställande av basala behov, såsom behov av föda och skydd. När väl dessa behov är tillgodosedda kan individen börja sträva efter självförverkligande. Här blir vägvalet avgörande. Ska självförverkligandet ske som en kollektiv process – i ett relationellt sammanhang – eller som ett individuellt utnyttjande av omgivningen i form av andra människor och andras berättigade resurser?

När jag nu på detta sätt lättat på förlåten beträffande min tanke om ett orsakssammanhang för att beskriva dagsläget, måste jag för att – om möjligt – nå trovärdighet, bygga upp mitt påstående någorlunda logiskt. Här ett försök till detta:

I samband med den så kallade Watergateaffären i USA år 1972 inför den dåvarande presidenten Richard Nixons möjligheter till omval, såg man på några håll girighet som en orsak till bedrägeriet. Strävan efter makt och därmed förknippad rikedom blev drivkrafter och avgjorde vägvalet. Jag tror att en motsvarande girighet har tagit över allt mer och förekommer i allt fler sammanhang i många människors strävan efter självförverkligande. Den nuvarande samhällsutvecklingen bär på flera sätt vittnesbörd om en sådan trend. Att berika sig själv – och att göra detta utan nämnvärd hänsyn till att det sker på andras bekostnad – har i det närmaste blivit rumsrent. Ett flagrant exempel är den stora löneskillnaden mellan höga chefer i storföretag och deras anställda (Bergström & Järliden Bergström 2013). En berättigad

fråga måste vara hur man som sådan chef kan se det som helt naturligt (och mänskligt) med en månadslön på 20, ja, upp till 50 gånger så stor som undersåtens. Denna trend har på flera plan fått ett politiskt stöd – eller åses med politisk tystnad eller en klädsam klagan utan effekt.

I skolan kan trenden avläsas genom bland annat en ökad grad av segregering och åtgärder. Här, menar jag, kan anledningen vara en rädsla för att vissa barn ska dra ner skolans eller klassens rykte, en oro för att betygen ska sjunka även för högpresterande, eller helt enkelt ett behov av att vara exklusiv – att tillhöra en viss grupp som inte gärna bebländar sig med andra. Exempel är betoningen av betyg i allt lägre åldrar, nya grupperingar, ökad grad av avskiljande åtgärder i stället för sammanförande, elitiskolor och elitklasser, ökat inflytande från (vissa) föräldrar, förslag på skattemässigt avdragsgill läxhjälp, fritt skolval som gynnar vissa barn och vissa familjer men bortser från andra, med flera likartade tilltag. Ett tidigt exempel är återuppväckande av särskilda undervisningsgrupper, med ”de bästa” eleverna från särskola och ”de sämsta” från grundskolan under tidigt 2000-tal (Blom, 2004).

Mycket i denna utveckling har gått i direkt motsatt riktning i förhållande till resultat av pedagogisk forskning och till de intentioner som uttrycktes i officiella dokument om skolan för bara ett tiotal år sedan. Ett exempel på det förra är det som brukar samlas under beteckningen ZPD (Zone of proximal development) med hänvisning till Vygotskys föreställning om utveckling i sociala sammanhang (se nedan under avsnittet En vision). Exempel på det senare är lärarutbildningsutredningen (SOU 1999:63) särskilt dess kapitel 9, med rubriken ”Kompetens för att möta alla elever”, där man starkt betonade elevers likaberättigande och att varje elev utgör en resurs. Om då, såsom i Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994), förväntningarna på en inkluderande skola är att den skall leda fram till ett inkluderande samhälle, kan man anta att en icke-inkluderande skola kan leda fram till ett icke-inkluderande samhälle. Och kanske allt detta för att vissa grupper är rädda att förlora sina privilegier, och/eller har ett stort behov av att värna det egna.

Utvecklingen av intentionen med en ”skola för alla” kan utgöra exempel. Uttrycket som sådant lanserades i den så kallade SIA-utredningen under

tidigt 1970-tal (se nedan), men tankegången kan utläsas långt dessförinnan. Vi kan lätta på förlåten genom att blicka in i och följa 1980-talets skoldebatt.

En modern historieskrivning

DsU 1986:13 (Specialpedagogik i skola och lärarutbildning) utgjorde en milstolpe på vägen in i ett nytt sätt att tänka om specialpedagogik. Här lade utredarna, sedermera generaldirektör för SIH (Statens institut för handikappfrågor i skolan, numera SPSM) Kenneth Eklindh, och lektorn vid dåvarande speciallärarlinjen vid Göteborgs universitet, Ulla Wennbo, fram ett förslag om förnyad speciallärarutbildning. Författarna framförde tanken att uppdraget som speciallärare ska innehålla *rådgivning* till och *handledning* av lärarkolleger och inte enbart gälla arbete med *enskilda barn* på individnivå. De föreslog en ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning med olika inriktningar, bland annat en mot ”elever med en komplicerad inlärningsituation”, och en för ”utvecklingsstörda” (ibid, s 85). En utgångspunkt i arbetet var läroplanen för grundskolan av år 1980 (Lgr 80), vilken – i motsats till sina föregångare – inte innehöll något särskilt avsnitt om specialundervisning. Författarna menar följdenligt att man heller inte bör tala om specialundervisning utan enbart om undervisning, vilket i sig innebar en radikal förändring gentemot ett etablerat tänkande om skolundervisning. Med Lgr 80, som i sin tur kan ses som en konsekvens av förslagen i utredningen om skolans arbetsmiljö (SOU 1974:53 - SIA-utredningen), togs steget fullt ut beträffande anpassning till intentionerna i grundskolereformen, och ansatsen var här en helt annan än hos föregångarna.

Det ligger nära till hands att betrakta SIA-utredningen som en slutlig uppföljning av det både långvariga och noggranna utredningsarbetet beträffande enhetsskolereformen, vilken i sin tur har sin upprinnelse i det förnyelsearbete som påbörjades med 1940-års skolutredning och fortsattes i 1946-års skolkommission. Enhetsskolereformen antogs i den så kallade Visbykompromissen år 1960, nu under namnet grundskolereformen, men vare sig den närmast därpå följande läroplanen, Lgr 62, eller den nästa, Lgr 69, kunde fullt ut leva upp till innebörden i detta reformarbete.

Det vi idag kan kalla ett relationellt perspektiv får sålunda en viktig markering i DsU 1986:13 genom påpekandet att specialundervisningen inte enbart

skulle gälla det enskilda barnet. Med den anda som anslås i Lgr 80 skulle arbetsuppgiften i skolan i stället betona ett förebyggande arbete, för att motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Redan nu, på 1980-talet, framhölls betydelsen av ”elevers olikheter” (jfr. Persson, 2008), vilka inte bör ses som ett hinder. I stället anbefaller man i Lgr 80 en smidig anpassning till elevers individualitet.

Sålunda sker en viss konkretisering av diskussionen i förarbetena till grundskolereformen genom förslagen i utredningen om skolans arbetsmiljö (SIA-utredningen). Bland annat föreslogs stöd till ”elever med svårigheter” genom en så kallad basresurs. Ett stort steg mot en inkluderande skola togs också genom förslaget om ”samlad skoldag”, vilket, när det genomfördes, innebar att elever skulle kunna vistas i skolan med pedagogisk ledning även under fritiden.

Specialundervisning: en tidig bakgrundshistoria

Specialundervisningen i Sverige hade alltsedan början av 1960-talet och fram till början av 1980-talet haft en ganska stelbent organisatorisk och innehållsmässig struktur. Dessförinnan hade inriktningen under 1900-talet merendels gällt hjälpundervisning och i viss mån särskola. Men om vi går tillbaka till tiden efter 1842-års folkskolestadga kan vi, med Marklund (1987, ss 23-24) konstatera tre skeden i specialpedagogikens utveckling: 1/ ett stadium av icke-differentiering, 2/ ett stadium av differentiering och 3/ ett stadium av integrering. Emanuelsson (2000) har, med hänsyn till utvecklingen från ca 1990 och framöver, velat lägga till ett stadium av marknadstillväjning, dvs. att marknadskrafterna får råda även över skolans utveckling, och då särskilt över specialpedagogiken, vilket delvis harmonierar med den girighetsbaserade syn jag lagt fram här ovan. Stadium 1 kännetecknas sålunda av att alla elever (med undantag av dem som fick sin undervisning i läroverk) fick samma undervisning på samma plats med ”ett utbud för alla” snarare än ”en skola för alla”. Stadium 2 tar över ungefär vid sekelskiftet 1900 och varar till en bit in på 1970-talet, då det avlöses av det integrerade stadiet (3), vilket får ett ganska kraftigt avbräck med de ekonomiska sparprogrammen i början av 1990-talet.

Det andra stadiet, det differentierade, innefattade främst elever med manifesta funktionshinder. Egentligen kan detta stadium sägas börja redan före 1842-års folkskolestadga genom den skola för blinda och döva barn som Pär Aron Borg startade i Stockholm år 1809. Det sägs också att Borg till sin skola antog några debila barn år 1829 (Rosenqvist, 1993, s 65). Men de första egentliga undervisningsförsöken med sinnesslöa barn – den beteckning som användes fram till 1950-talet för barn med utvecklingsstörning – företogs av Pontus Glasell, som vid ”Tysta skolan” på Nya Varvet i Göteborg år 1863 tog till sig några elever som – utöver att de var tysta – visade en lägre intellektuell förmåga. Den verkliga pionjären på området, Mamsell Emanuella Carlbeck, återupptog denna verksamhet på samma plats, där hon startade sin ”idiotskola” år 1866. Skolor för döva barn blev obligatoriska år 1889 och skolor för blinda barn år 1896. Mot slutet av 1800-talet började man även inrätta så kallade hjälpklasser för elever som inte kunde hänga med i det givna undervisningsutbudet, den första i Norrköping 1879. Benämningen hjälpklass får dock officiell prägel först genom 1913-års skollag.

Antalet barn i hjälpklasser utgör merparten av elever i specialundervisning under större delen av 1900-talet. Det totala antalet elever i speciella klasser når sin kulmen mot slutet av 1960-talet med drygt 4,5 % (Marklund, 1989, s 48). Läsåret 1977/78 är andelen nere i 1,4 %, vilket innebär en ganska drastisk minskning ur ett relationellt perspektiv. Man kan därmed konstatera att någonting har hänt under 1970-talet, som innebär en övergång in i ett integrativt eller relationellt stadium.

Undervisningen för barn och ungdomar med en intellektuell funktionsnedsättning, eller – som det numera ofta heter – med utvecklingsstörning, startade sålunda under 1860-talet som filantropisk verksamhet. Antalet sådana skolor växte under hela första delen av 1900-talet, men det var först med 1944 års lag om undervisning och vård av sinnesslöa, som barn med utvecklingsstörning, som bedömdes vara ”bildbart sinnesslöa”, fick rätt till skolgång. Även om de avläsbara spåren av en mera integrerad ”skola för alla” kommer först mot slutet av 1970-talet började man redan en bit in på 1960-talet tala om normalisering och integrering. Det var i denna anda som 1967 års omsorgslag antogs. Begreppet obildbar försvann då ur bestämmelserna. Först genom denna lag fick alla barn och ungdomar, oavsett funktionshinder, rätt till utbildning. Ett segregerande synsätt kan dock avläsas i

indelningen av särskolan i *grundsärskola* för elever som förväntades kunna lära sig läsa och skriva, och *träningsskola* för elever där man inte förväntade sig detta. Ytterligare tecken på en uppluckring av ett tidigare hårt differentierat skolsystem kan avläsas i att skollagen (1985:1100) innebar en överföring av regleringen av särskolan från omsorgslagen till skollagen. Vidare påbörjades 1996 en försöksverksamhet som innebar att skolpliktiga barn inte skulle tas emot i särskolan utan föräldrars medgivande. Detta innebär att barn med utvecklingsstörning har rätt att gå i en grundskola och följa grundskolans mål och kursplaner. Försöksverksamheten gällde t.o.m. juni 2005, och denna rättighet har därefter permanentats.

Särskolan i Sverige är unik såtillvida att den utgör en *särskild skolform* och frågan om det ändamålsenliga i att ha särskild skolform för elever med utvecklingsstörning har väckts i flera utredningar och i andra sammanhang – inte minst inom forskning om specialpedagogik. I slutet av 1990-talet genomfördes en omfattande utredning om funktionshindrade i skolan, kallad FUNKIS (SOU 1998:66). Funkiskommittén konstaterade att en långsiktig vision om en skola för alla borde innebära en skola, där barn och ungdomar inte skiljs åt genom olika skolformer. Inom ramen för en grundskola och en gymnasieskola skulle i stället möjligheter ges att helt eller delvis följa alternativa kursplaner.

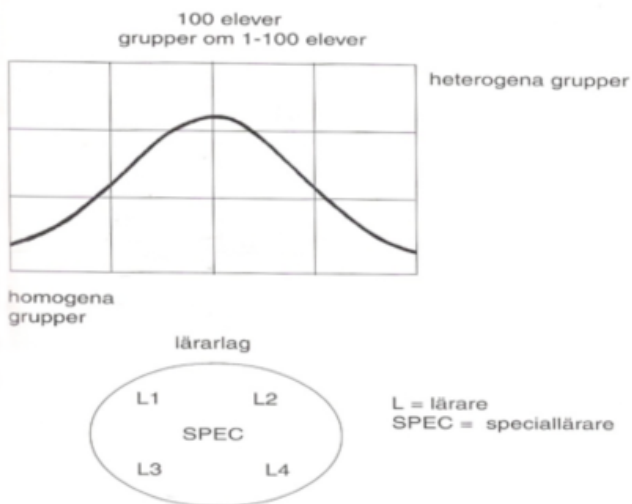
Carlbeckkommittén (SOU 2004:98) är mera försiktig och föreslår att särskolan ska utgöra två skolformer, grundsärskola och gymnasiesärskola, men att målet ska vara att utveckla samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan och mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. Den dåvarande socialdemokratiska regeringen kommenterade Carlbeckkommitténs förslag (Regeringens skrivelse 2005/06:151) och menade då att särskolan och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda (särsvux) skulle kvarstå för de elever som på grund av en utvecklingsstörning var i behov av anpassade kunskapsmål. Så sent som förra året, 2012, har den nuvarande borgerliga regeringen genom sin utbildningsminister fastställt att särskola ska vara kvar som särskild skolform, trots att både den nya skollagen och läroplanen för särskolan påbjuder flera vägar till samläsning mellan elever i grundskola och elever mottagna i särskola.

En vision

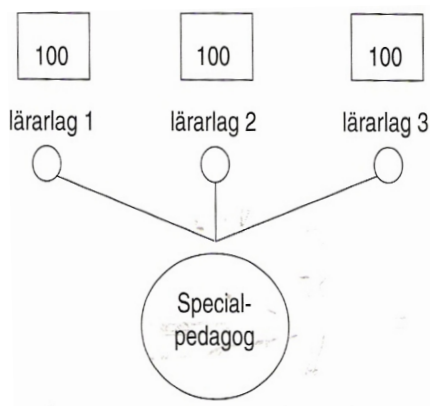
Mot denna bakgrundsteckning känns det angeläget att redovisa en vision om en fullt genomförbar inkluderande skola i ett relationellt perspektiv. Modellen har utvecklats under flera år och den har presenterats både i föreläsningar vid olika lärosäten och vid konferenser. Vidare har den publicerats vid ett par tillfällen (Tideman, et al, 2004; Östlund & Rosenqvist, 2008) bland annat med syftet att lägga ut den för kritisk granskning. Den presenteras nu även i detta kapitel med samma syfte.

Det ovan refererade nionde kapitlet i lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) hade rubriken ”Kompetens för att möta alla elever”. Detta utgör självfallet en utmaning för specialpedagoger, men också för all annan personal i skolan. Stödet till vissa elever är inte bara specialpedagogikens uppgift utan hela skolans! Man ska kunna se ”elever i behov av särskilt stöd” som elever i svårigheter, i stället för med svårigheter. Individerna skall enligt denna utmaning således inte betraktas som bärare av problemet – den som skall remedieras – utan man vill visa på att sättet att undervisa kan vara både befämjande och hindrande för elevers förmåga att tillgodogöra sig undervisningen.

På senare tid har många, både praktiker och forskare, velat knyta detta synsätt till Vygotskys teori om ”den närmaste utvecklingszonen” (the zone of proximal development - ZPD), vilket kan tolkas som att alla människor är utvecklingsbara, alla har en potential att nå nästa zon i en utveckling (se exempelvis Lindqvist, 1999). Tidigare beteckningar som ”hopplösa fall” och ”elever som nått sitt tak” blir i ett sådant sammanhang irrelevant. Det gäller i stället att organisera undervisningen och anpassa utbudet så att man i skolan kan möta alla elever. Den yttre ramen för hur undervisningen kan organiseras för att ett sådant bemötande ska kunna åstadkommas kan på ett tentativt sätt skisseras som i figurerna nedan.



Figur 1: Idéskiss för en alternativ organisation av klass- och gruppindelning i "varierande grupper och gruppstorlekar" med angivande av position för speciallärare.



Figur 2: Idéskiss för en alternativ organisation med angivande av position för specialpedagog.

Att organisera undervisning med utgångspunkt i skolklassen kan betraktas som ett tämligen låst system. Det finns inget regelmässigt påbud om denna organisationsform vare sig i skollag eller i läroplaner och dess fortlevnad bör snarast tillskrivas traditionen och möjligen skolbyggnadernas utformning, liksom vissa formuleringar angående rektors uppgifter. I ovan nämnda utredningar om skolans arbetsmiljö föreslogs bland annat "varierande grupper

och gruppstorlekar” (se t.ex. Marklund, 1989). Då, vid mitten av 1970-talet, var detta reformtänkande lite för djärvt och de försök som gjordes dog snart ut. Här görs ett nytt försök med utgångspunkt i SIA-förslaget.

Modellen går ut på att ett, frivilligt sammansatt, lärarlag tar ansvar för en större grupp elever (ett elevlag) och att dessa elever kontinuerligt grupperas just i ”varierande grupper och gruppstorlekar” (Figur 1). De varierande grupperna är i modellen heterogena respektive homogena. De heterogena grupperna är fasta och utgör ett slags hemvist för eleverna. Dessutom utgör de organisationsformen för arbete med problembaserade uppgifter. I de homogena grupperna arbetar eleverna i hela laget med samma begrepp men på olika sätt. Dessa grupper formas inför varje undervisningstillfälle, där elever behöver olika grad av stöd för att klara uppgifterna, och grupperna får aldrig bli permanenta. Detta betyder att en och samma elev vid olika tillfällen kan återfinnas i flera olika grupperingar, där enbart den heterogena hemvistgruppen är permanent. Antalet elever i ”elevlaget” har vi i förslaget angett till 100, men vi tar ingen ställning till storleken, eftersom vi menar att denna, liksom årskursindelning, måste anpassas till de lokala behoven, önskemålen och möjligheterna.

Lärarlaget planerar verksamheten och de olika lärarna ansvarar för undervisningen och handledningen i de varierande grupperna. Detta betyder att en lärare kan ansvara för allt från en till (i förslaget) 100 elever. En av lärarna i laget bör vara en ”allmän lärare med specialkompetens” eller med ”ny” speciallärarutbildning, i figuren kallad SPEC. En sådan lärare kan i sin grundläggande lärarutbildning exempelvis ha valt en inriktning mot språk och därefter, genom en specialisering eller speciallärarutbildning, ha fördjupat sig i hur svårigheter i läsning och skrivning kan förstås och hur en elev som upplever sådana svårigheter kan stödjas. Det rör sig alltså om en kompetens utöver den beskrivna ”remedierande” som förväntades av traditionella speciallärare. Andemeningen är att specialläraren bland annat ska ha så djupa kunskaper i sitt ämnesområde att den förstår hur svårigheter kan uppstå.

Specialpedagogen i Figur 2, dvs. den lärare som genomgått specialpedagogiska programmet, skall, som examensordningen påbjuder, kunna ”aktivt arbeta med elever”. Detta arbete med elever bör dock inte vara schemabun-

det och specialpedagogen förutses att därutöver, i nära kontakt med skolans ledning, ha ett samordnande organisatoriskt ansvar och därvid utgöra en resurs för flera elev- och lärarlag (eller, som i figuren, flera ”100-grupper”). En huvuduppgift för specialpedagogen blir på så sätt att *skapa goda läromiljöer* och att *befrämja och skapa förutsättningar för inkluderande undervisning*. Parentetiskt kan här tilläggas att det beträffande utbildningen av specialpedagoger i skrivandets stund föreligger ett förslag om att denna examen ska försvinna. Specialpedagogexamen ska, enligt förslaget, ersättas av en ”speciallärarexamen med inriktning mot specialpedagogiskt arbete”. Om detta förslag går igenom är det vår förhoppning att detta enbart innebär en namnförändring.

En undervisningsorganisation som den föreslagna bör underlätta intentionen i citatet nedan om ”Den stora utmaningen”. I de heterogena grupperna får elevers olikhet möjlighet att utgöra en resurs i sig. I de homogena, tillfälliga grupperna, kan elever, som så behöver, få särskilt stöd. Ingen elev skall inom ett givet begrepp i de homogena grupperna hindras från att avancera så långt som möjligt, vilket i sig innebär ett bemötande av behov av särskilda grupper för ”särbegåvade elever”.

Ovan har, bland annat med utgångspunkt i Dsu 1986:13, skillnaden mellan specialundervisning och specialpedagogik diskuterats, där det förra kan ses som en organisationsform och det senare som ett förhållningssätt – med allt vad detta kan innebära. I refererade förslag från lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63, kapitel 9) anges, som jag ser det, på ett förträffligt sätt specialpedagogikens relationella uppdrag i form av en fråga. Detta uppdrag, som för övrigt, enligt min mening, bör gälla all skolans personal, kan tolkas utifrån följande utsnitt ur sagda kapitel:

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

De outtalade svaren på denna fråga får också utgöra de outtalade slutsatserna av detta kapitel.

Referenser

- Ahlberg, A.; Lundqvist, N. Sörbom, G. (1960). *Latinske-svenske ordbok*. Stockholm: Bonniers.
- Bergström, J. & Järliden Bergström, Å-P. (2013). *Makteliten – klyftorna består: En studie av inkomstutvecklingen för makteliten perioden 1950 till 2011*. Stockholm: Landsorganisationen (LO) i Sverige.
- Blom, A. (2004) *Elever mitt emellan: om samundervisningsgrupper, dess elever och organisation*. Stockholm. Socialtjänstförvaltningen. Forsknings- och utvecklingsenheten.
- DSU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Emanuelsson, I. (2000). Specialpedagogen på markanden. *Att undervisa* (Specialpedagogisk tidskrift), (5), 6-9.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- FN (1995). *Standardregler*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan*. (Texter ur Lev Vygotskys *Pedagogisk psykologi* kommenterade som historia och aktualitet.) Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, S. (1987). *Skolsverige 1950-1975*. (Del 6.). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Maslow, A.H. (1954/1987). *Motivation and personality*. New York, N.Y: Harper & Row.
- Persson, B. (1998). Den motsägelsefulla specialpedagogiken. *Specialpedagogiska rapporter* (Göteborgs universitet) Nr. 11.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber.
- Prop. 2008/09:28. *Mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. (Regeringens proposition.)
- Regeringens skrivelse 2005/06:151. *Kvalitet och samverkan – om utbildning för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning*
- Rosenqvist, J. (1993). Special education in Sweden. *European J. of Special Needs Education*, 8(1), 59-74.
- SFS 2010:800. *Skollag*.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:66. *FUNKIS - funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 1999:63. *Att lära och leda*. (Lärarytbildningskommittén.) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans – Om utbildning och utvecklingsstörning*. Carlbeckkommitténs slutbetänkandet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: Om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Paris: UNESCO/SCO
- Wesén, E. (1968). *Våra ord, deras uttal och ursprung*. (Kortfattad etymologisk ordbok.) Stockholm: Läromedelsförlagen.
- Östlund, D. & Rosenqvist, J. (2008). Det går med små, små steg, man tänker inte på det förrän man börjar prata om det. Rapport om särskolor och resurscentrum i Lunds kommun. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 2.